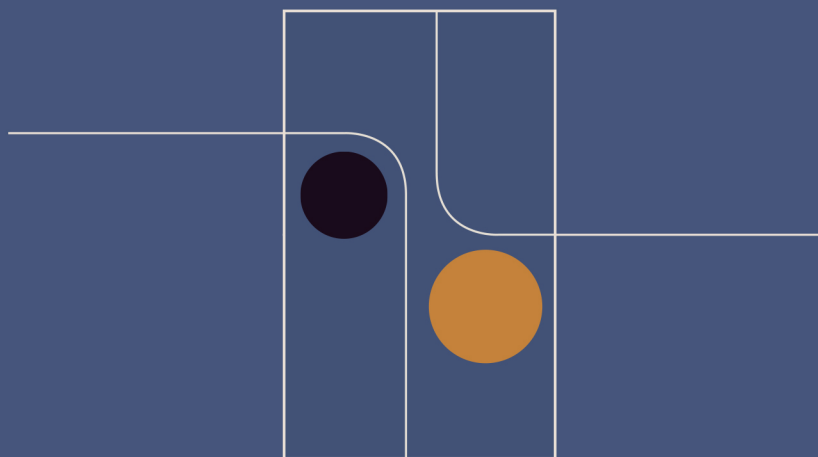


IDEE, PROCESSI, PROSPETTIVE PER L'EDUCAZIONE E IL TERZO SETTORE



a cura di

Marina Geat
Vincenzo A. Piccione

7 Collana | Le Ragioni di Erasmus



Roma TrE-Press
2023



Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

NELLA STESSA COLLANA

1. MARINA GEAT, VINCENZO A. PICCIONE (a cura di), *Le Ragioni di Erasmus*, 2017
2. MARINA GEAT, VINCENZO A. PICCIONE (a cura di), *Infanzia, arti, lavoro: confluente educative*, 2019
3. MARINA GEAT, VIVIANE DEVRIÈSÈRE (sous la direction de), *L'interculturel : quels défis et problématiques aux niveaux européen et international ?*, 2020
4. MARINA GEAT, (sous la direction de), *Expressions et dynamiques de l'interculturel dans des correspondances des XIX^e et XX^e siècles*, 2020
5. MARINA GEAT, VINCENZO A. PICCIONE (a cura di), *Nuovi paradigmi, nuovi stili, nuove sfide educative*, 2021
6. MARINA GEAT, (sous la direction de), *Interculture : contributions, réseaux. spécificités des contextes francophones*, 2021

IDEE, PROCESSI, PROSPETTIVE PER L'EDUCAZIONE E IL TERZO SETTORE

a cura di

Marina Geat
Vincenzo A. Piccione

7 Collana | Le Ragioni di Erasmus

Ricerche e intersezioni scientifiche.
Per l'educazione nel presente: le scienze umane,
l'internazionalizzazione, le reti, l'innovazione



Volume finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre nell'anno 2022.

Direttore della collana:

Marina Geat, Università degli Studi Roma Tre

Comitato scientifico della collana:

Marina Geat, Università degli Studi Roma Tre

Vincenzo A. Piccione, Università degli Studi Roma Tre

Anne Douaire – Banny, Université Rennes 2

Viviane Devrièsère, ISFEC François d'Assise

Miguel Ángel Carbonero Martín, Università di Valladolid

Maria Teresa Del Olmo Ibañez, Università di Alicante

Andrea Rácz, University of Eötvös Loránd, Budapest

Yamina Bettahar, Université de Lorraine

Revisione editoriale dei testi: Sara Concato

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it MOSQUITO.

Caratteri tipografici utilizzati:

AK11 Light Cond, Brandon Grotesque Reg, Brandon Grotesque Black, Corporate Sans Alt Sans Cond Book/Ita/Light, Minion Pro Regular (copertina e frontespizio)

Adobe Garamond Pro, Times New Roman (testo)

Edizioni: Roma Tre-Press©

Roma, marzo 2023

ISBN: 979-12-5977-155-1

<http://romatrepress.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



L'attività della *Roma Tre-Press©* è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Collana

Le Ragioni di Erasmus

Scopo della Collana è di contribuire a intensificare e diffondere le azioni promosse dal Dipartimento di Scienze della Formazione nell'ambito dei programmi Erasmus ed Erasmus+. Tramite la pubblicazione di articoli sia dei ricercatori delle Università straniere legate al Dipartimento da accordi Erasmus o da altre relazioni di collaborazione internazionale sia dei docenti del Dipartimento che vogliano condividere i risultati delle proprie esperienze in *Teaching Mobility* Erasmus, nei progetti di collaborazione internazionale, in ricerche inerenti a programmi finanziati con fondi europei, con particolare riferimento ai programmi ERASMUS+, la collana *Le Ragioni di Erasmus* si propone in particolare:

- di mantenere costante nel tempo e nello spazio la rete dei rapporti internazionali multi-, inter-, trans-disciplinari di cui l'Ufficio Erasmus ha rappresentato negli anni uno dei nodi di sviluppo, affinché un maggior numero di docenti e ricercatori possa averne conoscenza e usufruirne per l'ampliamento dei propri rapporti di collaborazione in ambito europeo ed extra-europeo, mettendo successivamente in comune le proprie esperienze e collaborando così ad allargare e a dare vitalità a questa tessitura di rapporti scientifici di cui il Dipartimento è fulcro;
- di fornire agli studenti del Dipartimento di Scienze della Formazione, ai vari livelli di studio (triennale, specialistica, master, dottorato), spunti e contatti per allargare i propri ambiti di studio e di ricerca, consentendo loro di conoscere più ampiamente i filoni e i luoghi della didattica e della ricerca internazionali, i docenti stranieri cui fare riferimento, le possibilità che sono loro offerte per sviluppare una visione vasta delle problematiche e delle collaborazioni che sono loro potenzialmente offerte;
- di offrire agli studenti intenzionati a partire per un'esperienza Erasmus o di studio/tirocinio/ricerca in un altro Paese informazioni utili per acquisire una preventiva e più approfondita consapevolezza dei luoghi in cui si recheranno, dei contatti più opportuni da stabilire, degli ambiti che maggiormente concernono i loro interessi formativi;

- di costruire un prezioso laboratorio di scambio, interazione, riflessione, esplorazione, ascolto di voci multi-, inter-, transdisciplinari che provengono da aree diverse del mondo e che possono permettere di riflettere su contenuti scientifici originali, pertinenti e coerenti con il progetto culturale del Dipartimento di Scienze della Formazione.

*Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.
Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.*

Indice

Introduzione	11
MARINA GEAT E VINCENZO A. PICCIONE	
Sezione 1	
Contributi per un progetto di sostenibilità educativa	13
BEA TOMŠIČ AMON, <i>Imagination and improving individual skills through experiential learning</i>	15
FERNANDO NICOLÁS FLORES, <i>El teatro de temática grecolatina como herramienta educativa para la transmisión de valores entre jóvenes europeos: intercambios internacionales de teatro</i>	33
FABRIZIO DAFANO, <i>L'apprendimento solitario. Alcune riflessioni critiche sullo Smart Learning</i>	45
PATRIZIA NUNNARI, <i>Le sfide dell'educazione nella Complessità. Alcune considerazioni storico-antropologiche e di epistemologia</i>	59
ANDREAS RÁCZ, TÜNDE BULYÁKI, BULCSÚ MIHÁLY, <i>The Challenges of Future to the Social Work Educational Program at the Eötvös Loránd University in a Rapidly Changing Socio, Political Context</i>	81
ANA MARÍA MORAL MORA, M. PILAR MARTÍNEZ-AGUT E ANNA MONZÓ MARTÍNEZ, <i>La movilidad del alumnado universitario y la coordinación docente en los grados de Pedagogía y Educación Social</i>	93
Sezione 2	
Contributi per un progetto di sostenibilità nel terzo settore	109
FABRIZIO DAFANO, <i>Le organizzazioni del terzo settore tra managerialità e contributo sociale</i>	111
GIULIA CECCHINI E CECILIA CASTELLANI, <i>L'istituzione carceraria come organizzazione evolutiva in una prospettiva di valorizzazione delle competenze</i>	123

FEDERICA DE BENEDITTIS, *I processi decisionali per il cambiamento
nelle organizzazioni non profit* 141

ALESSIA CELENTANO E MONICA PIRAS, *Quale comunità? Progettare
azioni e strategie del lavoro di comunità* 157

Introduzione

Marina Geat e Vincenzo A. Piccione

In linea con i suoi obiettivi costitutivi, il volume 2022 della collana “Le Ragioni di Erasmus”, *Idee, processi, prospettive per l'educazione e il terzo settore*, accoglie e rende ampiamente accessibili, nella forma anche dell'open access, sia contributi di partner di ricerca internazionali del Dipartimento di Scienze della Formazione sia articoli di nostri ricercatori e dottorandi su tematiche oggetto di confronti internazionali o suscettibili di sviluppi in una logica dialogica di respiro europeo. La pubblicazione si articola in due sezioni, ciascuna delle quali è consacrata a uno degli aspetti menzionati nel titolo, ossia educazione e terzo settore.

Nella prima sezione, *Contributi per un progetto di sostenibilità educativa*, la professoressa Bea Tomšič Amon, dell'Università di Lubiana, propone, verificandone sul campo l'efficacia, interessanti strategie per perfezionare le abilità individuali in modo creativo e attraverso l'apprendimento esperienziale (*Imagination and improving individual skills through experiential learning*). Il professor Fernando Nicolás Flores, dell'Università di Alicante, esplora l'importanza del teatro nella disseminazione dei valori umani legati alla pace, come tolleranza, accoglienza, rifiuto della guerra (*El teatro de temática grecolatina como herramienta educativa para la transmisión de valores entre jóvenes europeos: intercambios internacionales de teatro*). Il professor Fabrizio Dafano, del nostro Dipartimento di Scienze della Formazione, propone alcune riflessioni critiche sullo smart learning, indagandone le contraddizioni intrinseche e un'“innaturalità” costitutiva sui cui esiti pone, argomentandoli, molti e cruciali interrogativi (*L'apprendimento solitario. Alcune riflessioni critiche sullo Smart Learning*). Patrizia Nunnari, dottoranda di Teoria e ricerca educativa e sociale, curriculum “Teoria e Ricerca Educativa”, infine, esplora le sfide della complessità in educazione, con riferimento agli obiettivi dell'Agenda 2030 e al conseguimento imprescindibile di un nuovo Umanesimo, quali lo descrivono e auspicano, in particolare, G. Bateson e E. Morin (*Le sfide dell'educazione nella complessità. Alcune considerazioni storico-antropologiche e di epistemologia*). In profonda sintonia con i punti di vista espressi nella prima parte della sezione, i professori Andreas Rácz, Tünde Bulyáki e Bulcsú Mihály, dell'Università Eötvös Loránd di Budapest, approfondiscono le ragioni e gli obiettivi delle sfide educative del futuro, le professoressa Ana María Moral Mora, M. Pilar Martínez-Agut e Anna Monzó Martínez dell'Università di Valencia, approfondiscono le ragioni che impongono alle università un ruolo innovativo indispensabile per una sostenibilità del senso dell'umano.

Nella seconda sezione, *Contributi per un progetto di sostenibilità nel terzo settore*, Fabrizio Dafano analizza la situazione del Terzo settore, con riferimento alla legislazione e alle esigenze attuali, fornendo pertinenti indicazioni per

un'evoluzione delle competenze professionali nelle organizzazioni impegnate nei servizi alla persona, in una prospettiva europea e internazionale (*Le organizzazioni del terzo settore tra managerialità e contributo sociale*). Giulia Cecchini, dottoranda di Teoria e ricerca educativa e sociale, curriculum "Sociologia e Servizio Sociale", analizza con la sua collega Cecilia Castellani la dimensione strutturale e culturale dell'organizzazione detentiva e ne evidenzia la complessità, identificando nel Dirigente Penitenziario un ruolo chiave in grado di coniugare le esigenze organizzative con quelle individuali (*L'istituzione carceraria come organizzazione evolutiva in una prospettiva di valorizzazione delle competenze*). Federica De Benedittis, consulente per il Terzo settore della cattedra di Organizzazione Aziendale del Dipartimento di Scienze della Formazione, si confronta con le esigenze di profondo rinnovamento, professionalizzazione e cambio di cultura organizzativa nelle Organizzazioni Non Profit, analizzandone la situazione e le prospettive alla luce di recenti ricerche internazionali e della scienza delle decisioni (*I processi decisionali per il cambiamento nelle organizzazioni non profit*). Alessia Celentano e Monica Piras, rispettivamente docente e cultrice della disciplina *Attività coordinative di supervisione del tirocinio*, soffermano infine la loro attenzione sulla formazione dei coordinatori di servizi educativi e sulle strategie di rete territoriali, con particolare riferimento alle situazioni di criticità, ma anche ai punti di forza, che si sono palesati durante i mesi della recente pandemia di Covid 19.

Gli articoli delle due sezioni di questo numero, in concreto, sono stati raccolti con l'obiettivo di proporre e cominciare a riflettere su un nuovo modello di sostenibilità, che abiti l'umano e gli ideali dell'umano, che restituisca senso e intensità alle scienze dell'umano.

Sezione 1

Contributi per un progetto di sostenibilità educativa

Bea Tomšič Amon¹

*Imagination and improving individual skills through
experiential learning*

ABSTRACT

This research addresses the implementation of strategies to promote individualization in the education of future elementary school teachers. It is a comparison of the results obtained by students under three different working conditions in terms of the type of experiential learning and the type of imagination used. They produced three artworks: one with neutral information, one adapted to each learning style, and finally one that ignored it. Analysis of the works showed significant differences between non-individual and individual treatment. The experience helped to develop strategies to improve individual skills in a creative way, taking into account the positive and negative characteristics of each student.

KEYWORDS: Experience Learning Styles, Learning Strategies, Creativity, Imagination, Professional Training

1. *Introduction*

One of the general goals of our research has been to find answers to critics of experiential learning who claim that it is a reactive form of learning, that it precludes the possibility of making new connections, and that it often seems to emphasize the content of the problem more than the students trying to solve it².

Criticisms of experiential learning also focus on four areas: that it requires specific didactic devices and student experience. Failure to address these elements raises questions about the effectiveness of the learning³. Other critics

¹ Professor of Didactics of Art Education at the Faculty of Pedagogy of the University of Ljubljana, Slovenia. Email: <bea.tomsic@pef.uni-lj.si>.

² T. DICKSON, *Criticisms of Kolb*, 2000, <<https://www.jiscmail.ac.uk/cgi-bin/wa-jisc.exe?A2=ind00&L=OUTRES&O=D&P=188605>>. C. LOYNES, *Criticisms of Kolb*, 2000, <<http://www.jiscmail.ac.uk>>.

³ M. PIJL ZIEBER, *History, Philosophy and Criticisms of Problem Based Learning in Adult Education*. PBL in Adult Education 4, University of Calgary, 2006. L. PAGANDER, J. READ, *Is Problem-Based*

contend that minimal guidance during instruction does not work⁴. On the other hand, emerging research provides compelling evidence that experiential learning is an effective strategy for all students – including the historically marginalized⁵.

The critics have no basis in art education, the subject in which we conducted our research, and probably in other subjects as well. They are general and ignore the individualization of teaching and learning that is required in today's globalized education. On the one hand, we should take into account the individuality of the student and the teacher, based on the specific characteristics of teachers and students: experiential learning styles, expression styles, imagination styles, psycho-physical abilities, teaching styles, cultural base, material context of the educational process, even the number of students and their gender could be considered. On the other hand, it is important to consider the didactic aspects of the educational process: different teaching methods, preference for three-dimensional or two-dimensional artworks, preference for certain art materials, preference for certain artistic motifs, etc. Many of the critics address elements embedded in the complex process of art education.

Experience has shown us that experiential learning is a successful methodological strategy for achieving goals such as activating emotional functions and recognizing different aspects of a problem, as well as improving the ability to generate ideas in students' artistic activities. This method allows students to develop critical and self-critical judgment in relation to the challenges posed by the exercises or tasks. Likewise, the cognitive development influences the emotional, social and esthetic development, regardless of the technology used to carry out the projects. In this way, the teaching process follows three inseparable phases: presentation of the problem, proposal of the solution, and evaluation of the results.

Reflecting on these ideas, we sought to implement strategies that promote the individualization of learning processes and contexts in the training of future elementary teachers, taking into account the different experiential learning styles of students, with the aim of developing personal independence and creativity in dealing with problems. Upon completion of their master's degree, students will teach all elementary school subjects, including art education, from first through fifth grade.

Learning (PBL) An Effective Teaching Method? Research Institutionen för Kultur och Kommunikation, Linköping, 2014, <<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:726932/FULLTEXT01.pdf>>.

⁴ P.A. KIRSCHNER *et al.*, *Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching*, *Educational Psychologist*, vol. 41, pp. 75-86, 2010, <https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1>.

⁵ Y. TERADA, *Two new gold-standard studies provide compelling evidence that project-based learning is an effective strategy for all students—including historically marginalized ones*, 2021, <<https://www.edutopia.org/article/new-research-makes-powerful-case-pbl>>.

2. *The creative process of art education*

The criteria for describing creative practices become a far-reaching question. Indeed, the work of art produced is the basis for an accurate description of the creative process that produced it. It is the product of a dialectical process that combines the engagement of the teacher and the engagement of the student.

This work strategy also opens up contradictions between different individual experiences, goals and established methods for achieving them, the traditional meaning and mechanisms of motivation and personal commitment throughout the process. It questions the position of each individual and promotes self-reflection to connect cognitive and emotional aspects with action. It is also important to consider the social aspects of the teaching and learning process when we promote individualization and its didactic implications.

It is particularly important to emphasize that imagination and creativity in art education are focused on both processes and final products. In this way, it is possible to take into account the different attitudes, interests, and inclinations of the various actors in the pedagogical process.

One goal of experiential learning is to promote the application of concepts and skills learned in the classroom to real-world situations⁶. However, in order to acquire the knowledge and ability to learn effectively in any learning situation or problem, the student must know both his/her strengths and the areas in which he/she is not as effective. When he/she is aware of this, he/she is in a much more effective position to choose strategies that will lead to a successful outcome and to develop the areas in which he/she is weaker, with the goal of expanding the range of possibilities from which he/she can learn. Students sometimes find that their learning is blocked for one or more reasons. The factors that can be disruptive vary from student to student. Some possibilities are listed below: factors related to perception, when the student cannot identify the problem or task; culture, when the student feels constrained by the cultural context and associated expectations; emotions, when the student feels fear or uncertainty; motivation, when the student is unwilling to take risks. Cognitive factors may also play a role, depending on the nature of previous learning experiences; intellectual factors, if the student has a limited learning style or underdeveloped learning skills; expressive factors, if he or she has poor communication skills; situational factors, such as location, time, or an unfavorable environment.

Differences among individuals may reflect differences in cognitive capacity, but they may also reflect differences in the use of different strategies. People develop strategies that help them solve complex deductions. Different people

⁶ M. CHORAZY, K. KLINEDINST, *Learn by Doing: A Model for Incorporating High-Impact Experiential Learning into an Undergraduate Public Health Curriculum*, 2019, <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30863743/>>, doi:10.3389/fpubh.2019.00031>.

develop different strategies, and their strategies are reflected in their reasoning⁷.

The same could be applied to imagination. «Imagination is the ability to form mental images, phonological passages, analogies, or narratives of something we do not perceive with our senses. Imagination is a manifestation of our memory and allows us to question our past and construct hypothetical future scenarios that do not yet exist but could»⁸.

Imagination also gives us the ability to see things from other perspectives. Imagination expands our experiences and thoughts and allows for the personal construction of a worldview that reduces our sense of uncertainty. In this way, our imagination fills in the gaps in our knowledge and enables us to create mental maps that make sense of the ambiguities of situations where we lack information, which is an important function of our memory management. This partly explains why people react differently to what they see, because they interpret it differently based on their different prior knowledge and experiences⁹.

Imagination can also be usefully expressed in terms of different 'basic abilities' that remain constant across all modes of understanding. The purpose of these faculties, their evolutionary function, is to help us 'grasp' hidden forms of order and unrealized possibilities in the world.

Some types of imagination are to be emphasized regarding the artistic learning process: effective imagination combines information to synergize new concepts and ideas; intellectual or constructive imagination is used when we develop hypotheses from various pieces of information or think about various issues of meaning. Strategic imagination deals with the vision of 'what could be', with the ability to identify and evaluate possibilities, translating them into mental scenarios and emotional imagination deals with the manifestation of emotional dispositions and their expansion into emotional scenarios. Although any categorization is likely to be somewhat arbitrary, these skills, taken together, seem to cover most of the tools needed in the process of art education.

In order to define what skills students should develop to gain independence in accomplishing various tasks, especially those aspects that their individual learning styles neglect, we have tried to define useful operational resources when it comes to solving problems comparable to those they will find in life work.

With all these elements as motivation for the research, we have tried to define procedures that take into account individual learning styles and creative strategies through students' experiences as a starting point¹⁰.

⁷ R.M.J. BYRNE, *The Rational Imagination – How People Create Alternatives to Reality*, The MIT Press, Cambridge, MA, 2005, p. 189.

⁸ M. HUNTER, *Opportunity, Strategy and Entrepreneurship*, Nova Science Pub Inc, New York, 2012, pp. 46-49.

⁹ *Ibid.*

¹⁰ A. KOLB, D. KOLB, *Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning at higher education*, Academy of Management Learning and Education, vol. 4, 2, 2005, pp. 193-212. D.

3. *Experimental learning styles and imagination*

According to Kolb¹¹ learning occurs in two phases: perception, which involves taking in information, and processing, which involves storing and understanding information. There are different ways or modalities in which students perceive and process information. They may do so concretely, such as by touching, feeling, seeing, or hearing, or abstractly, by creating mental, visual, or conceptual models. Processing perceived information is the next step. Students process information through active experimentation by doing, manipulating, or using the information and thinking about it. Imagination plays a special role in this step. Students tend to use different types of imagination depending on how they perceive and process the information.

Based on these considerations, Kolb argues that learning requires the possession of four different skills: skills for concrete experience, skills for reflective observation, skills for abstract conceptualization, and skills for active experimentation. Few of us come close to the ideal and possess all of these skills. Most of us tend to develop a stronger orientation toward one of these four poles. The author has developed an inventory of experiential learning styles to place students on a line between concrete experience and abstract concept formation and between active experimentation and reflective observation.

Convergent or pragmatic is the person who moves between abstract concept formation and active experimentation. Convergent style learners are interested in testing ideas, theories, and techniques to see if they work in practice. They are strong in the practical application of ideas. For this reason, they use effective imagination, which connects information to synergize new concepts and ideas, and constructive imagination, which is used when developing hypotheses from different pieces of information or thinking about different questions of meaning. They are on the lookout for new ideas and take the first opportunity to experiment confidently with ideas they like. They tend to be impatient when it comes to open discussions. They are essentially down-to-earth, grounded people who like to make practical decisions and solve problems. They approach problems and opportunities as if they were a challenge. Convergent learn less effectively when they cannot derive immediate benefits or rewards from the activity and the learning events or their organizers seem unrealistic. Convergent learn better when there is an obvious connection between the topic and their current work. They can focus on hypo deductive thinking about specific pro-

KOLB, K. PETERSON, *How you learn is how you live: Using nine ways of learning to transform your life*, Berrett-Koehler Publishers, Inc., Williston, 2017. G.E. PICKWORTH, W.J. SCHOEMAN, *The Psychometric Properties of the Learning Style Inventory and the Learning Style Questionnaire: Two Normative Measures of Learning Styles*, South African journal of Psychology, 2000, <<https://doi.org/10.1177/008124630003000206>>.

¹¹ D. KOLB, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Cloth Prentice-Hall, New York, 1985. A. BAKER et al., *Conversational learning: An experiential Approach to Knowledge Creation*, Berrett-Koehler Publishers, Inc., Williston, 2002.

blems. They like to be exposed to clearly practical techniques or processes that are immediately relevant and that they are likely to be able to implement.

Divergent or reflective is the student who moves between concrete experience and reflective observation. Divergent like to take a step back to think about experiences and look at them from many different perspectives. They gather data, both first-hand and from others, and prefer to analyze and reflect on it thoroughly, looking at it from different angles before coming to final conclusions. These are deferred as long as possible. Its philosophy is to proceed cautiously. They make the information their own. They enjoy watching other people in action and prefer to keep a low profile in meetings and discussions. They appear somewhat detached and casual. When they act, they do so from a broad perspective that includes the past as well as the present and the observations of others as well as their own. They have a great imagination. They are good at developing ideas and looking at things from different perspectives. They tend to have strategic imagination, which is concerned with envisioning multiple possibilities, i.e., the ability to identify and evaluate opportunities by turning them into mental scenarios, and emotional imagination, which is concerned with manifesting emotional dispositions and expanding them into emotional components of a task. Divergent learners are less likely to learn when they are pushed to do things without enough data or time to plan, or when they are asked to take shortcuts or do superficial work. Divergent learners learn best in activities where they can step aside, listen, and observe. They want the opportunity to gather information and think about it before making a comment or taking action. They like to go over the data they have gathered several times to solve a problem.

The accommodative or activist student moves from concrete experiences to active experimentation. Accommodative students engage fully in new experiences, without preconceived notions. Immediate experiences satisfy them. They are open-minded, not skeptical, and this leads them to be excited about anything new. Once the thrill of an activity has worn off, they are busy looking for the next activity. They tend to enjoy the challenge of new experiences, but become bored with the implementation and consolidation of longer-term projects. They are sociable people who constantly interact with others and try to be the center of attention in all activities. Accommodative people solve problems intuitively; they do not want to learn through passive activities such as reading or listening to lectures, especially when concepts or theories are involved. They dislike solitary work, repetitive tasks, situations that require detailed preparation, and being asked to review their learning and performance. Accommodative people are more likely to learn from new experiences and perform well when it is necessary to respond to immediate circumstances. They tend to have an emotional imagination, concerned with the manifestation of emotional dispositions and their immediate translation into emotional scenarios, and an intellectual imagination, deriving hypotheses from various pieces of information or thinking about various issues of meaning. They like relatively brief learning activities in the here and now, such as role-playing or competitive team exercises. They also prefer technical tasks.

The assimilator or theorist is the student who moves between abstract conceptualization and reflective observation. Assimilators like to analyze and synthesize. They assimilate and transform disparate facts and observations into coherent logical theories. They are masters of inductive reasoning. Their philosophy values rationality and logic above all else. They approach problems vertically and step by step. They tend to be perfectionists who do not rest until concepts no longer fit into a rational scheme. They are interested in basic assumptions, principles, theories, models, and systems thinking. They primarily use strategic imagination, the ability to identify and evaluate opportunities by translating them into mental scenarios and theories. They use effective imagination, combining information to synergize new concepts and ideas. They tend to be detached and analytical, leaning toward rational objectivity. They are uncomfortable with subjective judgments, ambiguity, lateral thinking, and anything frivolous. Practicality is not important to them. Assimilators learn best when they are offered a system, model, concept, or theory, even if the application is not clear and the ideas are far removed from current reality. They prefer abstract ideas and like to work in structured situations with a clear goal. They prefer to explore associations and connections, question assumptions, and analyze reasons in order to generalize. They like to be challenged intellectually. Assimilators have difficulty learning when they are asked to do something without a clear goal, when activities are unstructured and ambiguous, and when emotions are prominent. They are also ineffective when given tasks that lack depth and when data are not available to support the topic.

In developing this model, Kolb and Fry¹² helped to challenge those models of learning that attempt to reduce students' potential to a single dimension such as intelligence¹³. They also recognize that each learning style has its strengths and weaknesses and that fixation on one style can seriously disadvantage the student.

However, the experiential learning model is not applicable to all situations. The model also takes little account of different cultural experiences and conditions, such as culturally specific communication and cognitive styles¹⁴. Another questionable element is the predetermined order of a cycle, as it does not match the reality of thinking¹⁵. As Dewey¹⁶ has said with respect to reflection, multiple processes can occur simultaneously.

¹² D. KOLB, R. FRY, *Toward an applied theory of experiential learning*, in C. Cooper (ed.), *Theories of Group Process*, John Wiley, New York, 1975.

¹³ M. TENNANT, *Psychology and Adult Learning*, Routledge, London, 1997.

¹⁴ BOUD, D., COHEN, R., WALKER, D., *Using Experience for Learning*, Open University Press, War-nickshire, 1993. PICKLES, T., *Experiential Learning Articles and Critiques of David Kolb's Theory*, 2002, <<http://www.reviewing.co.uk/research/experiential.learning.htm>>. SEAGAL, S., HORNE, D., *The Human Dynamics Body of Knowledge and its Implications for Education: A Brief Account*, 2002, <<http://www.newhorizons.org/strategies/styles/horne.htm>>.

¹⁵ P. JARVIS, *Adult and Continuing Education, Theory and Practice*, Routledge, London, 1995. C. LOYNES, *Criticisms of Kolb*, 2000, <<http://www.jiscmail.ac.uk>>.

¹⁶ J. DEWEY, *The Philosophy of John Dewey: Vol. I: The Structure of Experience*, The University of Chicago Press, 1981, p. 53.

Given these problems, we must be cautious in approaching this vision of experiential learning. However, as Tennant¹⁷ points out, the model provides an excellent framework for planning teaching and learning activities and can be used as a guide for understanding learning difficulties, career counseling, and academic advising¹⁸. For this reason, we chose the model as a general framework to develop considerations of experiential learning, imagination, and student individuality.

4. *About the study*

As mentioned at the beginning of the article, the aim of our study was to implement evaluation strategies that promote the individualization of learning processes and contexts in the field of art education of future elementary school teachers, taking into account the different experiential learning styles of students, with the aim of developing personal independence in dealing with problems.

A group of 45 third-year students participated in the empirical experiment. The students' participation was voluntary and they were not informed about the exact content and focus of the study until the results were delivered. This was one of the conditions for the study, which otherwise would not make sense.

In order to develop an individual strategy for each student, we needed to obtain the information that would help us classify the students. This test was developed by Kolb¹⁹. The classification was also based on observations of reactions, interests, characteristics of artworks, comments, etc. that we had made with the group during the three months prior to conducting the study²⁰. These observations were recorded in a diary of each student. The learning styles test was a final confirmation of the students' personal learning styles, which allowed us to create individualized tasks for each student.

The experiment consisted of comparing the results obtained by the students under three different working conditions. In the first case, they performed a design exercise based on a problem in which all students received the same neutral information. In the second case, the students performed a task in which each student was given initial information to solve the problem according to his or her personal learning style. In the third case, students were given tasks that considered the elements that their learning style neglected. The three steps

¹⁷ M. TENNANT, *Psychology and Adult Learning*, Routledge, London, 1997.

¹⁸ C. BEARD, J. WILSON, *The Power of Experiential Learning, A Handbook for Trainers and Educators*, Kogan Page, London, 2002.

¹⁹ D. KOLB, *Test de estilos de aprendizaje por la experiencia* [Test of experience learning styles], 1985a, <https://www.ucursos.cl/ingenieria/2011/2/GL5101/1/material_docente/bajar?id_material=382449>.

²⁰ J. SAGADIN, *Statistične metode za pedagoške* [Statistical Methods for Educators], Obzorja, Maribor, 2003.

were carried out within three weeks, with one week between each of the three meetings.

In the case of the artistic work, where all students were given the same neutral task, the first condition, we decided that they should create a relief in clay. This is a task that is generally interesting for all types of students. It can be considered as a two-dimensional or three-dimensional work, depending on the definition and the working strategy that each student chooses. It is an open task that offers many possibilities of solution. This artwork was the first one made by the students to improve the validity of the data and to avoid the possible fear of the students to feel 'tested'.

In the second exercise, where all students received information according to their personal learning styles, each student was given a different, individual task to complete. The variations were based on the three elements that play an important role in solving tasks in any field of arts: the theoretical aspect or content, the subject to be represented, and the expressive techniques chosen by the students. Those who preferred three-dimensional work, such as making sculptures or maquettes, were given these types of assignments and could choose the art material and subject. The students who preferred drawing or painting could make such works as they liked and could also choose the material and the subject according to their personal interest. In the third case, students were given individual assignments that took into account the elements that they overlooked or neglected in their learning style. As in the second case, variations were made in terms of the theoretical problem, the subject and the artistic techniques to be used. Also in this case, an individual task was prepared for each student.

All the products created by the students were assessed according to the same scheme by three evaluators in order to ensure the objectivity of the evaluation. For this purpose, detailed instructions were prepared with the explanation of the categories developed to evaluate the works on a scale of 1 to 10 points.

To determine the extent to which this experience influenced the participants, they were asked to complete a questionnaire at the end of the experience. For the purposes of this article, we reproduce only one of the questions, which asked students to share their general impressions of the experience they had had²¹.

The qualitative and quantitative interpretations of the data were supported by an analysis of variance. The design of the experiment was derived from the experience and the instruments were evaluated by a team of professionals, which guaranteed reliability and validity.

²¹ N. NAVARRETE-TINDALL et al., *Cross-Cultural and Experiential Learning in El Salvador for Extension Specialists: Lessons Learned in the Field*, Proceedings of the 14th Annual Conference Latinos in the Heartland, June 10-12, 2015, p. 60, Kansas City, Missouri, <<https://www.cambio.missouri.edu/Library/>>.

5. Results

To compare the results, a t-test was performed for comparisons between pairs. It is important to note that the results are correlated, since we are comparing the data of the same person in different conditions. They are presented in the following tables: Condition 01 refers to the product based on a problem in which all students received the same neutral information, taking care not to favor any learning style; Condition 02 refers to the product obtained in which each student received information according to his/her personal learning style; and Condition 03 refers to the work in which each student received information that took into account the elements that his/her personal learning style overlooked. As expected, the best results were obtained when the personal learning style was taken into account and the worst when it was neglected. This is presented in Table 1.

Condition	Mean	N	Standard deviation	Standard error
				mean
O1	8,60	45,00	,51	,13
O2	8,98	45,00	,66	,17
O3	7,73	45,00	,55	,14

Table 1 – *Descriptive statistics, first task*

Table 2 shows the correlations between the different working conditions. The highest values were obtained for the pair O1 and O2. The correlation is high (0.825) and statistically significant ($p = 0.000$). The other correlations are not statistically significant but high (about 0.46).

Pairs	Pairs	N	Correlation	SIG
Pair 1	O1 & O2	45	,825	,000
Pair 2	O1 & O3	45	,471	,077
Pair 3	O2 & O3	45	,462	,083

Table 2 – *Pairwise sample correlations*

Table 3 shows the results of the t-test. The differences between the three conditions are statistically significant, suggesting that the results of the different working conditions were statistically significant for the students.

Differences between pairs							t	GL	SIG bilateral
Pairs		mean	Standard deviation	Standard mean error	95% Confidence Interval of differences				
					Lower	Higher			
Pair 1	O1 - O2	-,378	,375	,097	-,586	-,170	-3,90	14,000	,002
Pair 2	O1 - O3	,867	,546	,141	,564	1,169	6,145	14,000	,000
Pair 3	O2 - O3	1,244	,636	,164	,892	1,597	7,581	14,000	,000

Table 3 – Pairwise comparison test, *t*-test

6. Discussion

An interesting source of information about the students' reactions in performing each task are the notes taken by the researcher based on observation of their reactions, comments, motivation to work, confidence in the work, etc.

In the first task, there were no special comments because it was a task that the students understood as part of the study program. In the second task, they were surprised that each of them received a personal treatment. Motivation for the work increased as they were all satisfied with the task set. Activist and pragmatic students started working immediately, they found the solution to the problem simple and without doubts about the results. Divergent and theorists took more time to arrive at a solution they were satisfied with, but this is an important predominant feature of their behavior in all conditions. They were also satisfied and surprised at the possibility of receiving a task that fully met their expectations.

In the third task, students were surprised to find that no member of the group was given a task they were particularly interested in solving. It took them longer than usual to work effectively. Since most of them were not satisfied with the task and in some way felt that they could not solve it as successfully as usual, many of them justified themselves with expressions such as «If I had another task, I would do it much better» or «I got the most difficult task of all» or «If I were assigned another student's task (by name), I would do it much better».

That the situation was personally uncomfortable for them and could also

affect their self-esteem is shown by a short dialog between a student and the teacher (actually it is a monolog): «Professor, do you like my work? Why are you laughing? I do not like that nobody laughs at my work!». Many students asked their classmates and teachers if they liked their work and apologized, thinking their work would not be so bad if they had another topic to work on. Students took longer than usual to complete the assignment, and many of them did not even begin to understand the actual problem. In such cases, they began to work out unimportant details and even refused to tackle the problem as a whole. Many stated that the task was extremely complicated and extensive, that the solution did not motivate them to continue working, and that they were not satisfied with what they had achieved.

At the end of the three exercises, we informed the students about the characteristics and objectives of the test. In the survey at the end of the experience about the students' general impressions of the experience they had had, many of them noted that they found the third task difficult because of the intellectual effort required, although they considered the experience positive and worth trying. From the group's perspective, the possibility that no one would be satisfied with the task set shocked the students and opened a discussion about the consequences that such situations might entail in other contexts, including how to respond to similar situations in professional life when working with children in school.

However, the analysis and comparison of the products also revealed the importance of experience²². When comparing non-individual and individual treatment, important improvements were found: a broader approach to the task, precise definition of details, unusual methodological approaches to solving the problem. It was also interesting to find out that motivation is of central importance when it comes to developing many imaginative ideas when we are supposed to solve a task. The most important result was the practical recognition of the possibility that the problem remains unsolved, that it can promote dissatisfaction, and that for all these reasons it is important to know oneself as a teacher, each student in his/her individuality, in order to find personal means to help students to work in such situations. Themes related to student learning outcomes, experience, and classroom dynamics were identified. The experiential education format helped students have an authentic experience with imaginative problem solving. The tangible impact on their work was key²³.

Many were surprised because they had not imagined that the differences between exercises could elicit such different responses and reactions. Many new concerns were also expressed, such as how to conduct an objective, critical

²² M. RÄSÄNEN, *Building Bridges – Experiential Art Understanding: A Work of Art as a Means of Understanding and Constructing Self*, University of Art and Design UIAH, Helsinki, 1998.

²³ S. HOFFMAN, S. SILVERBERG, *Training the next generation of global health advocates through experiential education: A mixed-methods case study evaluation*, 2015, <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26680437/>> doi: 10.17269/cjph.106.5099

self-assessment and how to conceptualize motivation when there are no obvious motivating factors for solving a problem, and how to recognize that problem solving requires effort that takes into account a holistic view of the elements that must be combined throughout the process. During their studies, students are given clear guidelines and goals for the tasks to be solved, but in professional life, self-knowledge is essential. The experiment's goal of focusing the pedagogical process on the individuality of each student through experiential learning, so that they have an authentic experience of the qualities of their personality that benefit them, but also those that represent a weakness in tackling a problem, was one of the responses to the critics of learning through problem solving, who argue that this method does not focus on the student, but on the problem itself.

7. Conclusion

In general, we know we have learned something when we know something we did not know before and can prove it, or when we are able to do something we could not do before. In both cases, proof is required. Thinking that we know or can do something is not enough; we must be able to show that we know it or are able to do it. Similarly, it is not enough to know the theory; we must be able to show by action that we know it. That is, it is a matter of applying the theory and concepts to real situations in order to solve authentic problems. By authentic problems we mean situations whose nature, goals, and solution are not necessarily related to our preferences and developed skills.

Although hypothetically a student might consciously go through each phase of a learning situation, practical experience and research show that not all students are equally effective and imaginative in all phases. Many show a marked preference for one or more of the phases and sometimes an aversion to one of the others. And there is no evidence that such preferences make them better.

This kind of experience can be held only if the researcher has actual and personal knowledge of each student's functioning, interests, talents, and the positive and negative aspects of his/her character. Without this knowledge, it is not easy to formulate individualized assignments. The goal is not to individualize them, but to make them aware of themselves and their individuality. For some students, this is not easy information. They do not like to expose themselves in front of their peers, and this can create a feeling of discomfort. For this reason, it is important that the teacher is able to maintain a positive climate in the classroom where students need to feel safe.

However, based on the research findings, it is possible to formulate some objective specific guidelines that could help students with different learning styles find the most effective way to solve problems: students with a convergent or pragmatic style need to clearly articulate the information, ideas, descriptions, analysis, and synthesis of data and details needed to solve the problem and use

the kind of imagination inherent in their style. They must recognize how important the details are to the final quality of the solution. The teacher must guide them to discover their creative potential and the value of different ideas, positions, and options in obtaining information to solve a problem, as well as the creative use of theoretical knowledge. He/she must also guide them to look critically at the work process, to reflect on themselves, and to deal with possible mistakes. They must realize that ideas in art become visible only when they materialize in the designed work or object, and that in art there are not only technical problems to solve.

Students with a divergent style need to be given clear and concise information necessary to solve the problem and eliminate unnecessary data. It is often helpful if they are given a timeline for investigative tasks, especially deadlines for completing phases of the work process. This is important because they tend to produce many ideas, but it is difficult for them to decide which ones to develop in the later stages. For this reason, it is also beneficial to propose a logical summary of the process, induction, deduction, basis of conclusions, and consequences, with a working hypothesis that leads from the general to the specific. These learners should practice a self-critical approach and avoid, as much as possible, establishing an extreme emotional relationship with the solution that would not allow them to be critical.

Learners with an accommodative or activist style need to recognize the importance of individual experimental search for information, possible options, and difficulties encountered. They need to discover the creative potential of new situations through reflection, observation, experimentation, and explanation of phenomena as they gather information to solve a problem. For this reason, they must be guided to use their knowledge and experience imaginatively and creatively before solving a problem, listing its essential components, ordering the possibilities, and inferring how they relate to the list of solutions. They must be able to discover and recognize their specific personal qualities in order to critically interpret evidence that supports the solution.

Students with an assimilative or theoretical style need prior investigation and explanation of the values for solving a particular problem in order to recognize the value of different ideas, positions, and options. They need to be guided to be flexible in processing information and to follow through on commitments. They must be able to recognize the need to gather information, learn new concepts, principles, or skills by participating in the problem-solving process and its practical application in real life. They must learn to look critically at the esthetic qualities of the solution and see the perspectives that the problem opens up once it is solved.

The next step of the investigation will focus on the practical application of strategies for individualizing learning through problem solving. One useful strategy would be to enhance individualized skill development that can be useful for students with different learning styles. The results support the assumption that important information for developing new learning environments in the

context of a rapidly changing world can be gained if we focus our research expectations not only on the numerical survey results, but also on the qualitative data to examine how students respond in specific learning contexts. These should be the topics of future research, just as it is important to find answers to the direct questions opened with the research: how to make progress in students' self-assessment in the classroom and how to promote students' critical and self-critical awareness, which is not an easy task for them or for their teachers. Considering that it is becoming more difficult every day to navigate a highly competitive professional world, which is a factor that demotivates students, we wonder how to reconceptualize motivation when there are no obvious motivating factors to solve certain problems. It is also not easy to teach them that solving problems requires an effort that takes a holistic view of the elements in the context of the global culture in which they live. And that this effort is often not prayed about in a way that we consider fair and objective.

It would also be important to update the research from a specific didactic point of view, considering the social aspects of the teaching and learning process when we promote strong differentiation and individualization. Another interesting study would be the transfer of these experiences to other school subjects. We are convinced that the results are transferable to other contents, school subjects and situations. Nevertheless, it is very important to think about how to motivate students in subjects that do not allow the kind of openness and flexibility that art classes do.

The value of the experience lies in its focus on the need to develop students' individual skills, to understand difficulties as problems, to recognize their elements, to make meaningful connections between them in order to solve them imaginatively, efficiently, and independently in order to narrow the gap between study and future professional life. Indeed, a lifelong process.

References

- BAKER, A., JENSEN, P., KOLB, D., *Conversational learning: An experiential Approach to Knowledge Creation*, Berrett-Koehler Publishers, Inc., Williston, 2002.
- BEARD, C., WILSON, J., *The Power of Experiential Learning, A Handbook for Trainers and Educators*, Kogan Page, London, 2002.
- BOUD, D., COHEN, R., WALKER, D., *Using Experience for Learning*, Open University Press, Warnickshire, 1993.
- BYRNE, R.M.J., *The Rational Imagination - How People Create Alternatives to Reality*, The MIT Press, Cambridge MA, 2005.
- CHORAZY, M., KLINEDINST, K., *Learn by Doing: A Model for Incorporating High-Impact Experiential Learning into an Undergraduate Public Health Curriculum*, 2019, <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30863743/>, doi:10.3389/fpubh.2019.00031> (last access: 23.05.2020).

- DEWEY, J., *The Philosophy of John Dewey: Vol. I: The Structure of Experience*, The University of Chicago Press, 1981.
- DICKSON, T., *Criticisms of Kolb*, 2000, <<https://www.jiscmail.ac.uk/cgi-bin/wa-jisc.exe?A2=ind00&L=OUTRES&O=D&P=188605>> (last access: 21.07.2015).
- FETTES, M., *The TIEs That Bind: How Imagination Grasps the World*, in K. Egan, K. Madej (eds.), *Engaging Imagination and Developing Creativity in Education*, Cambridge Scholars Publishing, 2010.
- HOFFMAN, S., SILVERBERG, S., *Training the next generation of global health advocates through experiential education: A mixed-methods case study evaluation*, 2015, <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26680437/>> doi: 10.17269/cjph.106.5099 (last access: 04.06.2021).
- HUNTER, M., *Opportunity, Strategy and Entrepreneurship*, Nova Science Pub Inc, New York, 2012.
- JARVIS, P., *Adult and Continuing Education, Theory and Practice*, Routledge, London, 1995.
- KIRSCHNER, P.A., SWELLER, J., RICHARD E., CLARK, R.E., *Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching*, Educational Psychologist, vol. 41, 2010, pp. 75-86, <https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1> (last access: 23.02.2020).
- KOLB, D., FRY, R., *Toward an applied theory of experiential learning*, in C. Cooper (ed.), *Theories of Group Process*, John Wiley, New York, 1975.
- KOLB, D., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Cloth Prentice-Hall, New York, 1985.
- KOLB, D., *Test de estilos de aprendizaje por la experiencia* [Test of experience learning styles], 1985a, <https://www.ucursos.cl/ingenieria/2011/2/GL5101/1/material_docente/bajar?id_material=382449> (last access: 16.10.2007).
- KOLB, A., KOLB, D., *Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning at higher education*, Academy of Management Learning and Education, vol. 4, 2, 2005, pp. 193-212.
- KOLB, D., PETERSON, K., *How you learn is how you live: Using nine ways of learning to transform your life*, Berrett-Koehler Publishers, Inc., Williston, 2017.
- LOYNES, C., *Criticisms of Kolb*, 2000, <<http://www.jiscmail.ac.uk>> (last access: 13.01.2009).
- NAVARRETE-TINDALL, N., BARTELETTE, S., CASI, L., *Cross-Cultural and Experiential Learning in El Salvador for Extension Specialists: Lessons Learned in the Field*, Proceedings of the 14th Annual Conference Latinos in the Heartland, June 10-12, 2015, Kansas City, Missouri, <<https://www.cambio.missouri.edu/Library/>> (last access: 22.09.2018).
- PAGANDER, L., READ, J., *Is Problem-Based Learning (PBL) an Effective Teaching Method?* Research Institutionen för Kultur och Kommunikation, Linköping, 2014, <<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:726932/FULLTEXT01.pdf>> (last access: 21.04.2019).

- PICKLES, T., *Experiential Learning Articles and Critiques of David Kolb's Theory*, 2002, <<http://www.reviewing.co.uk/research/experiential.learning.htm>> (last access: 21.04.2019).
- PICKWORTH, G.E., SCHOEMAN, W.J., *The Psychometric Properties of the Learning Style Inventory and the Learning Style Questionnaire: Two Normative Measures of Learning Styles*, South African journal of Psychology, 2000, <<https://doi.org/10.1177/008124630003000206>> (last access: 21.11.2021).
- PIJL ZIEBER, M., *History, Philosophy and Criticisms of Problem Based Learning in Adult Education*. PBL in Adult Education 4, University of Calgary, 2006.
- RÄSÄNEN, M., *Building Bridges – Experiential Art Understanding: A Work of Art as a Means of Understanding and Constructing Self*, University of Art and Design UIAH, Helsinki, 1998.
- SAGADIN, J., *Statistične metode za pedagoge* [Statistical Methods for Educators], Obzorja, Maribor, 2003.
- SEAGAL, S., HORNE, D., *The Human Dynamics Body of Knowledge and its Implications for Education: A Brief Account*, 2002, <<http://www.newhorizons.org/strategies/styles/horne.htm>> (last access: 27.08.2012).
- TENNANT, M., *Psychology and Adult Learning*, Routledge, London, 1997.
- TERADA, Y., *Two new gold-standard studies provide compelling evidence that project-based learning is an effective strategy for all students—including historically marginalized ones*, 2021, <<https://www.edutopia.org/article/new-research-makes-powerful-case-pbl>> (last access: 23.05.2021).

Fernando Nicolás Flores¹

*El teatro de temática grecolatina como herramienta educativa
para la transmisión de valores entre jóvenes europeos:
intercambios internacionales de teatro*

ABSTRACT

El objetivo de este artículo es profundizar sobre la importancia del teatro escolar en la transmisión de valores humanos relacionados con la paz: la tolerancia, la acogida, el rechazo a la guerra. La metodología utilizada ha sido la propia experiencia, la reflexión y la evaluación de un proyecto llevado a cabo en el marco de los intercambios internacionales que promueve Erasmus+. En el presente artículo se describe la actividad protagonizada durante el curso 2021-2022 por dos centros educativos, uno español y otro italo-esloveno, con la cultura clásica de fondo: la representación de dos obras de teatro, *Las Troyanas* de Eurípides y *Las Columnas de Hércules* han resultado un interesante espacio de diálogo cultural, debate intelectual e intercambio de vivencias de jóvenes de distintos países.

PALABRAS CLAVE: Teatro, Educación, Valores, Intercambio, Cultura greco-latina

The aim of this article is to explore the importance of school drama in the transmission of human values related to peace: tolerance, welcome, rejection of war. The methodology used was the experience, reflection and evaluation of a project carried out within the framework of international exchanges promoted by Erasmus+. This article describes the activity carried out during the 2021-2022 academic year by two schools, one Spanish and one Italian-Slovenian, with classical culture as a backdrop: the performance of two plays, *The Trojan Women* by Euripides and *The Pillars of Hercules*, provided an interesting space for cultural dialogue, intellectual debate and exchange of experiences between young people from different countries.

KEYWORDS: Drama, Education, Values, Exchange, Greco-Latin Culture

¹ Profesor del Departamento de Prehistoria, Arqueología, Historia antigua, Filología griega y Filología latina de la Universidad de Alicante y profesor del Colegio Inmaculada Jesuitas de Alicante. Correo: <fnicolas@colegio-inmaculada.org>.

1. *El teatro como actividad transmisora de valores humanos*

Es innegable el hecho de que los grandes acontecimientos sucedidos en este primer cuarto de siglo y el vertiginoso avance tecnológico han provocado y provocan un impacto en la sociedad y de modo especial en la formación de los más jóvenes. La educación, efectivamente, es uno de los ámbitos del ser humano más afectados por estos sucesos. Los niños y adolescentes de hoy en día están creciendo, como siempre ha pasado, con unos códigos distintos a sus predecesores, sin embargo, es llamativa y extraordinaria la repercusión que está teniendo el desarrollo de las tecnologías, los diversos accesos a la información y las nuevas formas de relación social. Leen, piensan, entienden, memorizan, se informan, organizan su conocimiento, se expresan, se relacionan e interaccionan de diferente manera inmersos en esta nueva era².

Es preciso, pues que la pedagogía, en opinión de este mismo autor, esté a la altura y sea capaz de acompañar al niño y al joven en el siempre complicado proceso de maduración y de aprendizaje. Esa complejidad es la que debe ser abordada desde diversos ámbitos sobre todo por las nuevas formas de interacción de los jóvenes, por el rápido acceso a la información y por la disparidad de valores que reciben los jóvenes de los adultos³.

Al mismo tiempo que las aplicaciones tecnológicas deben ser bien aplicadas en el mundo educativo con el único objetivo de contribuir en el desarrollo académico e intelectual del alumno, otro tipo de aspectos vuelven a ser reivindicados por distintos estudiosos como signos de una nueva pedagogía. Uno de ellos es la transmisión de unos valores sólidos que fortalezcan principalmente la integridad de nuestros alumnos y que sirvan para una convivencia con su entorno más próximo y con otras culturas. En nuestra opinión, el respeto por unos valores democráticos, que suponen la base de nuestra civilización occidental, junto con los principios marcados por los derechos humanos, deben marcar la ruta para cualquier enfoque educativo.

La *Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea*⁴ viene a ser un marco ideal para reflexionar sobre los valores más significativos que actualmente pueden ser trabajados en el entorno educativo: conceptos como dignidad, libertad, igualdad, justicia, ciudadanía y solidaridad son los suficientemente válidos como para reforzar desde un punto de vista humano la educación de nuestros jóvenes.

Siguiendo a Edgar Morín⁵ en su reflexión sobre la imprescindible aportación de las humanidades a la cultura, «la literatura, poesía y cine tiene que ser

² V.A. PICCIONE, *Per una pedagogia della cura, ovvero per una lettura pedagogica della complessità* en «Formazione, lavoro, persona», n. 23, 2019, pp. 138-144.

³ V.A. PICCIONE, *Necesidades educativas actuales de los jóvenes y enfoques innovadores en la enseñanza*, en «Revista de psicología y educación», n. 11(2), 2016, pp. 65-83.

⁴ UNIÓN EUROPEA, *Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea*, 2010/C 83/02, Diario Oficial de la Unión Europea, 2010.

⁵ E. MORIN, *La cabeza bien puesta*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1999, p. 50.

consideradas no solo principalmente como objetos de análisis gramaticales, sintáctico o semióticos, sino como escuelas de vida y esto en múltiples sentidos». Los modos de escuela a las que hace referencia Morin⁶ son los siguientes: escuela de lengua, escuela del elemento poético y estético del ser humano, escuela de la exploración y el autodescubrimiento de la propia identidad del alumno mediante la vida de otros personajes, escuela de la complejidad humana y escuela de la comprensión humana.

Uno de los géneros literarios que ejemplifican esta visión humanística de la educación es el teatro. Es fácil encontrar en él líneas educativas que conecten con nuestra manera de comprender el mundo y al ser humano. A lo largo de la historia el teatro, como literatura, ha sido reflejo y espejo de la sociedad, pero la inmediatez, el directo, la voz y la imagen acercan aún más la realidad y lo imitado. Por ejemplo, los grandes clásicos han propuesto a la sociedad desde siempre un diálogo y una reflexión, que han ido más allá de los límites del espectáculo. La finalidad moralizadora y didáctica del teatro siempre ha estado presente en todas las épocas, aunque solo en algunas ocasiones los programas educativos se han servido de ello (siglos XVI y XVII).

El teatro como herramienta educativa tiene dos vertientes: la del alumno actor y la del alumno espectador. En este caso, la literatura dramática proporciona, en nuestra opinión y recordando las palabras de Morin, un canon de obras extraordinario para una educación integral que pretende construirse con determinados valores. No solo es recomendable la lectura de las obras dramáticas, sino la asistencia frecuente a las representaciones teatrales que tengan lugar en el entorno del alumno. Desde siempre el teatro ha tenido ese magnetismo que ha atraído a jóvenes y no tan jóvenes. Juan Mayorga recordaba en una conferencia dada en la fundación Juan March en 2011 cómo su asistencia como alumno sirvió para descubrir que «el teatro es el medio más directo y más diverso para compartir la experiencia humana»⁷.

Una experiencia mucho más intensa para un alumno supone participar en proyectos teatrales como actor. De esto ya fueron muy conscientes los jesuitas en el siglo XVI quienes introdujeron en su programa educativo el teatro como instrumento fundamental para adquirir elocuencia, cultura, piedad y valores. Además de que el joven se introduce completamente en el universo de una obra con la necesidad de una comprensión total del texto para llegar a transmitir su mensaje perfectamente y ser creíble, el teatro supone un espacio de trabajo con compañeros en el que se comparten inquietudes, retos, miedos que acaban siendo superados con el apoyo de todos. Muchos son los valores que se desprenden del trabajo con alumnos en este sentido.

Los autores Núñez Cubero y Navarro Solano, recogiendo a Mantovani⁸,

⁶ *Ibid.*, pp. 50-53.

⁷ J. MAYORGA, Conferencia *Poética y teatro*, Fundación Juan March, Madrid, 2011.

⁸ L. NÚÑEZ CUBERO, M.D.R. NAVARRO SOLANO, *Dramatización y educación: aspectos teóricos* en «Teoría de la Educación: revista interuniversitaria», n. 19, 2007, pp. 225-252.

afirmaban que una buena educación en valores no es aquella que se transmite teóricamente sino la que garantiza la vivencia de estos. El hecho de que la práctica teatral se realice a través de una metodología lúdica, participativa y activa permite la inclusión disimulada de ciertos valores que consideramos importantes en nuestra sociedad: con el juego se fomenta la motivación, con la participación se garantiza la interacción de los miembros del grupo y con la acción se facilita la asunción de esos valores a través de la propia experiencia.

Estos mismos autores señalan cinco valores en los que trabaja la actividad dramática⁹:

- La educación para la convivencia, facilitando la creatividad y el trabajo en equipo.
- La educación no sexista, no discriminando opiniones ni ideas en función del sexo.
- La educación para la solidaridad, proporcionando espacios para círculos de diálogo y creaciones o planteamientos dramáticos que supongan una reflexión sobre la sociedad que les rodea.
- La educación para la paz, posibilitando un entorno favorable para la cooperación, el respeto, el trabajo en equipo y el diálogo asertivo.
- La educación para el cultivo de la dimensión filosófica y religiosa, profundizando en cuestiones trascendentes relativas al ser humano o al sentido de la vida.

Resulta interesante el estudio que Tomás Motos¹⁰ realizó en 2017 sobre los beneficios educativos del teatro entre los adolescentes y sobre la valoración que hacían de la actividad teatral escolar. Uno de los datos significativos es la preferencia de los jóvenes, y es que los géneros preferidos de adolescentes para la actividad dramática suelen ser la comedia, el musical o la tragedia. El interés por esta última merece un comentario aparte, puesto que, no siendo un género aparentemente afín o cercano a los jóvenes, les suele resultar atractivo llevar a escena tragedias tan clásicas como un *Edipo* de Sófocles o un *Macbeth* de Shakespeare. El elemento atemporal, mítico y legendario de los grandes dramas, acompañado del carácter liminal del teatro¹¹, precisamente en obras de estas características, provoca la atención de los jóvenes y les invita a reflexionar sobre cuestiones que apelan al ser humano. La posibilidad de recrear otra vida encima del escenario justo en el momento vital en el que ellos buscan su propia identidad personal resulta atractiva y, sin duda, satisfactoria. De este modo exploran otras vidas, juegan a ser otras personas, viven situaciones ridículas o trágicas, emotivas o cotidianas, pero fuera de su propia realidad.

A lo largo de un proyecto teatral escolar, que suele durar un curso, surgen diversos tiempos educativos que el docente puede aprovechar: los progresos

⁹ *Ibid.*, p. 248.

¹⁰ T. MOTOS-TERUEL, *Hacer Teatro: beneficios para el desarrollo positivo en adolescentes*, en «Revista Latinoamericana de Estudios Educativos», n. 47 (3-4), 2017, pp. 219-248.

¹¹ *Ibid.*, pp. 221-2.

individuales de un actor que se está aprendiendo el guion, los pasos que dan las personas más tímidas o nuevas para ser aceptadas en el grupo, la lucha interna de un adolescente que poco a poco se desinhibe cada vez que se sube al escenario para ensayar, el compromiso grupal de sacar un reto tan complicado adelante, el compañerismo que predomina en los ensayos, el respeto y la tolerancia cuando dan ideas, escuchan, sugieren, proponen o determinan algo, la responsabilidad que adquieren de sacar el proyecto adelante teniendo en cuenta que es un trabajo sinfónico y plural, ...

Uno de esos momentos valiosos desde el punto de vista educativo es sin duda el momento de presentarles la obra u obras que se pueden llevar a cabo durante el curso. En las primeras sesiones los responsables, mediante la llamada lectura dramatizada del guion, tienen el objetivo de que conozcan el texto, la historia, el contexto, etc. y son frecuentes las preguntas, las dudas, sobre todo si se trata de obras que les son lejanas en el tiempo, como es el caso de la tragedia o comedia de temática grecolatina. De la lectura de determinadas obras y de las primeras puestas en común se desprenden normalmente debates enriquecedores que versan sobre cuestiones tan importantes para la educación de los alumnos como la justicia, la dignidad humana, la democracia, la paz, etc. Y del trabajo continuado del proyecto a lo largo del curso (una determinada escena, ciertas actitudes del personaje, las consecuencias de algunos actos, el final de la obra, ...) tienen lugar ensayos en los que estos temas vuelven a ser objeto de discusión del grupo y salen a la luz de nuevo prejuicios, nuevas ideas o visiones más críticas con las que el alumno aprende de manera experiencial. Los alumnos no entienden determinada reacción del personaje y la censuran o se asombran o se posicionan a favor, mientras que otros alumnos entran en esa discusión sobre dicha actitud y de ahí surge un pequeño debate entre ellos en el que el docente debe estar presente, pero mantenerse al margen o quizá suscitar alguna cuestión colateral que pueda resultar oportuna o interesante.

2. El teatro de temática grecolatina y los valores europeos

Ciertamente hay muchos valores que subyacen en muchas de las tragedias grecolatinas e incluso comedias y que suponen actualmente las raíces de la cultura europea. Conceptos como la justicia, la democracia, la ética, la ejemplaridad, la política, la dignidad, la paz, ... siguen conformando, sin duda, nuestro ADN europeo. La filosofía actual imperante en el mundo occidental tiene mucho de esas tragedias, de esa religión, de ese pensamiento, de esas historias. Cierto es que el teatro griego no tuvo como objetivo primordial en su origen la educación, pues estaba más bien vinculado a la religión, pero la esencia de este género literario, unido a los temas propuestos en las piezas representadas en la Atenas del siglo V a.C., contribuía enormemente a la educación de aquella época.

Hoy en día, tras una mínima revisión de esas obras y tras la experiencia de

una exitosa tradición en España de su difusión, consideramos que el teatro de temática grecolatina, sin duda, invita a los escolares a la reflexión, al debate, a la confrontación, a diversas lecturas e interpretaciones, tradicionales y modernas, contribuyendo todo ello a su formación en los valores de la cultura europea y a la consolidación de un espíritu crítico tan necesario hoy en día y tan falto de perspectiva histórica. Europa, además de su nombre, debe mucho a esa cultura clásica que sigue siendo motor de unos valores que recorren el continente, desde Helsinki hasta Nicosia.

Esquilo nos transmitió valores como la justicia y el sentido democrático de la comunidad en su *Orestes* o la dignidad de un pueblo migrante en tierra extraña en las *Suplicantes*; Sófocles se atrevió a poner a *Antígona* como defensora de la familia por encima de las leyes o nos sugirió con su *Edipo* el tema del determinismo del ser humano; Eurípides, nos habló de las malas decisiones de los hombres importantes en *Ifigenia en Aulide* o la crueldad de las guerras y la in-solidaridad del ser humano en las *Troyanas*. También Aristófanes en sus comedias nos plantea actualmente situaciones que son motivo de debate y reflexión, aunque partan de un planteamiento sarcástico: el empoderamiento de la mujer en *Lisístrata* o el reparto de la riqueza en *Pluto* son un claro ejemplo de ello.

3. *El intercambio: España-Italia*

Con este objetivo, entre otros, se diseñó una actividad escolar en el marco del proyecto educativo europeo Erasmus+ consolidado en Europa desde hace años y con éxito contrastado. El proyecto, diseñado por los directores del grupo de teatro la Nave Argo del colegio Inmaculada Jesuitas de Alicante, fue aprobado en el marco de los intercambios escolares y recibieron la correspondiente acreditación por su excelencia educativa.

La actividad que se presenta como modelo es un proyecto internacional de experiencias teatrales entre dos grupos de teatro de dos centros de secundaria de la comunidad europea, uno español y otro ítalo-esloveno en el marco de la cultura clásica. Dicho proyecto trabaja de un modo significativo y práctico en el contexto de las competencias educativas que forman parte del Marco Común Europeo de Referencia: Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, y Conciencia y expresiones culturales y, sobre todo, la competencia comunicativa.

La actividad comprendía dos momentos, siguiendo el modelo de los intercambios organizados por el programa europeo Erasmus+: un viaje a cada una de las ciudades de los colegios que participaban en el proyecto.

Los centros participantes del proyecto fueron el IS Trubar Gregorêic de Gorizia, localidad italiana en la frontera con Eslovenia, y el grupo de teatro la Nave Argo del colegio Inmaculada Jesuitas de Alicante. En el primer intercambio producido en Italia, entre los días 20 y 25 de marzo de 2022, se encontraron doce alumnos españoles, acompañados por dos educadores, y 12 alumnos

eslovenos e italianos, con sus respectivos profesores. Ambos centros tienen la particularidad de trabajar sobre todo teatro de temática grecolatina. La segunda parte del proyecto tuvo lugar entre el 1 y el 6 de mayo en Alicante del mismo año.

Los objetivos de proyecto eran los siguientes:

- Conocer otro país, otra cultura, otro sistema educativo, a otros alumnos, convivir en el extranjero con otra familia, fomentar la autonomía personal y practicar la lengua inglesa no solo en el entorno familiar sino también en las actividades llevadas a cabo.
- Intercambiar todo tipo de experiencias y actividades teatrales.
- Compartir los valores de índole democrático y cultural que subyacen en el teatro grecolatino, raíz del teatro europeo y de la civilización occidental.

3.1. Actividades del proyecto

De acuerdo con los objetivos, hemos clasificado las actividades en cinco tipos:

1. Talleres diversos de teatro u otras artes escénicas afines preparados por cada grupo previamente que sirvan no solo de práctica teatral sino también de encuentro informal entre los alumnos con el objetivo de compartir experiencias, establecer vínculos y facilitar el diálogo.
2. Actividades de reflexión, debate y diálogo entre los alumnos a partir del visionado, actuación o lectura del fragmento de una obra de teatro clásica grecolatina, previamente seleccionada por cada grupo.
3. Actividades específicas que tienen que ver con la obra de teatro que lleva a cabo durante el año en curso el grupo sede y que son presentadas para enseñar y mostrar al grupo visitante cómo se ha trabajado dicha obra: la idea original, estilo, adaptación o cualquier otro aspecto que se considere destacar.
4. Visitas a lugares que contengan cierta relevancia por su carácter histórico y cultural dentro de la historia de la civilización europea y de tradición grecolatina. El objetivo de estas salidas es que los alumnos tomen conciencia del extraordinario impacto que supuso la civilización clásica en muchos lugares de Europa y del enorme legado que dejó la cultura grecolatina en cualquiera de los rincones de nuestro continente. Conocerlos supone valorarlos, respetarlos y estudiarlos.
5. El último día se pretende que el grupo sede represente la obra de teatro que ha trabajado ese año, si fuera posible, en un recinto con cierta relación con el mundo clásico: teatro griego, romano, recinto arqueológico adecuado, etc.

3.2. La convivencia y el diálogo

A lo largo de las dos estancias los alumnos compartieron todo tipo de experiencias y no solo relacionadas con el mundo teatral, sino que muchas de

ellas tenían que ver con la edad, los estudios, sus ilusiones, sus inquietudes, ... Adolescentes de la misma edad dialogaban y conversaban sobre su orientación académica, su futuro en su ciudad, la posibilidad de viajar, las facilidades que tienen actualmente para moverse por la Unión Europea, etc. y sobre todo su pasión por el teatro: se observaban mutuamente a la hora de hacer cualquier actividad, rompían esa barrera de la timidez de gente que no se conoce, se reían de determinadas reacciones, etc. En la primera parte del intercambio, la que tuvo lugar en Gorizia, pudimos comprobar ya en las primeras actividades la buena predisposición de todos los alumnos a participar, la desinhibición y las ganas por propiciar un buen ambiente entre ellos: sobre todo se sucedían dinámicas de teatro físico, de improvisación, de expresión corporal, etc. El primer objetivo se estaba cumpliendo a la perfección, es decir, el conocimiento mutuo servía para romper barreras y prejuicios.

Otras de las actividades que destacaron los alumnos y que tuvo lugar en la segunda parte del intercambio, en Alicante, aprovechando que ya se conocían, fueron una serie de debates que se suscitaban a raíz de una escena de una tragedia griega representada por ellos mismos o por otros miembros del grupo, invitados para la ocasión. A partir de una escena de la tragedia de *Hipólito* de Eurípides los jóvenes debatieron sobre el amor, sus límites, el amor tóxico, la lucha de la razón y el corazón. Intercambiaron experiencias, inquietudes y se generó un espacio de diálogo intercultural que los docentes valoramos como muy interesante. Aprovechamos que este tema del amor les tocaba muy de cerca por su edad: hasta dónde puede llegar la locura del enamoramiento. Y de la locura del amor a la locura del desamor: al día siguiente se representó una escena de la tragedia *Medea*, del mismo trágico griego, el famoso monólogo en la que la protagonista se presenta ante todos como una mujer engañada por su marido, ninguneada, ultrajada y sola en tierra extranjera, prometiendo venganza para el género femenino. Este pasaje resultó muy rico para el debate, puesto que de alguna manera salían a colación comentarios que se referían al papel sumiso de la mujer en aquella época y que actualmente también está presente en muchas culturas, incluida la occidental. Descartando y censurando obviamente la decisión última de Medea, la de matar a sus propios hijos, sí se insistía en su valentía por hacerse valer entre un mundo de hombres que manejan a la mujer como una marioneta, casándose y divorciándose según convenía al marido, sin tener en cuenta ni los sentimientos, ni siquiera la propia vida de la mujer que había abandonado su patria y su familia por ese matrimonio. Y enseguida recordaban situaciones actuales similares en las que la mujer aún está en una situación de inferioridad con respecto al hombre. Fue interesante observar cómo el hecho de reproducir una escena de una tragedia que revivía las costumbres de personas de hace aproximadamente dos mil seiscientos años los llevaba a reflexionar sobre el poco progreso humano que se había dado en ese sentido desde aquellos tiempos. La lejanía de aquella cultura griega chocaba con la actualidad del problema. De alguna manera la dignidad, la igualdad y el respeto eran valores que afloraban en el debate de estos jóvenes

que sin parar participaban sin ningún tipo de pudor expresando su opinión en inglés, castellano o italiano.

3.3. *El teatro grecolatino y el debate como espacio integrador de valores*

Finalmente, el colofón de ambas estancias, Gorizia y Alicante, fue la representación de las obras de teatro que llevaban trabajando sendos grupos a lo largo del curso. Orgullosos de su trabajo, estaban deseando mostrar al otro los progresos y el producto final de todo un año de ensayos. Ambos grupos representaron obras de teatro de temática grecolatina, pero adaptadas y actualizadas de tal modo que tanto para los alumnos integrantes de ambos grupos como para los espectadores que finalmente pudieron disfrutar de la actuación el mensaje que se pretendía transmitir caló pronto entre el público y el nivel que ofrecieron fue extraordinario. Los debates que surgieron al finalizar resultaron aun si cabe más interesantes. Precisamente en este aspecto es en el que queremos hacer hincapié en este trabajo: la experiencia del teatro clásico como generador de un diálogo intelectual, cívico y plural entre jóvenes de distintos países. Insistimos que son jóvenes en proceso de formación y que sobre todo se caracterizan, como es sabido, por ser remisos al diálogo con adultos, pero muy permeables al debate entre iguales. La cultura clásica se erige, pues, como base o piedra de toque, una vez más, para el cuestionamiento de aquellos valores o cuestiones antropológicos que conforman nuestra cultura occidental.

El IS Trubar Gregorčič representó en el centro cultural de la localidad de Gorizia la obra de teatro *Izza Herkulovih stebrov/Al di là delle colonne d'Ercole* (*Más allá de las columnas de Hércules*). La pieza fue representada en cinco idiomas: esloveno, italiano, inglés, latín y griego clásico. Con un lirismo extraordinario y con una música variada y bellísima cantada por los propios chicos, la obra trataba del viaje como experiencia vital, del abandono de la tierra natal, de la llegada a nuevos mundos, de la acogida, del regreso, en definitiva, de una visión comunitaria y solidaria en el que los viajes no deberían suponer rechazo, miedo, muerte o amenaza sino todo lo contrario, conocimiento, cultura, apertura de mente y solidaridad que nos recuerda a un mediterráneo crisol de culturas y riquísimo de matices. Este carácter multicultural fue reforzado e ilustrado con un texto recitado en distintos idiomas, entre los cuales destacaba el uso del latín y el griego que proporcionaron a la obra un plus de humanismo, cultura, historia y raíces europeas. Entre los jóvenes españoles surgieron cuestiones como la acogida, la solidaridad, la dignidad del ser humano a buscar la felicidad en cualquier parte de la tierra, la igualdad de oportunidades, el sufrimiento que supone abandonar la tierra natal, etc.

En Alicante, el grupo de teatro la Nave Argo del colegio Inmaculada Jesuitas llevó a escena las *Troyanas* de Eurípides, pero siguiendo la versión del mismo título del dramaturgo español Alberto Conejero. La obra trataba de la distinta suerte que corrían las mujeres troyanas una vez la guerra había acabado. Los griegos habían vencido y como botín se repartían las mujeres de los guerreros troyanos muertos en combate. En la obra se destacaba la visión que sobre la

guerra tienen las propias mujeres: un sinsentido que mantiene ocupados a los hombres y que no trae más consecuencias que devastación, muerte e ignominia. Al mismo tiempo se ponía de manifiesto cómo vivía cada una de las heroínas esa misma realidad: la dignidad de Hécuba, la locura y las ansias de venganza de Casandra, el dolor extremo de Andrómaca e incluso la visión sincera de Helena, la aparente culpable de todo.

Posterior a la obra se suscitó un debate sobre la crueldad de la guerra en la actualidad. Los jóvenes siguen sin verle ningún sentido y son conscientes de que no hay vencedores ni vencidos, solo trae muerte y destrucción. Era palpable en el debate la situación que se está viviendo en estos momentos en Ucrania, en la que, del mismo modo, millones de personas han sido abandonadas a su suerte y han tenido que huir de la guerra y salir de su tierra. Algunos jóvenes tomaban conciencia de que la historia se repite y lo que les pasó a las troyanas, se volvía a dar en la actualidad, expresando sentimientos de empatía, solidaridad, respeto y reivindicación de una dignidad. Otros traían a colación el fenómeno migratorio africano que les es próximo y de la poca capacidad de acogida que muestran los países europeos. También se recordó la marcha de refugiados que tuvo lugar en el 2019 y la polémica recepción por parte de Europa. Especialmente la intervención de un chico esloveno, llamado Peter, sobrecogió al resto cuando relató cómo sus dos abuelos, ucranianos, estaban escondidos, malviviendo y sin posibilidades de comunicarse con nadie. Todos los participantes pudieron experimentar la sensación de amargura y dolor de aquel joven que lloraba por sus familiares.

4. Conclusiones

A partir de proyectos como el aquí citado hemos podido comprobar que la educación en valores pasa irremediablemente por experiencias intensas que satisfagan a los jóvenes. No importa que este tipo de actividades no se presenten como innovadoras, tienen, sin duda, el enorme aval de su tradición como herramienta educativa. El teatro, una vez más, resulta un espacio perfecto para la reflexión, el debate y el diálogo. Resulta interesante combinar una actividad tan lúdica y atractiva como es el teatro escolar con un intercambio cultural y con la selección de unas obras dramáticas lo suficientemente sugerentes como para generar una reflexión seria sobre valores que pretendemos educar entre nuestros alumnos. A través del propio intercambio teatral de jóvenes de distintos países se experimenta de un modo más vivencial y activo la intensidad con la que los adolescentes, sean de la nacionalidad que sean, pueden llegar a entrar en ese tipo de cuestiones y compartir los mismos valores. En una época en la que se critica la aparente apatía intelectual de los jóvenes, entendemos que son capaces de entrar en ese diálogo si se sienten motivados, cómodos, escuchados y en un clima agradable con gente de su propia edad.

Bibliografía

- MAYORGA, J. Conferencia *Poética y teatro*, Fundación Juan March, Madrid, 2011.
- MORIN, E., *La cabeza bien puesta*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1999.
- MOTOS-TERUEL, T., *Hacer Teatro: beneficios para el desarrollo positivo en adolescentes* en «Revista Latinoamericana de Estudios Educativos», n. 47 (3-4), 2017, pp. 219-248.
- NÚÑEZ CUBERO, L., NAVARRO SOLANO, M.D.R., *Dramatización y educación: aspectos teóricos* en «Teoría de la Educación: revista interuniversitaria», n. 19, 2007, pp. 225-252.
- PICCIONE, V.A. *Per una pedagogia della cura, ovvero per una lettura pedagogica della complessità* en «Formazione, lavoro, persona», n. 23, 2019, pp. 138-144.
- PICCIONE, V.A., *Necesidades educativas actuales de los jóvenes y enfoques innovadores en la enseñanza*, en «Revista de psicología y educación», n. 11(2), 2016, pp. 65-83.
- UNIÓN EUROPEA, *Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea*, 2010/C 83/02, Diario Oficial de la Unión Europea, 2010.

Fabrizio Dafano¹

*L'apprendimento solitario.
Alcune riflessioni critiche sullo Smart learning*

ABSTRACT

La diffusione del lavoro a distanza ha comportato un mutamento di molte attività organizzative, tra cui i processi di apprendimento. Docenti e discenti si sono trovati costretti a incontrarsi non più in presenza, ma in remoto. La DAD ha garantito la prosecuzione delle lezioni, ma pone nuovi problemi: la sua congruità rispetto a un'attività che non può considerarsi operativa né standardizzabile. L'apprendimento è arte e non esecuzione. Quali le conseguenze maggiormente negative per i soggetti coinvolti in un processo reso artificiale da tecnologie evolute, che la mente e il cuore tuttavia avvertono innaturale?

PAROLE CHIAVE: Apprendimento, *Smart Learning*, Organizzazione, Didattica, Libertà

The spread of remote work has led to a change in many organizational activities, including learning processes. Teachers and learners found themselves forced to meet no longer in presence, but remotely. The DAD has guaranteed the continuation of the lessons but poses new problems: its congruity with respect to an activity that cannot be considered operational or standardizable. Learning is art and not execution. What are the most negative consequences for those involved in a process made artificial by advanced technologies, which the mind and heart nevertheless feel unnatural?

KEYWORDS: Learning, Smart Learning, Organization, Teaching, Freedom

¹ Università Roma Tre. E-mail: <fabrizio.dafano@uniroma3.it>.

*Non basta affermare che bisogna utilizzare la tecnica
per scopi buoni invece che cattivi,
per compiti costruttivi invece che distruttivi.
Tale argomento, che si ode fino alla noia
sulle bocche di tanti uomini di buona volontà
è indiscutibilmente miope.
Ciò che oggi dobbiamo chiederci
è se disponiamo così liberamente della tecnica.
Non ci si può limitare a sostenere questo potere discrezionale.
In altre parole, può darsi benissimo che
il pericolo che ci minaccia non consista nel cattivo uso della tecnica,
ma sia implicito nell'essenza della tecnica in quanto tale².*

Gunther Anders

1. Il pronipote di Taylor

La nostra contemporaneità è in gran parte figlia della produzione, non del lavoro.

Il lavoro, quale espressione del sapere, della creatività e della capacità umana nel trasformare elementi naturali o contenuti intellettuali in opere utili alla collettività, al fine di produrre beneficio pratico o spirituale, sembra essere definitivamente tramontato. Al suo posto si è affermato, in particolare nel corso dell'ultimo secolo, il mito della produttività e dell'efficienza, prima industriale e poi amministrativa. Il lavoro del singolo ha, dunque, ceduto il passo alla produttività di molti, la sapienza è stata sostituita dalla competenza, l'artigianalità dalla standardizzazione.

L'estensione del lavoro organizzato ha prodotto, inoltre e inevitabilmente, una scissione motivazionale tra l'individuo e la realizzazione: la genericità della prestazione ha sostituito la peculiarità dell'opera e l'impegno e la dedizione verso l'opera non costituiscono più un valore assoluto, quale imprescindibile contributo alla quantità e qualità del lavoro. Ciò ha comportato nell'individuo organizzato il generarsi di sentimenti di frustrazione e di progressivo distanziamento dalle vicende e dalle sorti delle comunità socioeconomiche di riferimento, proprio a causa della trasformazione del suo lavoro nell'esecuzione di meri compiti previsti dall'organizzazione per una pluralità indifferenziata di soggetti.

Come osserva al riguardo Richard Sennett:

«L'artigiano rappresenta in ciascuno di noi il desiderio di fare bene una cosa, concretamente, per se stessa. Gli attuali sviluppi dell'alta

² G. ANDERS, *L'uomo è antiquato. II. Sulla distruzione della vita nell'epoca della terza rivoluzione industriale*, Bollati Boringhieri, Torino, 2015, p. 113.

tecnologia rispecchiano un modello antico di lavoro tecnico, ma sul campo la realtà è che le persone che aspirano a essere bravi artigiani sono depresse e vengono ignorate o mal comprese dalle istituzioni sociali. Questo malessere è aggravato dal fatto che ben poche istituzioni si propongono come fine di produrre lavoratori felici. Quando l'impegno materiale si rivela svuotato di senso, le persone cercano rifugio nel privato e si ripiegano su se stesse; viene privilegiata la proiezione mentale sul futuro rispetto all'incontro concreto; i parametri qualitativi del lavoro scindono la progettazione dall'esecuzione»³.

Nel 1911, Fredrick Winslow Taylor pubblicò il suo testo di riferimento *The Principles of Scientific Management*; un'opera che idealmente e definitivamente segnò il passaggio tra l'era dell'artigianalità (peraltro già ampiamente superata nel corso del secolo precedente dalla Prima rivoluzione industriale⁴) e l'era della Seconda rivoluzione industriale.

«Si trattò quindi di creare una sorta di meccanismo umano che comportava la pianificazione del lavoro con almeno un giorno di anticipo [...] Tale pianificazione del lavoro implicava quindi la creazione di un ufficio per la gestione del personale mai esistito prima, all'interno del quale, con l'ausilio di grandi piante degli stabilimenti, venivano stabiliti in anticipo i vari spostamenti degli operai, il numero di persone da collocare in un determinato settore ed il tipo di lavoro che dovevano svolgere. Era come giocare a scacchi, passando da un minimo di quattro a un massimo di seicento persone da spostare in modo tale che si trovassero nel posto giusto al momento giusto»⁵.

La rivoluzione industriale del ventesimo secolo, di cui Taylor è sicuramente il più eminente teorico, richiede, quale presupposto essenziale, una «rivoluzione mentale»⁶. Un simile mutamento di paradigma si è indiscutibilmente rivelato

³ R. SENNETT, *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano, 2008, p. 143.

⁴ Per fornire in tal senso una suggestione emblematica, riportiamo un brano tratto dal *Manifesto del Partito comunista* di Karl Marx e Friedrich Engels (1848): «Con l'estendersi dell'uso delle macchine e con la divisione del lavoro, il lavoro dei proletari ha perduto ogni carattere indipendente e con ciò ogni attrattiva per l'operaio. Egli diviene un semplice accessorio della macchina, al quale si richiede soltanto un'operazione manuale semplicissima, estremamente monotona e facilissima ad imparare. Quindi le spese che causa l'operaio si limitano quasi esclusivamente ai mezzi di sussistenza dei quali egli ha bisogno per il proprio mantenimento e per la riproduzione della sua specie». K. Marx, F. Engels, *Manifesto del Partito comunista*, Laterza, Bari, 1971, p. 66.

⁵ F. TAYLOR a cura di D. DE MASI, *Processo a Taylor*, Olivares, Milano, 1992, pp. 87-88.

⁶ «L'organizzazione scientifica del lavoro esige, sostanzialmente, una completa rivoluzione mentale da parte degli operai di qualsiasi stabilimento o settore industriale: essi devono cambiare radicalmente il modo di considerare il proprio lavoro, i propri colleghi e i datori di lavoro. La stessa radicale trasformazione mentale coinvolge anche i dirigenti – il capo-fabbrica, il sovrintendente, il proprietario

un grande passo avanti nella concezione e gestione delle organizzazioni e del lavoro collettivo, apportando grandi benefici alle società occidentali d'inizio novecento, in termini di benessere economico, occupazione e sviluppo tecnologico. Il lavoro razionalmente organizzato, ottimizzato e standardizzato, a fronte degli evidenti vantaggi arrecati, chiede però in cambio una contropartita: l'accettazione della perdita di libertà e di creatività.

«L'artigiano deve essere libero per poter esprimere la sua individualità creativa [...] Deve saper fare e creare: un sapere pratico che è fatto di tanti saperi: quello tecnico, quello relazionale, quello della pratica, quello dell'intuito. La sua capacità di faticare, di programmare lo sforzo, di dare un percorso e un obiettivo alla sua energia, la chiamiamo in modo chiaro a tutti: lavoro»⁷.

La produzione non richiede in realtà lavoro (nel senso appena indicato), bensì esecuzione e l'esecuzione, sia essa manuale o procedurale, diversamente dal lavoro, non ha bisogno della libertà e della creatività di chi la svolge, anzi tende a scoraggiarla e scongiurarla, poiché quella determinata attività è rigidamente prevista dal sistema. Tanto più le attività sono legate alle 'macchine', cioè alla componente tecnologica, tanto più si riduce il margine di discrezionalità dell'individuo e aumenta esponenzialmente il potere della macchina.

«A ogni singola macchina è innata (se si può usare metaforicamente l'espressione di Nietzsche) la 'volontà di potenza'. Non sottostare a tale volontà non è in potere di alcuna macchina. Ognuna è, lo voglia o no, intenzionata a diventare maggiore di se stessa; infatti ognuna tende con forza a una condizione nella quale i processi esterni indispensabili al suo funzionamento e alla durata delle sue prestazioni (manutenzione delle macchine, immissione del materiale, approvvigionamento di energia, prelevamento del prodotto, produzione della domanda, andamento del consumo, ecc.) si svolgano con la stessa precisione macchinina; il che significa, al tempo stesso, che tali processi esterni devono costituire un tutto funzionale a quelli interni alla macchina stessa»⁸.

Lo *Smart working* altro non è se non il pronipote di Taylor, l'epigono dell'espansione tecnologica nel mondo della produzione. Un legittimo, degno erede dell'organizzazione scientifica del lavoro, provvisto di grandi mezzi e dai

dell'impresa, il consiglio d'amministrazione – e implica un modo nuovo di affrontare i propri doveri verso i colleghi dirigenti e verso i problemi quotidiani degli operai. Senza questa completa rivoluzione mentale non può esserci organizzazione scientifica del lavoro» (*Ibid.*, p. 66).

⁷ R. BENINI, *Saper fare*, Donzelli, Roma, 2010, p. 188.

⁸ ANDERS, *L'uomo è antiquato. II. Sulla distruzione della vita nell'epoca della terza rivoluzione industriale*, Bollati Boringhieri, Torino, 2015, pp. 105-106.

poteri moltiplicati; in grado di stabilire un rapporto con l'ambiente, di «collegare alle proprie funzioni il suo 'ambiente' (cioè i processi che lo circondano, indispensabili al suo funzionamento) [...] in modo che tutti questi processi rappresentino un unico complesso di funzioni di grado più elevato»⁹.

Il nuovo sistema artificiale è talmente evoluto da creare un'interazione pregnante con il sistema umano, innervando la sua capacità di estensione ed espansione, propagandosi nel suo *modus operandi*, trasformando i suoi orizzonti di senso, divenendo un prezioso alleato rispetto all'efficienza, con intenti, però, da dominatore.

Colti alla sprovvista dalla pandemia, abbiamo avuto la possibilità di avvalerci dello *Smart working*, in tempi rapidissimi e con una possibilità di diffusione sorprendente¹⁰. Ciò è stato senza dubbio un beneficio di tale proporzione da consentire il salvataggio, seppur parziale e non esente da seri problemi, di molte attività e di una pluralità di servizi che non avrebbero altrimenti potuto né saputo reagire all'impossibilità di garantire la presenza umana nel luogo fisico di lavoro.

Il cambiamento spesso annunciato con grandi proclami dal management delle organizzazioni di lavoro ad alta strutturazione e raramente attuato, si è letteralmente abbattuto, come un fiume in piena, su ogni forma di attività produttiva, imponendo l'inesorabilità della sua forza d'urto.

La risposta all'evento imprevisto si è rivelata efficace per tutte quelle attività che per loro natura consentono una modalità di carattere procedurale e ad interazione remota. Ciò ha modificato repentinamente approcci, abitudini e modalità di esecuzione del lavoro. Lo *Smart working*¹¹ è divenuto, da un giorno all'altro, la dimensione usuale nella vita di milioni di persone: una realtà cui tutti si sono, *obtorto collo*, adattati. Si è formata, di conseguenza, una legittima tendenza orientata a valorizzarne i pregi e gli effetti positivi.

⁹ *Ibid.*

¹⁰ All'inizio del 2020 pare che solo 570 mila italiani lavorassero in *Smart working*; ai primi di marzo, con l'isolamento imposto dal Covid-19, si stima siano improvvisamente diventati 8 milioni. Riguardo all'impatto dello *Smart working* sullo scenario organizzativo nazionale, si rinvia a: D. DE MASI, *Smart working. La rivoluzione del lavoro intelligente*, Marsilio, Venezia, 2020.

¹¹ Appare al riguardo opportuno introdurre una precisazione (per quanto, a nostro avviso, i termini della questione rimangano pressoché invariati): «Sebbene il termine sia ormai molto utilizzato, quello che abbiamo sperimentato in questi mesi non è il 'vero' *Smart Working*». Lo *Smart Working* è un accordo libero e responsabile tra azienda e lavoratore e prevede che le persone, con flessibilità e autonomia, scelgano il luogo e l'orario più adatti allo svolgimento di una determinata attività a fronte di una maggiore responsabilizzazione sui risultati. Inoltre, lavorare a distanza può significare non solo lavorare dalla propria abitazione, ma anche da luoghi come *hub* aziendali, spazi di *coworking*, biblioteche e altri spazi pubblici o privati in linea con le esigenze e le preferenze del lavoratore. Durante la prima fase dell'emergenza, tuttavia, non è stato possibile esercitare i presupposti di autonomia e flessibilità nella scelta del luogo di lavoro e neppure si è riusciti a trasformare la cultura organizzativa, i comportamenti e gli stili di leadership verso approcci più orientati alla responsabilizzazione sui risultati. Quella che si è sperimentata, dunque, è una modalità di *Smart Working* molto particolare, con caratteristiche estreme ed 'emergenziali'. Intervista ad Alessandra Gangai, (<http://www.rainews.it/dl/rainews/articoli/speciale-un-anno-di-Covid-smartworking>).

«Mentre l'economia si fa più dinamica e spregiudicata, si assiste alla massima pervasività dello *Smart working*. La sua diffusione assume un'importante funzione strategica, che si propone di perseguire i seguenti obiettivi: promozione di una migliore sostenibilità sociale, economica e ambientale; sviluppo di un'efficace digitalizzazione dei processi a 360 gradi; rilancio del ruolo dell'*Human resource management* nella *governance* della rivoluzione digitale; concreta applicazione del *work life balance*, finalizzato a perseguire un equo bilancio tra vita professionale e vita personale, con una particolare attenzione alle esigenze di cura familiare»¹².

Ricerche sempre più approfondite stanno facendo, peraltro, emergere come con il protrarsi del tempo la persistenza del lavoro in *Smart Working* comporti il progressivo formarsi di opinioni caratterizzate da una sempre maggiore ed evidente relatività e soggettività rispetto a molti aspetti inizialmente considerati assolutamente vantaggiosi in termini oggettivi (primo fra tutti, la possibilità di migliorare la qualità della propria vita grazie al lavoro domestico)¹³.

Al di là delle ricadute eminentemente concrete sul quotidiano, ora però appare sempre più necessario interrogarsi sulle conseguenze prodotte sull'animo umano da una simile, improvvisa indigestione di sistemi esperti e, in particolare, riflettere sull'impatto prodotto su quelle attività non standardizzabili e non riducibili a mere procedure; *in primis*, i processi di apprendimento, pratiche dalla tradizione millenaria, fondate sul rapporto umano diretto, intenso, dinamico, multiforme e complesso. Le riflessioni che seguono non hanno, ovviamente, alcuna pretesa di fornire risposte univoche o definitive a problemi tanto vasti e complessi, ma certamente intendono stimolare il pensiero critico, di cui sembra esservi sconsolante penuria nella nostra contemporaneità tecnologizzata, standardizzata e spesso supina.

2. Libertà prese in trappola

Il teatro di Sartre è un teatro di situazioni. Nell'intento di spiegare in cosa consistesse la sua idea di teatro, il filosofo francese così si esprime:

¹² A. COCOZZA, *Il processo decisionale nell'era dell'imprevedibile*, S&O, n. 297, Milano, 2021, p. 19.

¹³ «La forzatura rispetto al dover lavorare sempre da casa, unita alla limitazione negli spostamenti, ha portato le persone a percepire alcune criticità di solito associate al telelavoro, come la difficoltà a separare i tempi dedicati al lavoro da quelli alla vita privata (29%) e a mantenere un corretto *work-life balance* (28%). Molti lavoratori, infine, hanno messo in evidenza la percezione di un senso di isolamento (29%), non tanto dai colleghi del proprio gruppo di lavoro, nei confronti dei quali si è spesso assistito a un intensificarsi delle interazioni, quanto piuttosto verso l'organizzazione nel suo insieme. Ma anche dal punto di vista delle organizzazioni l'applicazione emergenziale dello *Smart Working* ha comportato alcuni problemi». Intervista ad Alessandra Gangai, Ricercatrice Senior dell'Osservatorio Smart Working - Politecnico di Milano (<http://www.rainews.it/dl/rainews/articoli/speciale-un-anno-di-Covid-smartworking>).

«Il teatro un tempo era fatto di 'caratteri': si facevano comparire sulla scena personaggi più o meno complessi, ma interi, e la situazione non aveva altra funzione che di 'mettere alle prese' quei caratteri, mostrando come ciascuno di essi venisse modificato dall'azione di altri. Ho dimostrato altrove come, da poco, si siano verificati in questo campo importanti mutamenti: parecchi autori ritornano al teatro di situazioni. Niente più caratteri: gli eroi sono altrettante libertà prese in trappola, come tutti noi. Quali sono le vie d'uscita? Ogni personaggio non sarà che la scelta d'una via d'uscita e varrà la via d'uscita scelta [...] in un certo senso, ogni situazione è una trappola da sorci: muri da ogni parte; ma mi sono espresso male, non ci sono vie d'uscita, da *scegliere*. La via d'uscita *s'inventa*. E ciascuno, inventando la propria, inventa sé stesso. L'uomo è da inventare giorno per giorno»¹⁴.

La riflessione esistenzialista di Sartre ben s'intona, metaforicamente, con la realtà creata dallo *Smart working*. In definitiva, anche noi siamo 'libertà prese in trappola', da un sistema reticolare nel quale siamo stati improvvisamente inglobati, senza aver avuto alcuna possibilità di scelta. In un primo momento questa è apparsa la via d'uscita dall'emergenza e, in effetti, lo è stata, ma in un secondo momento, questa via d'uscita si è rivelata una via senza uscita, una trappola. Allora, allo stato dei fatti, uno degli interrogativi da porsi è: riusciremo a inventare una nuova via d'uscita? A scegliere una strada che non ci costringa a seguire pedissequamente le tappe di un processo veicolato da tecnologie esperte che interagiscono con noi molto più intensamente dei remoti individui con cui stabiliamo relazioni diafane e scandite da un tempo determinato?

Il trionfalismo nei confronti dello *Smart working* e di tutto ciò che esso porta con sé, sta ampiamente contrassegnando questa particolare, anomala fase di vita dell'umanità, in modo roboante e fragoroso, tale da sommergere le poche voci in grado di formulare lucide analisi.

Una distinzione è imprescindibile operare, qualunque sia poi la posizione assunta nei confronti del 'lavoro agile': la modalità in *Smart working* rende il lavoro inoppugnabilmente più esecutivo e routinario. Ciò comporta un tendenziale abbattimento dei livelli di eterogeneità, di complessità e di discrezionalità nell'interpretazione dei ruoli: dimensioni queste che potremmo designare quali vere e proprie sentinelle dell'agire intelligente dell'essere umano.

«Che cos'è l'omicidio di fronte al lavoro impiegatizio?»¹⁵, fa dire Bertolt Brecht a Macheath nel suo discorso sul patibolo.

La componente procedurale, deprivata anche dei momenti di interazione

¹⁴ J.P. SARTRE, *Che cos'è la letteratura?* in *La squaldrina timorata/Nekrassov*, Mondadori, Milano, 1968, p. 13.

¹⁵ B. BRECHT, *L'opera da tre soldi?* in *Per conoscere Brecht*, Mondadori, Milano, 1970, p. 131.

estemporanea tra colleghi e con il management, tende a divenire incontaminata, asettica e a sottrarre a tutti gli *smart workers* la linfa vitale dell'energia psico-sociale, potente antidoto nelle moderne organizzazioni di lavoro all'immanenza della frustrazione. È inoltre da considerare come attraverso e grazie alla sua esperienza organizzativa l'individuo possa ricevere conferma e gratificazione rispetto alle sue qualità professionali dall'ambiente di riferimento che retroagisce, formalmente e informalmente, inviando segnali e comunicazioni¹⁶. A seguito dell'estendersi dell'adozione dei sistemi esperti, sempre più caratterizzati da una modalità di utilizzo solitaria, priva d'interazioni dirette tra persone, i ruoli tendono ad appiattirsi verso il basso, la componente impiegatizia del lavoro amministrativo ha raggiunto il livello di guardia ed è al limite dell'esondazione, i manager comunicano attraverso modulistiche e report inseriti in piattaforme tentacolari. Persino nelle piccole realtà imprenditoriali (ricchezza culturale ed economica peculiare del nostro Paese) il lavoro diventa sempre più mera esecuzione operativa e si allontana dal coinvolgimento personale. Tutto ciò è tollerabile finché l'emergenza pandemica dispiegherà i propri effetti più virulenti: ma dopo? Dopo, bisognerà impegnarsi per trovare, 'inventare' una via d'uscita, attraverso una rielaborazione della realtà virtuale forzosamente creata dallo *Smart working*, in una nuova prospettiva umanistica che includa e non disperda, naturalmente, quanto di vantaggioso sia derivato da questa inattesa esperienza.

3. Il mistero dell'apprendimento

Se c'è un settore che forse più di ogni altro è stato impattato dallo *Smart working*, è il mondo sterminato dell'apprendimento formale e non formale (scuole di ogni ordine e grado, università, formazione aziendale, seminari, conferenze, gruppi di studio, progetti di varia natura). In questo ambito appare persino superfluo evidenziare l'abissale differenza tra l'eseguire (ma anche il coordinare) processi operativi e la dimensione dell'educare e dell'apprendere. Il trasferimento della conoscenza non può e non potrà mai essere parificato al processo di trasmissione di dati o informazioni. Il rapporto tra docente e discente è insostituibile ai fini della piena riuscita del processo osmotico di elaborazione attiva della conoscenza, in entrambe le direzioni. Lo *Smart working* non può avere la pretesa e l'arroganza di trasformare, in un colpo solo, quasi magicamente, attraverso l'uso di piattaforme, l'apprendimento, forte della sua millenaria tradizione e con tutto il suo prezioso carico d'implicazioni, in *Smart learning*. Già soltanto una simile denominazione, con il suo veicolare la facilità e la linearità del processo, risulta irricevibile e antitetica alla meravigliosa eti-

¹⁶ «L'organizzazione è importante anzitutto perché nella nostra società (ove gli esseri umani trascorrono la maggior parte della loro vita adulta nell'ambito di una o più organizzazioni) l'ambiente fornisce buona parte delle forze che plasmano e sviluppano le abitudini e le qualità personali», H.A. SIMON, *Il comportamento amministrativo*, Il Mulino, Bologna, 2016, p. 13.

mologia dell'apprendere¹⁷. L'apprendimento è, infatti, un processo di natura evolutiva non operativa, all'interno del quale l'esperienza diretta costituisce un elemento dal valore inestimabile. Il vero apprendimento, per essere ancora più penetrante, è un'arte non una tecnica e l'arte ha bisogno di libertà, di spazio, di aria, di varietà e d'irrequietezza.

L'inevitabile distanza imposta dalla – *nomen omen* – didattica a distanza (DAD), costituisce negazione e privazione di tutta la ricchezza contenuta nell'*imprevedibile* del rapporto tra educatore e studente. In un vero, generativo rapporto d'interazione tra docente e discente, nessuno dei due sa cosa può accadere dentro di loro, quali stimoli giungeranno, quali emozioni, quali riflessioni, quali misteriose fiaccole potranno accendersi. Per quanto si possano lodare le virtù della formula a distanza, quali il favorire una maggiore concentrazione da parte dei discenti, la razionalizzazione dei temi da trattare, la possibilità di rendere più 'gradevole' la conoscenza attraverso immagini, video, ipertesti e altre apprezzabili funzioni consentite dalle tecnologie, nulla mai potrà sostituirsi al valore dell'esperienza diretta nel processo di apprendimento. La conoscenza è fonte generativa di esperienza e l'esperienza rielabora, decostruisce e ricostruisce la conoscenza appresa.

«Io muovo dalla persuasione che fra tutte le incertezze c'è un punto fermo: il nesso organico fra educazione ed esperienza personale»¹⁸.

La conoscenza richiede di sperimentare personalmente il mondo poiché il mondo è pronto ad essere incluso in un'anima irrequieta e in una mente aperta. I rapporti umani sono fonti generative di mondi, purché caratterizzati da senso e significato. La distanza fisica non può, nel caso del processo di apprendimento a distanza, non determinare anche una distanza psicologica.

«L'apprendimento è sempre un processo d'interazione tra coloro che apprendono e i loro ambienti, comprese le esperienze e situazioni di vita»¹⁹.

Nella didattica a distanza questa fondamentale, costitutiva interazione con l'ambiente è di fatto neutralizzata, anestetizzata, esclusa. L'ambiente fisico in remoto dello studente è un luogo lontano dall'ambiente esistenziale, quello dove il cuore palpita e la mente elabora, popolato e animato dal docente e dagli altri suoi pari. L'ambiente fisico in remoto del docente è ancora più alienante, perché il docente 'parla ai muri'²⁰.

¹⁷ Apprendere, dal latino *apprehendere* (*ad* + *prehendere* = afferrare, impossessarsi, imparare).

¹⁸ J. DEWEY, *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2014, p. 11.

¹⁹ M. KNOWLES, *La formazione degli adulti come autobiografia*, Raffaello Cortina, Milano, 1996, p. 114.

²⁰ L'espressione intende richiamare il titolo della conferenza tenuta da Jacques Lacan presso l'Ospedale Sainte-Anne di Parigi, nel 1971.

«Chi ha qualche cosa da dire? [...] Chi mi parla? Solo ora posso commentare questo, che il fatto di parlare ai muri interessa qualche persona. [...] E i muri, in fin dei conti, sono fatti per circondare un vuoto»²¹.

Il docente per esprimere compiutamente la conoscenza, opportunamente rielaborata, ha bisogno di 'sentire' l'ambiente umano cui si rivolge, di viverlo intensamente: chiunque abbia esercitato professionalmente il nobile e meraviglioso mestiere di educatore, conosce nel profondo questa ineliminabile esigenza. Il docente non è solo un esperto della materia che insegna ma anche un retore (in senso aristotelico).

«Le argomentazioni offerte per mezzo del discorso sono di tre specie: le prime dipendono dal carattere dell'oratore, le seconde dalla possibilità di predisporre l'ascoltatore in un dato modo, le ultime dal discorso stesso, in quanto dimostra o sembra dimostrare qualcosa»²².

La dimensione umana non può non fertilizzare il processo di apprendimento; la predisposizione dell'ascoltatore, richiamata da Aristotele, ne è la più concreta testimonianza e può generarsi esclusivamente in virtù di un rapporto con l'ambiente reale, un ambiente di verità e significato, che soluzioni artificiali, per quanto innegabilmente comode, tendono a mortificare.

4. *Psicosi del torpore e altre nevrosi*

«L'inquietudine nasce dal cuore dei vivi»²³.

Il rischio insito in un indefinito protrarsi dei processi di apprendimento in modalità *Smart learning*, è (richiamando Camus) la deprivazione dell'inquietudine dal cuore dei docenti e dei discenti. Quella particolare forma d'inquietudine che solo chi è profondamente coinvolto in un processo di assimilazione, trasformazione e divulgazione della conoscenza è in grado di provare.

La situazione anomala all'interno della quale gli attori dei processi di apprendimento *smartizzati* si trovano, loro malgrado, invischiati non stimola affatto quel genere d'inquietudine, bensì, è fonte di «nevrosi attuali»²⁴, dando luogo a forme peculiari di degenerazione dell'individuo.

²¹ J. LACAN, *Il mio insegnamento e Io parlo ai muri*, Astrolabio, Roma, 2014, p. 145.

²² ARISTOTELE, *Retorica*, Mondadori, Milano, 2009, p. 13.

²³ A. CAMUS, *Il vento a Djemila* in *L'estate e altri saggi solari*, Giunti, Firenze-Milano, 2019, p. 40.

²⁴ La definizione è di Sigmund Freud. «Questo gruppo di nevrosi sono definite "attuali" da Freud perché le loro cause sono puramente contemporanee e non hanno la loro origine nel passato del paziente. Comprendono la nevrosi, la nevrosi d'angoscia e l'ipocondria», S. FREUD, *Introduzione alla psicoanalisi*, Bollati Boringhieri, Torino, 2016, p. 349, nota 2.

«L'uomo è indubbiamente capace di una meccanizzazione assai spinta, ma non al punto di poter rinunciare completamente a sé stesso senza danno. Infatti, quanto più s'identifica con una funzione, tanto più la carica di libido (da intendere in Jung nel significato di 'energia' N.d.A.) sottraendo libido alle altre funzioni. Queste possono effettivamente sopportare per molto tempo una notevole sottrazione di libido, ma alla fine reagiscono. Con la sottrazione di libido, esse cadono progressivamente sotto la soglia della coscienza, il loro rapporto associativo con questa si allenta e così sprofondano a poco a poco nell'inconscio. Ciò equivale a un'involuzione relativamente sviluppata a uno stadio infantile e da ultimo a uno stadio arcaico»²⁵.

La riflessione di Jung, seppur estrapolata dall'alveo di una ben più ampia e articolata costruzione concettuale in merito alla teoria delle nevrosi, appare tuttavia congrua e illuminante rispetto al nostro ragionamento. Una possibile, nuova forma di nevrosi da *Smart learning* può identificarsi proprio nella sottrazione progressiva di energia vitale che soltanto una relazione effettivamente umana può produrre e alimentare.

«La conoscenza non comincia nell'io e non comincia nell'oggetto: comincia nell'interazione. Finché queste interazioni tra soggetto e oggetto avvengono come azioni isolate, non coordinate, non ci sono oggetti né soggetti. Al momento in cui queste interazioni danno origine alla coordinazione, allora c'è la reciproca, simultanea costruzione di soggetto da una parte e di oggetto dall'altra»²⁶.

La conoscenza sviluppata attraverso lo *Smart learning* non è mai frutto di un'interazione diretta (calda), bensì intermediata da una tecnologia (fredda). Il docente, il discente e il loro mondo materiale e immateriale: tutto ciò costituisce l'ambiente favorevole all'apprendimento poiché consente la coniugazione naturale del soggetto (l'io) con l'oggetto (la realtà). Se si scindono questi elementi, l'apprendimento impoverisce sé stesso e le persone più che apprendere, si limitano a studiare²⁷.

Proprio questa scissione dall'ambiente naturale del rapporto e del processo di apprendimento rischia di generare – lo ribadiamo – nuove, specifiche nevrosi. Si palesa, infatti, la concreta possibilità che l'adattamento forzoso nel lungo periodo, almeno da parte dei più, dia luogo ad una vera e propria rimo-

²⁵ C.G. JUNG, *Tipi psicologici*, Bollati Boringhieri, Torino, 2008, p. 323.

²⁶ J. PIAGET, *Cos'è la psicologia*, Newton, Roma, 1989, p. 58.

²⁷ È evidente come lo studio sia essenziale nel processo di apprendimento, ma pur costituendone una funzione determinante e imprescindibile, non assorbe né sostituisce la molto più vasta e complessa dimensione dell'apprendimento.

zione del desiderio di partecipare, di essere coinvolti, di esprimere sé stessi nel proprio agire cognitivo ed emotivo rispetto alla dimensione peculiare dell'apprendere.

«Prima o poi – a seconda delle circostanze esterne e della disposizione interiore – le forme di vita rimosse a opera dell'impostazione intellettuale si fanno indirettamente sentire, turbando la condotta cosciente della vita. Se il turbamento raggiunge un grado notevole, si ha una nevrosi. Vero è che nella maggior parte dei casi non si giunge a questo, in quanto l'individuo, istintivamente, si concede in via preventiva alcune attenuazioni della formula, rivestendole di una adeguata giustificazione razionale. In questo modo egli si crea una valvola di sicurezza»²⁸.

Il rischio è indiscutibilmente latente: la 'giustificazione razionale' di cui parla Jung potrebbe aprire la strada a un sentimento di sudditanza e di dipendenza nei confronti dello strapotere della 'macchina' e delle sua conclamata 'volontà di potenza'. Si potrebbe ragionevolmente assistere a quelle manifestazioni depressive che Freud definisce 'accessi melanconici'. Si tratta di situazioni all'interno delle quali il Super-Io inibisce le pulsioni dell'Io, a sua volta spronato dall'Es a trasgredire i *dictat* derivanti dalle insindacabili regole proprie della prammatica della civiltà e del progresso. L'Io, dal canto suo, non potendo soddisfare il suo desiderio, a maggior ragione se ritenuto legittimo e provvisto di fondatezza, rinuncia a lottare e cade in depressione.

«La caratteristica più appariscente di questo male (si riferisce all'accesso melanconico N.d.A.), sulle cui cause e sul cui meccanismo sappiamo ben poco, è il modo in cui il Super-Io – ditevi tra voi: la coscienza morale – tratta l'Io [...] Il Super-Io impone all'Io inerme, che è in sua balia, criteri morali rigorosissimi; è in generale il rappresentante delle esigenze della moralità, e d'un tratto ci rendiamo conto che il nostro senso morale esprime la tensione fra l'Io e il Super-Io»²⁹.

I sistemi organizzativi svolgono, in effetti, mansioni paragonabili alle funzioni tipiche del Super-Io: semplificano le attività, razionalizzano i processi, consentono elaborazioni quali-quantitative in tempo reale, ottimizzano risorse ed energie. Insomma, creano una nuova ortodossia dell'organizzare, levigata e conveniente. Cosa si pretende più di questo? Una volta sperimentati e appresi nelle loro procedure e funzioni *user-friendly*, i sistemi diventano parte stabile della vita professionale e non solo. Il problema, infatti, è che i sistemi si sosti-

²⁸ C.G. JUNG, *Tipi psicologici*, cit., p. 380.

²⁹ S. FREUD, *Introduzione alla psicoanalisi*, Bollati Boringhieri, Torino, 2016, p. 472.

tuiscono a intere parti di esistenza individuale e collettiva e ne traggono via l'essenza vitale. Allora, per evitare la sofferenza di tale privazione, l'Io diventa più severo con sé stesso e si autoconvince che il sistema non solo rende l'attività più agevole e 'agile', ma risolve anche tutta una serie di problemi che prima erano sottovalutati. Di conseguenza, l'Io accetta di far parte dell'ortodossia del sistema e sprofonda, così, in una sorta di 'psicosi del torpore'.

Agli operai delle fabbriche *taylor-fordiste* si richiedeva la docilità come qualità temperamentale; agli *smart workers* si richiede molto di più: essere devotamente convinti della bontà assoluta delle soluzioni proposte dai sistemi esperti e divenirne *sponsor*.

5. Conclusioni

Noi non siamo i pronipoti di Taylor e nemmeno le sue vittime. Noi siamo gli eredi di una tradizione millenaria, di un patrimonio immenso che rischia però di essere dilapidato, anche in tempi relativamente brevi. Siamo gli uomini civilizzati e progrediti di un'era che non dobbiamo necessariamente etichettare come tecnologica, poiché ciò ci condiziona e ci rende sazi e torpidi e ci priva dell'irrequietezza del dubbio creativo. Siamo, piuttosto, gli epigoni di Socrate, Platone, Aristotele, di Cicerone, di Virgilio e di Ovidio, di Dante e di Machiavelli, di Leopardi e ...la lista è troppo lunga per poter proseguire.

Saremo degni di questo lascito dal valore inestimabile? Se l'idea di futuro che stiamo pericolosamente coltivando è legata all'affidarsi totalmente ai, peraltro, indiscutibili vantaggi forniti dai sistemi post-umani e, per molti aspetti, dis-umani, consegnandoci alla loro 'volontà di potenza', perderemo non solo la dignità ma anche tutto ciò che rende la vita degna di essere vissuta.

Bibliografia

- ANDERS G., *L'uomo è antiquato - II. Sulla distruzione della vita nell'epoca della terza rivoluzione industriale*, Bollati Boringhieri, Torino, 2015.
- ARISTOTELE, *Retorica*, Mondadori, Milano, 2009.
- BENINI R., *Saper fare*, Donzelli, Roma, 2010.
- BRECHT B., *L'opera da tre soldi?* in *Per conoscere Brecht*, Mondadori, Milano, 1970.
- CAMUS A., *Il vento a Djemila* in *L'estate e altri saggi solari*, Giunti, Firenze-Milano, 2019.
- COCOZZA A., *Il processo decisionale nell'era dell'imprevedibile*, S&O, n. 297, Milano, 2021.
- DE MASI D., *Smart working. La rivoluzione del lavoro intelligente*, Marsilio, Venezia, 2020.
- DEWEY J., *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2014.

- FREUD S., *Introduzione alla psicoanalisi*, Bollati Boringhieri, Torino, 2016.
- JUNG C.G., *Tipi psicologici*, Bollati Boringhieri, Torino, 2008.
- KNOWLES M., *La formazione degli adulti come autobiografia*, Raffaello Cortina, Milano, 1996.
- LACAN J., *Il mio insegnamento e Io parlo ai muri*, Astrolabio, Roma, 2014.
- MARX K., ENGELS F., *Manifesto del Partito comunista*, Laterza, Bari, 1971.
- PIAGET J., *Cos'è la psicologia*, NEWTON, Roma, 1989.
- SARTRE J.P., *Che cos'è la letteratura?* in *La squaldrina timorata/Nekrassov*, Mondadori, Milano, 1968.
- SENNETT R., *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano, 2008.
- SIMON H.A., *Il comportamento amministrativo*, Il Mulino, Bologna, 2016.
- TAYLOR F., a cura di De Masi, D., *Processo a Taylor*, Olivares, Milano, 1992.

Patrizia Nunnari¹

Le sfide dell'educazione nella complessità. Alcune considerazioni storico-antropologiche e di epistemologia

ABSTRACT

Emerge con urgenza il bisogno ripensare il *tessuto unitario* di conoscenze che la miriade di specializzazioni scientifiche sembrano aver dimenticato, per costruire un dialogo con l'«incertezza» divenuta comunità di destino, entro cui ripensare un nuovo umanesimo in grado di superare *definitivamente* il paradigma dell'organizzazione delle scienze e delle tecniche del XIX secolo, per promuovere nuovi approcci educativi. Di qui la necessità di riappropriarci di certe suggestioni legate all'apprendimento terziario di Bateson, all'armonica co-essenzialità di prosa e poesia cara a Morin, al grande ruolo svolto per Goleman dalle emozioni nelle esperienze di apprendimento.

PAROLE CHIAVE: Complessità, Emozioni, Incertezza, Sostenibilità, Apprendimento

There is an urgent need to rethink the *unitary fabric* of knowledge that myriad scientific specializations seem to have forgotten, in order to build a dialogue with the «uncertainty» that has become a community of destiny, within which to rethink a new humanism capable of definitively overcoming the paradigm of the organization of science and techniques of the nineteenth century, in order to promote new educational approaches. Hence the need to reclaim certain suggestions related to Bateson's tertiary learning, to the harmonious essentiality of prose and poetry dear to Morin, to the great role played for Goleman by emotions in learning experiences.

KEYWORDS: Complexity, Emotions, Uncertainty, Sustainability, Learning

M. Cassè, durante un banchetto al castello *Beychevelle*, rispose così a un autorevole enologo che gli domandava che cosa vedesse un astronomo nel suo bicchiere di *Bordeaux*:

¹ Dottoranda in Teoria e Ricerca Educativa e Sociale, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre. E-mail: <patrizia.nunnari@uniroma3.it>.

«Vedo la nascita dell'Universo perché vedo le particelle che vi si sono formate nei primi secondi. Vedo un Sole antecedente il nostro poiché i nostri atomi di carbonio si sono forgiati in seno a quell'astro che è esploso. Poi quel carbonio si è legato ad altri atomi in quella sorta di pattumiera cosmica, i cui detriti, aggregandosi, formeranno la terra. Vedo la composizione delle macromolecole che si sono assemblate per far nascere la vita. Vedo le prime cellule viventi, lo sviluppo del mondo vegetale, l'addomesticazione della vite nei paesi mediterranei. Vedo i baccanali e i festini. Vedo la selezione dei vitigni, una cura millenaria attorno alle vigne. Vedo infine lo sviluppo della tecnica moderna che oggi permette di controllare con strumenti elettronici la temperatura della fermentazione nelle cantine. Vedo tutta la storia cosmica e umana in questo bicchiere di vino e, beninteso, anche la storia specifica del Bordoiese»².

La descrizione del vino di *Bordeaux* è un invito alle possibilità della nostra mente di non esercitare solo la facoltà di classificare e distinguere le idee che pensiamo, ma di intuire il legame profondo che le unisce al tutto di cui siamo parte, percependoci a partire da quel tutto. Il meraviglioso processo che conduce a un nettare così prezioso, il vino, che affonda le sue radici nella terra, nell'acqua, nei microorganismi che abitano il sottosuolo, non è disgiunto dalle stelle, non più tanto lontane, e dalla materia cosmica primordiale antecedente al nostro sistema solare, ma ancora presente nella nostra umana corporeità. Si tratta di acquisire prassi del pensare in grado di contenere quel «narcisismo» che pure ha regalato all'umanità una sopravvivenza di lunga durata, raggiungendo, seppur relativamente, controllo e autonomia predittivi senza precedenti, ma ha anche mostrato un forte affievolirsi della capacità umana di pensare quella che Bateson ha chiamato la *struttura che connette*, titolo alternativo alla sua *Mente e natura*, e argomento nell'America degli anni '70 per nulla insegnato nelle scuole, grazie a cui invece, secondo Bateson, saremmo spinti con forte curiosità a cercare connessioni «fra il granchio e l'aragosta, fra l'orchidea e la primula e tutte e quattro con me che le penso, e me con voi. E tutti e sei noi con l'ameba da una parte e con lo schizofrenico dall'altra»³. Si tratta di una meta-struttura che connette tutte le creature viventi, aprendo percorsi reticolari ancora poco frequentati dal pensiero, soprattutto in ambienti educativi.

² E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaele Cortina, Milano 2000, p. 33.

³ Cfr. G. BATESON, *Mente e natura*, Adelphi, Milano, 1984, p. 21.

Questo modo riflessivo di accostarsi al mondo abbisogna però dell'abitudine di camminare fra i labili confini dei Saperi, nella cui contaminazione, la 'complessità' del mondo può mostrare una tessitura di relazioni e interconnessioni dentro reti più grandi⁴. Ogni tessuto infatti, dalla trama più o meno fitta, è costituito di piccoli spazi vuoti che fanno emergere il disegno, il motivo della trama: spazi che potrebbero accogliere nuovi incontri disciplinari, nuovi rapporti da costruire, prossimità da pensare, visioni inedite da condividere, muri epistemologici da superare. La ricercata prossimità dei Saperi, nel rispetto del valore della differenza fra strutture epistemologiche disciplinari, avrebbe il pregio di incoraggiare la formazione e lo sviluppo di uno sguardo plastico, ampio e capace di una solida tenuta verso problematiche divenute oggi planetarie.

Sempre più studiose e studiosi trovano infatti urgente ripensare il legame fra le conoscenze che la miriade di specializzazioni scientifiche sembrano aver dimenticato, per allenare il pensiero a sfide sempre più straordinarie e inedite. L'impegno ONU nei riguardi dell'«Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile», con i suoi 17 obiettivi planetari, di cui il quarto è dedicato all'istruzione di qualità⁵, rappresenta proprio il tentativo più ambizioso di costruire un dialogo con l'«incertezza», nella consapevolezza di vivere tutti in una «comunità di destino» entro cui dover ripensare un «nuovo umanesimo»⁶. Da numerosi anni Morin pensa che nella preoccupazione pedagogica debba rientrare «il vivere bene, l'arte di vivere» in spazi non catturati dal cronometro, regno del calcolo e della quantità⁷, ma narrati da una ricerca estranea al pensiero disgiuntivo, compartimentato, definitorio⁸ e disponibile a un pensare caldo⁹ e comprensivo, nel quale vivere la responsabilità della sfida nei riguardi della 'complessità'.

«C'è un'inadeguatezza sempre più ampia, profonda e grave tra i nostri Saperi disgiunti, frazionati, suddivisi in discipline da una parte, e realtà o problemi sempre più poli-disciplinari, trasversali,

⁴ Ci si riferisce all'emergere del pensiero sistemico che ha provocato una profonda rivoluzione nella storia del pensiero scientifico occidentale, a partire dalle idee proposte dai biologi organicisti durante la prima metà del XX secolo: pensare in termini di connettività, relazioni, *pattern* o configurazioni e contesto. Cfr. F. CAPRA, P.L. LUISI, *Vita e Natura. Una visione sistemica*, Aboca, Arezzo, 2020, p. 109.

⁵ Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015. Per l'obiettivo 4 ci si propone di fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti.

⁶ Cfr. E. MORIN, *15 lezioni sul coronavirus. Cambiamo strada*, Raffaello Cortina, Milano, 2020, pp. 113-114.

⁷ Cfr. MORIN, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2015, pp. 20-21.

⁸ Il bisogno di permanenza, ossia il rimedio al terrore di un divenire imprevedibile, quello che affonda le radici nel senso greco, si esprime – secondo Severino – «nell'impadronirsi e nell'identificarsi, mediante la scienza e la tecnica, alla sorgente del divenire». E. SEVERINO, *La filosofia contemporanea*, Rizzoli, Milano, 1986, p. 263.

⁹ Cfr. D. LUCANGELI, *Cinque lezioni leggere sull'emozione dell'apprendimento*, Erickson, Trento, 2019, p. 15.

multidimensionali, transnazionali, globali, planetari dall'altra. [...] Di fatto l'iper-specializzazione impedisce di vedere il globale (che frammenta in particelle) così come l'essenziale (che dissolve). Ora, i problemi essenziali non sono mai frammentari, e i problemi globali sono sempre più essenziali. [...] La separazione delle discipline rende incapaci di cogliere «ciò che è tessuto insieme», cioè secondo il significato originario del termine, il complesso. La sfida della globalità è dunque nello stesso tempo una sfida di complessità»¹⁰.

Sotto questa luce risulta davvero ancora attuale e urgente l'invito di Bateson di saper sostare lungamente tra discipline per far emergere primariamente le relazioni, poi le cose o i termini della relazione in rapporto ai contesti¹¹, mantenendo nel contempo un'attenzione anche alle profondità dei singoli saperi disciplinari¹². Il movimento del pensiero, non disgiunto dalla dimensione imprescindibile della corporeità e dell'emozioni, si svolgerebbe liberamente, assecondando la plasticità dell'investigazione, partendo da molteplici possibili punti di vista, in relazione agli obiettivi a cui si voglia, di volta in volta tendere, nell'esercizio di una continua ri-costruzione di possibili percorsi tematici e problematici che un procedere non lineare ha il pregio di offrire.

Preoccupa particolarmente Morin il fatto che anche il sistema educativo abbia risentito dell'incapacità di riconoscere, trattare e pensare la complessità. La conoscenza che viene maneggiata a scuola risentirebbe ancora dell'organizzazione delle scienze e delle tecniche del XIX secolo; di qui la difficoltà didattica a contestualizzare gli oggetti cogliendone anche le molteplici e possibili relazioni con contesti più o meno contigui; il timore di superare la centralità dell'astrazione e della formalizzazione, situando invece le conoscenze nel mondo concreto; la debolezza nel contrastare il bisogno di compartimentare il sapere per averne un'immagine sistematica, quindi rassicurante, perché ordinata secondo procedimenti squisitamente cartesiani: dal semplice al complesso e secondo l'abitudine preminente a rappresentare la realtà secondo un procedimento lineare, causale e spazio-temporale.

Fino all'inizio del XX secolo la scienza classica si è fondata su quattro pilastri: quello dell'«Ordine», su cui l'Universo è stato percepito in chiave deterministica e meccanicistica; quello della «separabilità»: la necessità di matrice cartesiana di scomporre un problema in elementi semplici, da cui è derivata la

¹⁰ MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, cit., pp. 5-6.

¹¹ BATESON, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, p. 194.

¹² Cfr. R. SIMONE, *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Bari, 2000, p. 73 e sgg. In questo libro, lo studioso fa riferimento alla maturazione di un'intelligenza che chiama simultanea, ben distinta da quella lineare-consequenziale che si applica alla lettura e alla scrittura, come risultato dei condizionamenti prodotti dalla terza fase culturale che stiamo vivendo, quella elettronica. L'intelligenza simultanea tratta nello stesso tempo più informazioni senza una gerarchia: si usa per guardare un quadro, la televisione, etc. probabilmente lo sguardo sulla complessità ci obbliga a usare entrambe le forme di intelligenza, di cui la simultanea sembra essere, sul piano evolutivo, la più antica.

tendenza, sul piano scientifico, della specializzazione e compartimentazione disciplinare. Ciò ha prodotto, secondo Morin, la separazione fra le grandi scienze e, al loro interno, tra le discipline; l'isolamento degli oggetti dai loro ambienti, la separazione dell'oggetto di conoscenza dal conoscente e la separazione fra scienza e filosofia. Il terzo pilastro ha riguardato 'il principio di riduzione', a fondamento del quale si situa l'idea che la conoscenza degli elementi di base del mondo fisico e biologico sia fondamentale, mentre la conoscenza dei loro diversi e mutevoli insiemi sia un'acquisizione secondaria. Ciò ha rafforzato la tendenza a considerare valido solo il quantificabile e il misurabile, lasciando fuori l'essere, l'esistenza e il soggetto. Il quarto pilastro si è infine sostanziato della tradizionale 'logica-induttivo-deduttivo-identitaria' a partire dall'*Organon* aristotelico. Il principio d'identità ha rappresentato il fondamento ontologico-metafisico sia per la ragione che per la scienza occidentale, riconoscendo nelle cose un essere proprio che ha risposto, per Popper, alla necessità della «demarcazione»: in sostanza si è creduto per lungo tempo che il metodo induttivo¹³ fosse il criterio di differenziazione della scienza genuina dalla speculazione filosofica.

Di fatto Morin ha ritenuto il paradigma dei quattro pilasti la perfetta congiuntura fra logica classica e scienza classica. Infatti

«Il principio riduzionista della scienza classica isola delle unità elementari (molecole, atomi, ecc.) sostanziali e invarianti, cosa a cui corrisponde lo "stesso" del principio d'identità aristotelico. Essa si fonda sul principio del determinismo universale, cui è adeguato il carattere necessario della deduzione e il carattere universalizzante dell'induzione. Così la logica classica ha rafforzato le caratteristiche fondamentalmente semplificatrici della scienza classica, la quale ha rafforzato, attraverso i suoi successi, l'idea della pertinenza ontologica della logica classica. [...] Di fatto scienza, matematica e logica si sono sempre più associate fino a confondere i loro fondamenti all'inizio del XX secolo»¹⁴.

Nella concezione deterministica di matrice cartesiana, tutta la natura funziona secondo leggi meccaniche, pertanto il mondo materiale è comprensibile

¹³ Popper criticò il procedimento induttivo a lungo, considerato un metodo scientifico per eccellenza, ritenendo che la scienza procedesse in realtà per prove ed errori, perché le teorie sono delle ipotesi che possono balzare alla mente per intuizione o in seguito ad esperimenti ed osservazioni. Ciò che conta è prevedere un sistema di controllo che metta alla prova le conseguenze che se ne possono trarre per deduzione, cercando poi di confutarle mediante un apparato sperimentale. Il procedimento effettivo della scienza consiste infatti nell'operare attraverso congetture: nel saltare alle conclusioni, spesso dopo una sola osservazione (come hanno rilevato, per esempio, Hume e Born). Cfr. K.R. POPPER, *Congetture e confutazioni*, Il Mulino, Bologna, 2009, p. 96 e sgg. Di Hume si ricordi la nota osservazione che non c'è nessuna necessità logica che il sole sorgerà domani, anche se per induzione abbiamo ricevuto innumerevoli conferme empiriche.

¹⁴ MORIN, *La sfida della complessità*, Le Lettere, Firenze, 2021, pp. 35-36.

nelle sue strutture complesse quali le piante, gli animali e il corpo umano, riconducendole ai loro minimi costituenti fondamentali, alle loro disposizioni e movimenti. Non c'è nulla di sbagliato nell'affermare che gli organismi viventi siano composti da parti più piccole che oggi chiamiamo molecole, ma ciò non implica che le loro proprietà possano essere spiegate unicamente in termini di molecole, perché le proprietà di un sistema vivente, dette «emergenti», si riscontrano solo a livello del sistema nella sua totalità. Tali proprietà sorgono infatti grazie a schemi di organizzazione, cioè da conformazioni di relazioni ordinate tra le varie parti. Si tratta dell'idea centrale della visione sistemica della vita proposta dai biologi organicisti del XX secolo, arricchita dalla psicologia della *Gestalt* e dalla nuova scienza dell'ecologia, ma di cui gli effetti più dirompenti si sono mostrati nella fisica quantistica.

La logica deterministica, privilegiando un pensiero verticale, classificatore e causale, ha per lo più privilegiato la processualità di un pensiero induttivo-deduttivo, trascurando il pensiero intuitivo, creativo come quello attivato dal procedimento abduttivo di Peirce¹⁵, considerato pure un procedere logico, ma nella forma, diremmo oggi, di un pensiero laterale¹⁶, ben tematizzato anche da De Bono¹⁷.

Mentre la deduzione inferisce da leggi generali ('tutti gli uomini sono mortali'), conclusioni particolari ('Socrate è mortale'); e l'induzione da proposizioni particolari ('Socrate, Platone, Aristotele sono mortali') a conclusioni universali ('tutti gli uomini sono mortali'), l'abduzione opera in modo diverso: dall'effetto si fa derivare la causa probabile. Si tratta di un ragionamento che muove dalle conseguenze e formula ipotesi in grado di spiegarle. Un esempio di abduzione potrebbe essere: «se qui vi è della cenere, vi deve essere stato anche del fuoco». Dal principio generale implicito che il fuoco produca sempre della cenere, si ricava la proposizione particolare che è «qui vi è stato del fuoco», spiegazione da considerarsi solo probabile della prima proposizione. È il percorso inferenziale dal noto all'ignoto che si nutre del senso della possibilità, della capacità di pensare a tutto quello che potrebbe essere, secondo un procedere investigativo di un'intelligenza¹⁸ che va dal particolare al particolare, e intuitivamente, inventando nuove ipotesi esplicative, ristrutturando lo schema cognitivo per cogliere, alla luce di una nuova unità, discipline un tempo separate¹⁹. Limitandosi

¹⁵ Si veda C.S. PEIRCE, *Opere*, Bompiani, Milano, 2003.

¹⁶ La forma dell'inferenza [abduttiva] è la seguente: si osserva un fatto sorprendente C; ma se A fosse vero, C sarebbe spiegato come fatto naturale; dunque c'è ragione di sospettare che A sia vero.

¹⁷ E. DE BONO, *Creatività e pensiero laterale*, Rizzoli, Milano, 2021. Sia la logica deduttiva sia quella induttiva sono interessate alla formazione dei concetti. Il pensiero laterale è maggiormente interessato alla cesura concettuale, tramite la stimolazione e la disgregazione, allo scopo di permettere alla mente di ristrutturare i modelli. Nell'economia del nostro percorso, il pensiero laterale è un abito mentale che previene il sorgere di quei problemi creati dalle divisioni nette e dalle polarizzazioni imposte dalla mente all'oggetto di studio. Cfr. *Ivi*, pp. 49 e 59.

¹⁸ Cfr. S. ZINGALE, *Interpretazione e progetto. Semiotica dell'inventiva*, Franco Angeli, Milano, 2013.

¹⁹ MORIN, *La sfida della complessità*, cit., pp. 118-119.

solo alla deduzione e all'induzione, la logica classica esclude dall'ambito logico ciò che è atto dell'invenzione e della creazione. Come dice Popper (1959): «L'atto attraverso il quale una teoria è concepita o inventata non richiede analisi logica»²⁰.

Come l'abduzione, anche il pensiero laterale di De Bono mitiga il rigorismo induttivo-deduttivo perché rifiuta modelli rigidi e stimola le facoltà di mettere insieme gli elementi in modi diversi, promuovendo la ricerca intenzionale laterale di alternative. La selezione, la classificazione e l'esclusione come forme del pensiero verticale come quello della matematica, si possono dunque accompagnare a forme di un pensare intenzionalmente contraddittorio, che fa propri approcci meno evidenti e probabili, avendo cura di ri-modellare il pensiero attraverso una ristrutturazione intuitiva generativa. I due processi ovviamente non sono antagonistici, ma complementari:

«il pensiero laterale è utile per generare idee e orientamenti, mentre il pensiero verticale è utile per svilupparli. Il pensiero laterale aumenta l'efficacia del pensiero verticale offrendogli più elementi su cui operare una selezione. Il pensiero verticale moltiplica l'efficacia del pensiero laterale facendo un uso corretto delle idee generate»²¹.

Tornando ai quattro pilastri, la loro congiunzione ha insomma determinato – secondo Morin – un pensiero semplificatore e un sapere estraneo a ogni complesso, a ogni contesto, alimentando soprattutto un *intelligere* sistematico e progressivo, efficiente, attratto dal quantificabile, capace di isolare gli oggetti sottoposti a sperimentazione per manipolarli, selezionarli, ordinarli e misurarli²². Tale svalutazione dei contesti e della relazione fra i termini e gli ambienti o le organizzazioni di riferimento, è stata naturalmente oggetto di critica anche da parte di Bateson, che pensò il processo mentale, basato sui principi della cibernetica, come un fenomeno sistemico caratterizzante tutti gli organismi viventi. Per lui il fenomeno della mente era inseparabilmente connesso con il fenomeno della vita: interazioni tra un organismo vivente e il suo ambiente da intendere in termini cognitivi, perché la mente risulta immanente alla materia a tutti i livelli della vita. Questa espansione radicale del concetto di cognizione operata da Bateson, poi rimaneggiata e arricchita da Maturana²³, può aiutare a comprendere il significato da lui attribuito all'«apprendimento terziario», una delle opportunità, a nostro avviso, di rigenerazione di quanto svalutato dal paradigma dei quattro pilastri di Morin. Notissima la distinzione tra ap-

²⁰ Ivi, p. 35.

²¹ DE BONO, *Creatività e pensiero laterale*, cit., pp. 49-50.

²² Cfr. MORIN, *La sfida della complessità*, cit., pp. 37-39.

²³ Cfr. CAPRA, LUISI, *Vita e natura. Una visione sistemica*, cit., p. 394 e sgg. Maturana e Valera intesero la cognizione come un'attività coinvolta nell'autogenerazione e nell'autoperpetuazione delle reti viventi, che poi chiamarono «autopoiesi». Si veda H.R. MATURANA, S.J. VARELA, *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Marsilio, Padova, 2001.

prendimento di primo livello (proto-apprendimento) e apprendimento di secondo livello (deutero-apprendimento): il primo livello riguarda l'acquisizione di conoscenze specifiche, cioè i 'contenuti' di apprendimento attraverso la memorizzazione, mentre il secondo riguarda la conoscenza dei contesti e la formazione di abitudini cognitive²⁴. Quando ad esempio impariamo una lingua straniera, non solo ci appropriamo di determinate conoscenze linguistiche, formiamo nella nostra mente anche una serie di abitudini di pensiero relative a situazionali, grazie alle quali poter gestire comportamenti e problemi in campo linguistico. Secondo lo studioso l'apprendimento 2 è dunque da considerarsi un apprendimento dei contesti dell'apprendimento 1, e il luogo nel quale la formazione delle abitudini porta alla selezione di idee che sopravvivono all'uso ripetuto e sono a disposizione per l'uso immediato, senza che debbano passare sotto un esame critico: in questo modo le parti più flessibili della mente possono essere riservate alla gestione di problemi nuovi. Di solito sono le idee più generali e astratte a sopravvivere all'uso ripetuto, tanto da divenire premesse, idee relativamente rigide, da cui dipendono altre idee.

Un illustre coetaneo di Bateson, K. Lorenz, caratterizzò il Sapere (gli usi e costumi, l'agricoltura, la tecnica, la scienza e la lingua) come quella struttura rigida in grado di garantire il passaggio e l'accumulo di generazione in generazione. Lo scopritore dell'*imprinting* ritenne importante sottolineare però che la struttura rappresentasse soltanto qualcosa di adattato, non l'adattamento: solo il 'sapere', non il 'conoscere'. In termini esemplificativi si potrebbe dire che come non si può avere la crescita di un osso senza una corrispondente demolizione di esso, allo stesso modo la crescita viva del sapere umano può progredire solo abbattendo gradualmente il già adattato, il già saputo, per dare spazio al nuovo. L'abitudine, elemento con un certo grado di invarianza del sapere tradizionale, è sempre stata per l'umanità capace di infondere un profondo senso di piacere e rassicurazione, a dispetto invece degli impulsi antichissimi della paura e dell'inquietudine, che sembrano aver da sempre accompagnato ogni deviazione comportamentale dalle azioni usuali e familiari dell'evoluzione culturale²⁵.

Nei suoi percorsi di lettura sociologica della liquidità della vita odierna, Bauman, ha ritenuto importante dedicare spazio all'acquisizione di competenze funzionali a occupazioni flessibili: l'apprendimento sistematico, a lungo termine, sembra infatti non essere più una risorsa indispensabile alle richieste del mondo del lavoro; ciò spiegherebbe la riduzione del valore dei titoli di studio scolastici o universitari, e il dilagare di brevi corsi professionali finalizzati all'acquisizione di conoscenze immediatamente spendibili sul mercato. Inoltre il lavoro di tutta una vita oggi si presenta suddiviso in tanti piccoli compiti, ciascuno eseguito in un luogo diverso, tra persone diverse e in momenti diversi, esponendo l'uma-

²⁴ Si cfr. Z. BAUMAN, *Le sfide dell'etica*, Feltrinelli, Milano, 2010 e *Homo Consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Erickson, Trento, 2007.

²⁵ Cfr. K. LORENZ, *L'altra faccia dello specchio*, Adelphi, Milano, 1991, pp. 327-329.

nità e la singola soggettività a una frammentarietà esistenziale davvero alienante.

Il grande sociologo ritenne inoltre che la crescita impetuosa delle nuove conoscenze, legate a un'evoluzione tecnologica vertiginosa e l'invecchiamento progressivo del sapere preesistente, abbiano congiuntamente prodotto un'inedita ignoranza umana su vasta scala, rigenerandone costantemente le riserve o addirittura accrescendole²⁶. Di certo la forma più semplice e primitiva di ricezione della tradizione, l'imitazione, che notoriamente funzionava meglio se l'imitato metteva in soggezione il bambino o il giovane, sembra essere indebolita da un distanziamento fra generazioni dovuto a un continuo, costante e veloce cambiamento negli stili, nei valori, nelle abitudini, attraverso l'amplificazione dei condizionamenti psichici dei *social*, resi accessibili a tutti attraverso l'uso continuo di dispositivi elettronici, altamente pervasivi e capaci di aggirare il filtro critico del pensiero. Giocoforza la auspicata armonia funzionale fra invarianza del sapere e variabilità della conoscenza, si sta trasformando in una vera e propria sfida.

Ecco allora emergere la suggestione dell'«apprendimento terziario» che sembrerebbe sfuggire agli spazi pressanti di dominio della velocità consumistica su individui, oggetti ed esperienze, e disegnare spazi educativi importanti sia per la crescita cognitiva e metacognitiva, che per quella affettivo-sociale dei giovani, secondo i tempi e le modalità più consoni. Le Istituzioni educative sono chiamate a costruire nelle giovani menti gli anticorpi cognitivi ed emozionali necessari a un'intelligenza aperta, dinamica e creativa nel comprendere la centralità della «causalità multipla», imprescindibile per affrontare le sfide all'interno di sistemi complessi²⁷.

Una «civiltà elevata» secondo Bateson dovrebbe possedere, nelle istituzioni educative e religiose, quanto necessario a garantire alla popolazione una saggezza in grado di soddisfarla sul piano fisico, estetico e creativo, soprattutto dovendosi misurare con gli scenari dell'analisi baumiana.

«Se di questi tempi ci sentiamo costretti a tornare ossessivamente al tema della memoria, ciò avviene perché siamo stati trasportati da una civiltà della durata – e quindi dell'apprendimento e della memorizzazione – a una civiltà del transitorio, e quindi dell'oblio. Di questo passaggio cruciale la memoria è la prima vittima, mascherata però da «danno collaterale»²⁸.

²⁶ Cfr. BAUMAN, *Vita liquida*, Laterza, Bari, 2009, p. 135.

²⁷ È un concetto ancora completamente ignorato da diversi strati della popolazione a livello culturale e politico. Non si tratta solo di affrontare i vecchi problemi come l'innalzamento della temperatura o lo scioglimento dei ghiacciai; ma anche di essere in grado di fare un'analisi critica sistemica sull'ingresso prepotente della bio-ingegneria sulle sue possibilità di modificare irreversibilmente il genoma umano; sulle future e inimmaginabili fasi operative dell'intelligenza artificiale e sulla possibilità già reale che affidi il funzionamento delle nostre città a strutture artificiali prive di coscienza. Cfr. CAPRA, LUISI, *Vita e Natura. Una visione sistemica*, cit., p.10.

²⁸ BAUMAN, *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, IL MULINO, Bologna, 2008, p. 73.

La società liquida di Bauman richiede apprendimenti veloci, rapidi, a cui devono corrispondere anche dimenticanze altrettanto istantanee, attraverso la capacità di cambiare idea, di revocare decisioni senza ripensamenti e rimpianti. Se la vita pre-moderna rappresentava la ripetizione quotidiana della durata infinita di tutto, la vita della «modernità liquida» è una ripetizione della transitorietà universale, segnata da un'obsolescenza programmata che invita alla superficialità, all'irresponsabilità, all'effimero, a un disimpegno segnato dalla discontinuità e dall'oblio²⁹. Il Sapere sedimentato di cui si parlava prima, con un grado di invariabilità funzionale, sembra oggi stridere particolarmente rispetto allo scorrere veloce e incessante della conoscenza e della tecnologia. E la durata funzionale delle abitudini, legate all'uso di macchine e intelligenze artificiali in continua evoluzione, espone l'uomo a quell'inquietudine e a quel senso di spaesamento e precarietà da cui un tempo sembrava a riparo.

Il mondo delle conoscenze sembrerebbe ancora ostaggio di quella che Morin chiama «iper-prosa»: una vita monetizzata, cronometrata, parcellizzata, settorializzata, ridotta in una moltitudine di frammenti che non sembrano risparmiare la soggettività e le relazioni. La condizione umana oggi risente di un'incertezza che è «cerebrale», perché la conoscenza non è mai riflesso del reale, ma traduzione e ricostruzione esposta all'errore; di un'incertezza «fisica»: la conoscenza dei fatti è mera interpretazione; di un'incertezza «epistemologica» avviata con la bi-millennaria critica nietzschiana della cultura occidentale e poi con la scienza a partire da Bachelard e Popper. Pertanto pensare e conoscere oggi, presuppone la capacità di saper dialogare con un'incertezza ben più complessa rispetto al passato, perché non solo legata all'umana condizione di precarietà e *insecuritas*³⁰, ma a un mondo artificiale, virtuale che ha assunto dimensioni senza confini, capillarmente presente negli spazi psichici non filtrati dalla coscienza e accolti in maniera inconsapevole e meccanica. Di tutto questo siamo sia autori scellerati che vittime, soprattutto degli eventi, difficili da interpretare nelle conseguenze a lungo termine, che le ultime frontiere tecnologiche sono capaci di determinare purtroppo anche in termini catastrofici.

Morin continua a nutrire la speranza che all'utilità e alla funzionalità, sempre più capillari nelle nostre vite, si possa ancora poeticamente rispondere con l'amore, l'estasi e un alfabeto dell'indicibile proprio delle esperienze estetiche, capaci di recuperare una riflessione profonda sulla condizione umana. Incoraggiante la convergenza dei percorsi di Morin e Bateson sulla volontà di cogliere proprio nelle arti, la rigenerazione del senso più profondo dell'umanità. Nella riflessione di Bateson ciò è possibile proprio con l'«apprendimento ter-

²⁹ *Ivi*, p. 85.

³⁰ La precarietà è insita nella vita stessa e l'uomo è l'unico vivente pienamente consapevole di tale condizione oggettiva. L'intelligenza umana è stata ad un tempo sia l'arma vincente della nostra sopravvivenza che la fonte di insicurezza derivante dalla cognizione della precarietà, della previsione della morte, della paura delle minacce e della consapevolezza che l'universo nutra un'assoluta indifferenza verso il destino umano. Cfr. A. GESSANI, *La fondazione della filosofia. Platone, Aristotele e la sapienza antica*, MEM, Arezzo, 1993, pp. 26-27.

ziario», che prevede la necessità di una totale ridefinizione dell'io che nell'apprendimento 2 era riconducibile al carattere e a quelle abitudini con cui dava forma e percepiva i contesti nei quali agire.

«Nella misura in cui un uomo consegue l'apprendimento 3 e impara a percepire e ad agire in termini dei contesti dei contesti, il suo 'io' assumerà una sorta di irrilevanza. Il concetto dell'io non fungerà più da argomento cruciale nella segmentazione dell'esperienza. [...] A costoro spesso la psichiatria attribuisce la qualifica di psicopatici, e molti di essi si trovano inibiti nell'uso dei pronomi di prima persona»³¹.

Nell'economia del percorso fin qui intrapreso, appare davvero interessante l'idea di Bateson che il dissolvimento di quanto appreso al secondo livello possa far emergere, in talune persone, la semplicità per la quale la fame conduca al cibo e l'io non abbia più il compito di organizzare il comportamento. Costoro vengono dallo studioso definiti «gli incorruttibili innocenti del mondo». Sembrano rappresentare quel vivere *hic et nunc* tanto caro al mondo classico e alla letteratura rinascimentale, recuperabile per Nietzsche con l'innocenza del fanciullino cosmico³², capace di un nuovo inizio, un primo moto, un sacro dire di sì alla libertà³³.

Altri invece, gli artisti per intenderci, nell'apprendimento di terzo livello sarebbero per Bateson capaci di fondere identità personale con i processi di relazione, formando un'ecologia o un'estetica d'interazione cosmica: la capacità di concentrarsi sulle minuzie della vita li pone nella condizione di vedere nel particolare dell'Universo, la visione del tutto.

Bateson cita, a tal proposito, *Auguries of Innocence* di Blake:

To see the word in a Grain of Sand,
And a Heaven in a Wild Flower,
Hold Infinity in the palm of your hand,
And Eternity in an hour³⁴

Non è lontana da questo punto di vista lo scenario offerto dalla citazione di Morin, in apertura, sull'astrofisico intento a rispondere a un provetto enologo su cosa vedesse in un bicchiere di *Bordeaux*. Le parole dello scienziato, pur veicolando contenuti scientifici, immaginano, abitano, narrano spazi in-

³¹ BATESON, *Verso un'ecologia della mente*, cit., pp. 351-353.

³² F. NIETZSCHE, *Così parlò Zarathustra. Un libro per tutti e per nessuno*, VI, 1, Adelphi, Milano, 1985.

³³ Innocenza è il fanciullo e l'oblio, un nuovo inizio, un giuoco, una ruota ruotante da sola, un primo moto, un sacro dire di sì. Cfr. *Ivi*, p. 25.

³⁴ Vedere il Mondo in un granello di sabbia/e un Paradiso in un fiore selvatico/racchiudere l'infinito nella palma della tua mano/e l'Eternità in un'ora. BATESON, *Ecologia della mente*, cit., p. 353.

finiti di infinita bellezza. E in questo viaggio fra prosa e poesia, il desiderio non è spazzato dalla frenesia indotta dalle vite di corsa dell'*Homo Consumens*³⁵, ma dal *de-siderare*³⁶ le stelle, eterni astri capaci di allontanare il mondo dell'effimero e della mera materialità, per volgere l'attenzione a una mancanza che per similarità, eternamente ci attrae. Sembrerebbe, almeno sul piano della riflessione, di recuperare quell'armonia di cui la bellezza è stata sempre considerata dagli antichi la massima espressione, cara all'umanità stessa come rasserenante speranza.

Sembra allora scontato precisare che prosa e poesia rappresentino due possibilità per ogni lingua: il primo, il linguaggio logico, oggettiva ciò di cui parla per finalità empiriche e tecnico-pratiche: denota, definisce, classifica, discrimina. La poesia invece si alimenta di connotazioni, analogie, metafore, di quell'alone o densità di rimandi di significato che accompagnano la parola, ma che sfuggono ad ogni limite e sono in grado di esprimere l'unicità. Il linguaggio prosaico aiuta le nostre vite quotidiane nelle operazioni del percepire e ragionare, del fare scienza e tecnologia, del compiere azioni finalizzate, utili, produttive sul piano della materialità, imponendo la necessità indiscutibile della specializzazione, della specificità dei Saperi; il secondo, accogliendo l'interesse e la profondità di uno sguardo esposto alla pienezza comunicativa mai sufficiente, mai definitiva, e alla trascendenza dell'incommensurabile, attraverso le forme della danza, del canto, della musica, del culto, delle cerimonie, delle espressioni artistiche, farebbe invece tesoro della anassagoriana e suggestiva percezione del tutto in tutto. Entrambi caratterizzano naturalmente l'evoluzione dello spirito della nostra umanità. Sul piano ontogenetico, il secondo linguaggio si mostrerebbe appieno nell'infanzia con l'animismo, l'approccio ludico e l'attività immaginativa, e solo dopo qualche anno si accompagnerebbe, assumendo però forme sempre più marginali, al pensiero prosaico del linguaggio razionale. È interessante ricordare però che

«Nelle società arcaiche [...] vi era una stretta relazione tra i due linguaggi e i due stati. Essi erano mescolati. Nella vita quotidiana, il lavoro era accompagnato da canti, da ritmi, la preparazione della farina nei mortai si effettuava cantando, si utilizzava questo ritmo. Prendiamo, per esempio, la preparazione della caccia, di cui ci danno testimonianza le pitture preistoriche, in particolare quelle della grotta di *Lescaux*, in Francia; queste pitture ci indicano che i cacciatori compivano sortilegi rituali sulle prede, dipinte sulla roccia, ma non si accontentavano di questi riti: utilizzavano frecce

³⁵ Si veda BAUMAN, *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Erickson, Trento, 2007.

³⁶ Desiderio viene dal latino *desiderium* composto da: *de-sidera*, da tradurre con 'mancanza delle stelle'. Probabilmente allude più alla distanza tra il soggetto e l'oggetto di desiderio, e al moto dell'animo che li lega, che alla natura dell'oggetto stesso.

reali, strategie empiriche, pratiche e mischiavano le due cose. Ora, nelle società occidentali contemporanee si è verificata una separazione, direi proprio una disgiunzione, tra i due stati, la prosa e la poesia»³⁷.

Questa distinzione, poi separazione e divaricazione ha portato anche a una loro differenziazione valoriale e gerarchica, al prevalere dell'io egoico sull'anima, alla distanza fra cultura e natura, fra le idee e la corporeità, fra la scienza e l'arte³⁸.

La prosa iniziò a compiere passi determinanti di prevaricazione sul linguaggio poetico già con le ambizioni rinascimentali dell'*Homo faber*, relegando le sensazioni e le percezioni soggettive alle qualità conoscitive secondarie dell'oggetto indagato con metodo scientifico³⁹.

Eppure studi recenti sull'evoluzione naturale dell'intelligenza avanzerebbero l'ipotesi di un'«intersezione fra mondo interno e mondo esterno». Secondo Humphrey il canale cognitivo dei processi affettivi e sensoriali sembra essersi sviluppato parallelamente a quello della percezione oggettiva. Nello specifico:

«la sensazione riguarda eventi che stanno capitando sulla superficie del nostro corpo; la percezione riguarda eventi che stanno capitando nel mondo esterno. Secondo Humphrey, l'evoluzione avrebbe selezionato una strategia sistematica di controllo dell'attendibilità dell'immagine percettiva; il cervello ricostruirebbe per ogni percezione lo stimolo sensoriale corrispondente e lo invierebbe al centro sensoriale per verificarne la congruenza con lo stimolo reale. Se la ricostruzione non combacia con la sensazione effettiva, viene scartata in quanto "errore" percettivo. L'immaginazione e il sogno [...] considerati dal punto di vista interno del cervello, sarebbero [...] "reali" quanto le sensazioni provenienti da uno stimolo esterno. Anche i pensieri coscienti, le idee e le credenze avrebbero un richiamo sensoriale (di tipo uditivo): intuitivamente, essi sarebbero come "immagini di voci" nella testa»⁴⁰.

³⁷ MORIN, *Amore Poesia Saggezza*, Armando, Roma, 2021, p. 41.

³⁸ Ad eccezione di Leonardo da Vinci che ha creato una sintesi straordinaria fra arte e scienza, che nessun artista, prima e dopo di lui, ha mai eguagliato. Molti aspetti della sua scienza hanno una matrice aristotelica, ma ciò che la rende moderna ai nostri occhi è l'attenzione riservata alla descrizione delle forme viventi, modellate e trasformate continuamente dai processi alla loro base. Cfr. CAPRA, LUISI, *Vita e natura. Una visione sistemica*, cit., p. 23.

³⁹ Secondo Capra il pensiero scientifico moderno non emerse con Galileo, ma con Leonardo da Vinci, che sviluppò un nuovo approccio empirico che comprendeva l'osservazione sistematica della natura, il ragionamento e la matematica: le caratteristiche principali del sapere scientifico. La sua scienza rimase lontana dalla visione meccanicistica sviluppata con Galilei, Cartesio e Bacone. Cfr. *Ivi*, p. 22.

⁴⁰ T. PIEVANI, *Homo sapiens e altre catastrofi. Per un'archeologia della globalizzazione*, Meltemi, Milano, 2018, p. 275.

Le sensazioni, lungi dall'essere una mera registrazione di stimoli, assumerebbero la forma di una attività quasi corporea, soggettiva e localizzata. La coscienza introspettiva potrebbe essersi evoluta a partire da questa attività che, invece di tornare nell'area periferica del corpo interessata, sarebbe ricaduta all'interno del cervello come 'riverbero sensoriale'. Ciò avrebbe potuto produrre sia la sensazione di essere un corpo, che la sensazione di essere un'identità soggettiva permanente. Secondo questa ipotesi corpo e mente sarebbero stati percepiti distintamente all'interno dunque di un unico processo evolutivo, rendendo insostenibile la visione gerarchica valoriale e ancora più evidente la deviazione intrapresa dalla cultura occidentale, a partire dall'ontologia platonica e da un pensiero disgiuntivo cristallizzato nella dicotomia cartesiana. Interessante, alla luce di queste ultime considerazioni, certe riflessioni di Wittgenstein intorno proprio alla sua idea di insegnamento, efficace se supportato da un marcato uso dei gesti e delle espressioni del volto. La parola infatti viene insegnata come sostituto di un'espressione del volto o di un gesto: di qui la critica del filosofo verso coloro che hanno considerato il linguaggio come forma delle parole e non come uso che della forma delle parole si è fatto. «Il linguaggio è una parte caratteristica di un vasto gruppo di attività: parlare, scrivere, viaggiare su un autobus, incontrare un uomo, etc.»⁴¹. Ciò giustificherebbe l'importanza di concentrarsi non sulle parole, ma sulle occasioni in cui vengono dette, come facilmente emergerebbe in un contesto etnografico.

«Se giungeste presso una tribù ignota, di cui non conoscete affatto la lingua e se voleste sapere quali parole corrispondano a «buono», «bello», ecc., che cosa guardereste? Guardereste i sorrisi, i gesti, il cibo, i giocattoli. [...] Oppure se giungeste presso un popolo dove i soli suoni prodotti con la bocca fossero il respirare o il far musica, mentre il linguaggio fosse fatto con le orecchie. Cfr. «Quando vedi gli alberi ondeggiare, stanno parlando fra loro». [«Ogni cosa ha un'anima»]. Tu paragoni i rami alle braccia. Certamente bisogna interpretare i gesti della tribù in analogia con i nostri»⁴².

Queste ipotesi non sembrerebbero contrastare neanche con gli studi sulla psicologia della forma e con l'analisi junghiana della prima metà del secolo scorso, quando si pensava a un'umanità arcaica capace di percepire un'immagine magica del mondo in cui ogni elemento fosse connesso con tutti gli altri attraverso un principio comune, confermando la co-essenzialità di prosa e poesia resa debole da un pensiero logico-razionale, che è stato in grado di sostituire a dei complessi unitari fondati sul sentimento, fatti oggettivi fra loro collegati in modo sommativo⁴³.

⁴¹ L. WITTGENSTEIN, *Lezioni e conversazioni sull'etica, l'estetica, la psicologia e la credenza religiosa*, Adelphi, Milano, 2001, p. 53.

⁴² *Ivi*, p. 54.

⁴³ D. KATZ, *La psicologia della forma*, Einaudi, Torino, 1950, pp. 195-196.

La storia della specie umana fortunatamente rimane a nostra disposizione come memoria viva sul piano ontogenetico. La prima fase, quella pre-cosciente dell'umanità si ripresenta infatti nel cosiddetto «a-dualismo iniziale» del neonato⁴⁴, che privo di alcuna coscienza, vive l'indifferenziazione tra sé e l'altro, tra sé e il mondo attraverso un'affettività distribuita su tutta la sua corporeità senziente e sulle proprie azioni. Lungo fu il processo evolutivo in grado di far emergere capacità astrattive in grado di riorganizzare secondo schemi oggettivi, la percezione della realtà. Allo stesso modo si è evoluto il linguaggio: il potere magico e simbolico delle parole ha lasciato spazio al prevalere di un'interpretazione puramente convenzionalista dei rapporti fra parole e cose, fino ad arrivare, a seguito dell'evoluzione tecnologica, a un rapporto con le cose di puro, immediato, funzionale consumo.

Con la dissociazione dell'io dal non-io e il conseguente decentramento affettivo, si è avviato così anche lo sviluppo della conoscenza scientifica occidentale⁴⁵.

È innegabile che la storia delle scienze abbia regalato all'umanità benefici straordinari in termini di qualità della vita, di progresso culturale e tecnologico; eppure è altrettanto palese che il paradigma di controllo e *possesso* sulla natura abbia illusoriamente protetto l'essere umano da quel profondo senso di inquietudine determinato dalla percezione dell'impermanenza della realtà, resa drammaticamente visibile dalla condizione di precarietà alla quale l'umanità è sempre stata esposta, ma la cui consapevolezza oggi innesca reazioni di forte e diffusa dipendenza dall'effimero (soprattutto incoraggiata dall'economia consumistica) e dalle molteplici alienanti intossicazioni. Nello stesso tempo però il senso di relativo controllo che la percezione scientifica del mondo rimanda, sta alimentando anche una reazione di fuga dalla materialità sempre meno materica e sempre più virtuale, in cui ci troviamo tutti inesorabilmente invischiati, come nostalgia di quell'interezza che, ci ricorda Nietzsche, è sempre appartenuta all'umanità. «Ho *scoperto* per me che l'antica umanità e animalità, perfino tutto il tempo dei primordi e l'intero passato di ogni essere sensibile, continua dentro di me a meditare, a poetare, ad amare, a odiare, a trarre le sue conclusioni»⁴⁶.

Attingere dal nostro passato, di cui portiamo chiare tracce dentro di noi in termini di capacità sensoriali, abilità motorie, plasticità cognitive, tensioni mistiche, sensibilità estetiche, risorse emozionali e così via, potrebbe rappresentare una strada interessante con la quale tentare di ri-leggere il mondo dell'educazione per cogliere nuovi orizzonti, possibilità, visioni, strumenti e finalità.

Questa sovrabbondanza di differenze nei mezzi, negli usi e nei contesti di comunicazione dell'esperienza qui descritta, richiederebbe allora un pensiero

⁴⁴ J. PIAGET, *Psicologia e sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Torino, 1994, p. 190.

⁴⁵ Se un tempo l'automazione sostituiva lo sforzo umano, oggi l'intelligenza artificiale è finalizzata a sostituire la mente. Non solo. Si sta configurando un ulteriore passo verso la costruzione di una coscienza artificiale.

⁴⁶ NIETZSCHE, *La Gaia Scienza e idilli di Messina*, Adelphi, Milano, 1992, V,2, af.[54].

tanto analitico quanto intuitivo, sia deduttivo che abduttivo, che un pensiero solo lineare e definitorio non sarebbe capace di governare.

L'educazione allora andrebbe forse guardata sotto forma di un viaggio di illuminazione narrativa dei passi compiuti e delle interruzioni o dis-equilibri prodotti sia in termini evolutivi che spirituali, a seguito della perdita dell'origine comune di razionale e irrazionale, soprattutto in relazione alla centralità riconosciuta da diversi decenni, da parte delle Scienze dell'educazione, alle esperienze di apprendimento attivo. Sotto questa lente di ingrandimento storico-antropologica, le pratiche educative più in uso in Italia, soprattutto nella secondaria di secondo grado, cariche ancora di forti retaggi di un pensiero disgiuntivo, della scelta di valorizzare la formalizzazione astratta spesso a detrimento dell'esperienza diretta e concreta, della poca centralità attribuita agli aspetti motivazionali legati alla percezione dell'autoefficacia, del ruolo sottovalutato della corporeità nelle esperienze conoscitive, dell'attaccamento esclusivo a un pensiero lineare, consequenziale, con rare aperture a un pensiero divergente e laterale, sarebbero sottoposti a una critica ancora più serrata e profonda, liberando maggiormente l'urgenza di cambiare rotta⁴⁷.

Oggi abbiamo scientificamente conferma che i circuiti legati alle emozioni siano regolati da un sistema ancestrale della nostra specie chiamato sistema limbico, le cui strutture encefaliche antichissime, governano l'integrazione emotiva, istintiva e comportamentale. Fa parte del sistema limbico una piccola formazione ovale di sostanza grigia chiamata «amigdala», coinvolta nei processi di formazione della memoria, nel comportamento aggressivo, nell'elaborazione delle informazioni olfattive e nelle reazioni di paura⁴⁸. Ciò conferma ampiamente il grande ruolo svolto dalle emozioni nelle esperienze di apprendimento, su cui le neuroscienze e le scienze dell'educazione, negli ultimi decenni, stanno dedicando grande attenzione. Una studiosa in particolare, D. Lucangeli, indagando il rapporto fra gli emisferi dal punto di vista della neurobiologia sistemica, ha ritenuto importante sottolineare come il cervello sia un sistema straordinario dove tutto si attiva contemporaneamente, ma in misura e intensità differenti a seconda dello scopo, come accadrebbe in un'orchestra che suona una sinfonia. In sostanza nessun atto della nostra vita cognitiva e psichica è slegato dalle emozioni che proviamo: mentre si pensa, si sente anche. Di qui lo sviluppo di un nuovo filone di ricerca scientifica sul rapporto fra cognizione ed emozioni, a cui è stato dato il nome di *warm cognition*.

«Ebbene, dagli studi recenti condotti in quest'ambito è risultato chiaro che non ha senso interpretare le funzioni dell'emisfero si-

⁴⁷ Si veda MORIN, *Le 15 lezioni del coronavirus. Cambiamo strada*, Raffaello Cortina, Milano, 2020.

⁴⁸ Le emozioni influenzano la memoria a lungo termine e condizionano il comportamento sulla base del meccanismo della reazione. È impossibile controllare con la mente le emozioni positive e negative, perché prendono il sopravvento. Cfr. L. VULLO, D. LUCANGELI, *Il corpo è docente. Sguardo, ascolto, gesti, contatto: la comunicazione non verbale a scuola*, Erickson, Trento, 2021, pp. 20-21.

nistro e di quello destro come separate, o come se codificassero in modo differente informazioni cognitive ed emotive. [...] Le ricerche di neuroimmagine [...] sono infatti in grado di «mostrarci» la sinfonia dei nostri straordinari circuiti: flussi sincronici di qualità distinte, pensieri, emozioni e sentimenti...in continuo scorrere l'uno nell'altro. Nell'intero circuito del nostro cervello le funzioni si attivano insomma in sincronia e diacronia, quindi ad ogni attività cognitiva corrisponde un tracciato *emozionale* [...]»⁴⁹.

Le emozioni sono dunque una corrente neuro-elettrica in grado di lasciare un segno nella memoria, sia sul piano personale, ontogenetico, che sul piano filogenetico, della specie. Quando proviamo un'emozione, lo stimolo viene prima elaborato dai centri sottocorticali dell'encefalo, provocando una reazione neuroendocrina che si rende visibile attraverso, ad esempio, una variazione delle pulsioni cardiache o della sudorazione. Se l'emozione è legata direttamente a un processo cognitivo attivato a scuola, associata all'operazione in questione, può essere appreso o un senso di fiducia grazie al supporto espresso dal docente, oppure un senso di impotenza, se all'errore commesso dallo studente è seguito un giudizio di inadeguatezza dell'insegnante. Ecco allora la necessità che l'insegnante e l'educatore attingano costantemente a «interruttori» in grado di accendere emozioni positive pro-sociali, facendo consapevolmente e strategicamente uso delle potenti risorse della comunicazione non verbale: dall'abbraccio al sorriso, dallo sguardo d'incoraggiamento alle innumerevoli espressioni del volto, dalle tonalità della voce ai movimenti delle mani e alle tante posture che inequivocabilmente esprimano accoglienza e aiuto nell'affrontare le difficoltà. La comunicazione non verbale e l'uso della corporeità nel dialogo educativo occupano purtroppo spazi sempre meno estesi, in misura dell'ordine di scuola: ampio investimento nella scuola dell'infanzia e in maniera più contenuta nella primaria, graduale, marcata limitazione nella secondaria. La scuola, vista nei suoi vari ordini, sembrerebbe proprio ripercorrere in verticale l'evoluzione culturale occidentale; di qui la necessità di opporre alla disgiunzione plurisecolare, quella co-essenzialità originaria di prosa e poesia in una visione rinnovata del mondo dell'educazione.

Un esempio di impegno appassionato di riflessione verso un fare *paideia* che non reprima più una *mimesis* quasi del tutto soppiantata dalle capacità logico-razionali, è quella proposta da G. Scaramuzzo.

«Della *mimesis*, per la formazione dell'uomo occidentale, si è scelto, nelle realtà educative istituzionali, di fare sostanzialmente a meno. La *mimesis* trova sì qualche spazio istituzionale in luoghi marginali o elitari, e in questo senso ha certamente un ruolo nella formazione culturale di un cittadino occidentale. Lo ha, per esem-

⁴⁹ D. LUCANGELI, *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erickson, Trento, 2019, pp. 14-15.

pio, nella formazione degli attori e dei danzatori, e nella formazione artistica in generale. Resta difficile comunque, negare che sia una certa aduldità logico-razionale, piuttosto che un'aduldità mimesica [...] l'impegno vero e la misura della riuscita educativa nel mondo occidentale»⁵⁰.

Appare indiscutibile la dimensione mimesica, assimilabile al gioco dei ruoli o delle parti, come fonte straordinariamente efficace in termini di apprendimento e di efficacia didattica. Immedesimarsi in un personaggio, in un elemento della flora o della fauna o in un oggetto, avviando una narrazione capace di integrare parola e azione, anima e corpo; produrre installazioni temporanee di sensibilizzazione di fenomeni o tematiche studiate, da mostrare anche per modificare e arricchire gli ambienti scolastici comuni; organizzare eventi comunitari nel cortile-*agorà* a sfondo etico-politico; assumere ruoli emblematici all'interno di un dibattito; ri-evocare o attualizzare la storia attraverso ricostruzioni sceniche emblematiche; produrre oggetti simbolici, *murales*, volantini, interviste reali o impossibili, testimonianze e testi creativi, allestire mostre temporanee o permanenti, rendendo l'ambiente-scuola un laboratorio-museo diffuso, possono e devono essere pensate come alcune delle iniziative e progettualità possibili e non relegate a tempi scuola straordinari o marginali con cui sostanzialmente le programmazioni curriculari ordinarie. Si tratta di una visione neanche tanto innovativa della scuola, almeno sul piano teorico, per lo più irrealizzabile senza un'attenzione particolare alla *mimesis*. Grazie ad essa infatti mente e corpo avrebbero obiettivi comuni e negoziazioni da trovare; discorso logico ed esperienze estetiche la possibilità di scambiarsi simboli e significati, la ricerca e l'azione un rapporto speculare stretto e armonico. Dai contenuti appresi maturerebbero facilmente abilità e competenze, ma soprattutto la formazione riguarderebbe l'umano nella sua complessa integrità, dando modo alla persona di realizzare possibili versioni del proprio essere ed esistere, sia reali che immaginarie, e possibilità di attingere a quel potenziale, lo sviluppo della zona prossimale di Vygotskij⁵¹, una volta portato a consapevolezza. Le giovani generazioni verrebbero coinvolte in situazioni o compiti autentici di realtà nei quali l'apprendimento non lascerebbero fuori le emozioni, i sentimenti e la loro visibilità corporea. Le idee non avrebbero solo una veste astratta, perché veicolate da formazioni materiche capaci di cambiare la geometria simbolica degli ambienti scolastici, favorendo la sperimentazione quotidiana di tutti i linguaggi e le forme di comunicazione possibili, tirando finalmente fuori la scuola anche da quella autoreferenzialità di cui è ancora responsabile e vittima. La *mimesis* potrebbe addirittura facilitare il rapporto fra didattica e tecnologie: quest'ultime infatti assumerebbero uno spazio metodologico

⁵⁰ G. SCARAMUZZO, *Paideia mimesis. Attualità e urgenza di una riflessione inattuale*, Anicia, Roma, 2010, pp. 27-28.

⁵¹ LEV S. VYGOTSKIJ, *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari-Roma, 2020.

importante come interfaccia del lavoro svolto, come archivio *in fieri*, come linguaggio fra gli altri, come supporto di un prodotto da diffondere per ragioni etico-politiche, scientifiche, educative e didattiche.

Purtroppo però mediamente le offerte formative delle Istituzioni scolastiche italiane, soprattutto nella secondaria, faticano ancora nel considerare la globalità dei linguaggi la strada maestra di un apprendimento attivo e la trasversalità dei Saperi, la modalità propria di un pensiero sistemico da sviluppare attraverso percorsi di ricerca condivisa fra alunni e docenti. La stessa attività di ricerca, quando viene adottata come metodologia, viene intesa solo come esercizio meramente cognitivo, piuttosto che come esperienza capace di far emergere la co-essenzialità di pensiero e azione, di idea ed emozione, di lingua verbale e linguaggio corporeo, e della continuità fertile fra 'formale', 'non formale' e 'informale', di cui tanto si parla. Forse proprio la recuperata unità o interezza dell'esperienza di apprendimento nei termini testé indicati potrebbe addirittura disegnare premesse e contorni più ampi con cui pensare scenari futuri, formare una volontà che aderisca alla contemporaneità, costruire ambienti davvero inclusivi dentro e fuori da quelli istituzionali. Infatti un sistema aperto e plurale nel quale costruire e ri-maneggiare contesti, spazi, relazioni, linguaggi, atteggiamenti non stereotipati, attività partecipative attivanti naturalmente i talenti di ogni giovane, da tradurre strategicamente in possibilità programmatiche fertili, immersive, motivanti, avrebbe forse la forza di spazzare via certe *routine*, abitudini obsolete e pratiche educative inefficaci, valorizzando e promuovendo invece stili e strategie cognitive individuali e di gruppo convergenti e verticali, orizzontali e laterali⁵² e insieme senso-percettive, corporee ed emozionali. Si tratta dunque di rivoluzionare l'anima dell'educatore, mettendola nelle condizioni di comprendere il mondo nella sua complessità dinamica, trovando modi produttivi per fronteggiare ciò che oggi rappresenta il malessere giovanile: l'inadeguatezza del carico cognitivo per quantità e qualità che determina de-motivazione o dispersione e la presenza di «noia» e «senso di colpa» durante il percorso scolastico⁵³. Gli adolescenti non riconoscono più nei docenti delle figure significative; quest'ultimi fanno fatica a costruire insieme ai giovani una finestra critica capace di catturare il senso dell'inedito e frenetico cambiamento tecnologico, sociale, ecologico attuale.

Goleman e Senge, due fra i più influenti pensatori contemporanei, sostengono la necessità di sviluppare già dai primi anni, tre abilità cruciali: consapevolezza di sé, empatia e cura degli altri, comprensione dei sistemi più ampi che ci circondano. Concentrarsi sul proprio mondo interiore, ignorando distrazioni e imparando a gestire emozioni disturbanti; imparare ad entrare in empatia con gli altri, cogliendo il punto di vista dell'altro e prendendosene cura, per poter condividere un lavoro di comunità, sono aspetti che devono accompagnarsi alla comprensione del mondo come insieme di sistemi che interagiscono e creano reti di interdipendenza, nelle famiglie tanto quanto nelle organizza-

⁵² Cfr. E. DE BONO, *Creatività e pensiero laterale*, Rizzoli, Milano, 2021.

⁵³ Cfr. LUCANGELI, *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, cit., p. 70 e sgg.

zioni o nel mondo in senso ampio. Sembra che i bambini siano dotati di un'innata intelligenza sistemica⁵⁴ che messa in campo al meglio, grazie a scelte programmatiche e didattiche *ad hoc*, possa rendere la scuola un sistema capace di erigere un ponte verso il futuro, nella consapevolezza forse che

«un'educazione rigenerata non saprebbe da sola cambiare la società. Ma potrebbe formare adulti più capaci di affrontare il loro destino, più capaci di far fiorire il loro vivere, più capaci di conoscenza pertinente, più capaci di comprendere le complessità umane, storiche, sociali e planetarie, più capaci di riconoscere gli errori e le illusioni nella conoscenza, nella decisione e nell'azione, più capaci di comprendere gli uni con gli altri, più capaci di affrontare le incertezze, più capaci di affrontare l'avventura della vita»⁵⁵.

Bibliografia

- BATESON, G., *Mente e natura*, Adelphi, Milano, 1984.
BAUMAN, Z., *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Erickson, Trento, 2007.
BAUMAN, Z., *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, Il Mulino, Bologna, 2008.
BAUMAN, Z., *Vita liquida*, Laterza, Bari, 2009.
BAUMAN, Z., *Le sfide dell'etica*, Feltrinelli, Milano, 2010.
DE BONO, E., *Creatività e pensiero laterale*, Rizzoli, Milano, 2021.
GESSANI, A., *La fondazione della filosofia. Platone, Aristotele e la sapienza antica*, MEM, Arezzo, 1993.
GOLEMAN, D., P., SENGE, *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*, Rizzoli Etas, Milano, 2016.
KATZ, D., *La psicologia della forma*, Einaudi, Torino, 1950.
LORENZ, K., *L'altra faccia dello specchio*, Adelphi, Milano, 1991.
LUCANGELI, D., *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erickson, Trento, 2019.
MATURANA, H.R., VARELA, S.J., *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Marsilio, Padova, 2001.
MORIN, E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaele Cortina, Milano, 2000.

⁵⁴ La nostra specie si è evoluta all'interno di questa interdipendenza, quindi ha senso credere che abbiamo alcune capacità innate di cogliere queste relazioni, e le culture che sono durate a lungo hanno compreso questo concetto. Proprio come il nostro bisogno di cacciare e di non diventare una preda ha causato lo sviluppo di circuiti cerebrali che ci allertassero sulle minacce provenienti dal nostro ambiente, ci siamo pure sintonizzati sulla sottile interpretazione dei cicli naturali di lungo periodo, anche se questa capacità si è grandemente ridotta nella società moderna. Cfr. D. GOLEMAN, P. SENGE, *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*, Rizzoli Etas, Milano, 2016, p. 44.

⁵⁵ MORIN, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, cit., p. 47.

- MORIN, E., *Amore Poesia Saggezza*, Armando, Roma, 2021.
- MORIN, E., *La sfida della complessità*, Le Lettere, Firenze, 2021.
- MORIN, E., *Le 15 lezioni del coronavirus. Cambiamo strada*, Raffaello Cortina, Milano, 2020.
- NIETZSCHE, F., *La Gaia Scienza e idilli di Messina*, Adelphi, Milano, 1992.
- NIETZSCHE, F., *Così parlò Zarathustra. Un libro per tutti e per nessuno*, VI, 1, Adelphi, Milano, 1985.
- PIAGET, J., *Psicologia e sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Torino, 1994.
- PIEVANI, T., *Homo sapiens e altre catastrofi. Per un'archeologia della globalizzazione*, Meltemi, Milano, 2018.
- PEIRCE, C.S., *Opere*, Bompiani, Milano, 2003.
- POPPER, K.R., *Congetture e confutazioni*, Il Mulino, Bologna, 2009.
- SCARAMUZZO, G., *Paideia mimesis. Attualità e urgenza di una riflessione inattuale*, Anicia, Roma, 2010.
- SEVERINO, E., *La filosofia contemporanea*, Rizzoli, Milano, 1986.
- SIMONE, R., *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Bari, 2000.
- VIGOTSKIJ, L.S., *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari-Roma, 2020.
- WITTGENSTEIN, L., *Lezioni e conversazioni sull'etica, l'estetica, la psicologia e la credenza religiosa*, Adelphi, Milano, 2001.
- VULLO, L., LUCANGELI, D., *Il corpo è docente. Sguardo, ascolto, gesti, contatto: la comunicazione non verbale a scuola*, Erickson, Trento, 2021.
- ZINGALE, S., *Interpretazione e progetto. Semiotica dell'inventiva*, Franco Angeli, Milano, 2013.

Andrea Rácz¹, Tünde Bulyáki², Bulcsú Mihály³

Challenges of the Social Work Educational Program at the Eötvös Loránd University in a Rapidly Changing Socio, Political Context

ABSTRACT

The social work training program at the Eötvös Loránd University – which is the biggest in Hungary – provides high level knowledge in the social sciences, psychology and law, as well as comprehensive knowledge of the theory and practice of social work. The aim of the social work education is to give theoretical and practical knowledge for the students in the field of social services and child protection, to prepare them to recognize the social circumstances of individuals, families, groups and communities and to become capable to use adequate helping methods. In our study we intend to give a general overview on the social work training program and outline a vision of the future of how to deliver adequate knowledge for the students which allows them to engage into social work praxis.

KEYWORDS: Social Work Educational Program, Competence and Personal Development, Mission Statement, Future Challenges, Hungarian Context

1. *Introduction*

The focus of this study is the social work training within the largest educational establishment of Hungary, the Eötvös Loránd University (ELTE)⁴⁵. We

¹ Associate professor. University of Eötvös Loránd, Department of Social Work. E-mail: <racz.andrea.aniko@tatk.elte.hu>.

² Assistant professor. University of Eötvös Loránd, Department of Social Work. E-mail: <bulyaki.tunde@tatk.elte.hu>.

³ Master teacher. University of Eötvös Loránd, Department of Social Work. E-mail: <mihaly.bulcsu@tatk.elte.hu>.

⁴ The Faculty of Social Sciences of the ELTE was established as a result of the integration processes in higher education of the 2000s. The social policies higher education was launched at the ELTE in 1985 as a postgraduate programme, prepared by the social policies group of Zsuzsa Ferge. Following a long process of consultations, finally in 1990 the full-time training could be started, which, besides social policies, provided education also in social work.

⁵ A.B. ACZÉL., Á. DARVAS, J. MÁNYAI, *Szociálismunkás-képzés a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán*, in «Esély», 5, 1992, pp. 71-75. and K. B. TALIYIGÁS, G. HEGYESI, *Honnan indult a szociális munka oktatása és gyakorlata idehaza, és hol tart most?*, in «Párbeszéd», 2014, 1-2, pp. 1-18,

attempt to present the challenges we have been confronted with in recent years and the solutions to these, and the innovative educational methods we have considered. Although the social work educational program has a history of 30 years within this university, we do not intend to detail the entire educational history of this period. The emphasis of the study is mainly on the events of the last 5-7 years, as during 2015-2016 the requirements regarding higher education and its outcomes were modified for the purpose of a European-level harmonization⁶ within the framework of the European Higher Education Area⁷. We give an insight into the main developmental issues of the program deliberately starting from this period.

The aim of our study is to outline the possibilities of renewal in this field, taking into account the factors substantially influencing the present and future of the social work education within the ELTE. We put a special emphasis on the practice part of the education, focusing thus on subjects of competence and personal development and on field instruction. Considering the multiplication of restraints imposed in the social, political, and economic field in recent years in Hungary, the increasingly critical situation of social work, the changes in higher education, and the challenges of the COVID-19 pandemic, it is outstandingly important to reflect on what our educational institution can do to protect the profession, to prepare students to field work on a high level, and to allow for a methodological renewal of the profession inspired by reflections on practice. Since the COVID-19 pandemic brought about multiple challenges and also outcomes to be further applied in organizing and delivering the educational program, we will briefly touch upon these as well in the study.

2. Rapidly changing socio, political context

In order to understand the present and future of social work education in Hungary, it is indispensable to understand the changes brought about by the regime change in 1989, and the challenges arising from the current social and political environment. Subsequently to the regime change, many social issues were unveiled. The transition from the system based on central instructions to the market economy brought about the rising of private property, simultaneously the rate of state-owned businesses decreased. Besides mass unemployment, income inequality and poverty continued to grow as well. The situation of the Roma also worsened. By 1993, 17% of the active population was unemployed. The families with children were two times harder affected by the regime

<<https://ojs.lib.unideb.hu/parbeszed/article/view/5414> > (last access 03.10.2022).

⁶ I. BUDAI, G. SZÖLLÖSI, *A szociális munka gyakorlati kutatása*, in «Párbeszéd», 1, 2020, pp. 1-19, <<https://ojs.lib.unideb.hu/parbeszed/article/view/7408/6802> > (last access 03.10.2022).

⁷ The members of this alliance initiated in Europe work together for the renewal of higher education and the promotion of the mobility of students and teachers.

change. At that time, every tenth child lived in a family where the head of the household was unemployed⁸. The years that followed the regime change are very important from the perspective of the strengthening of the social work profession, since systemic solutions had to be found to these social processes. In 1993 the Social Act came into force, then, in 1997, the Child Protection Act regulating child welfare and child protection was issued. Thus a varied social system was built up, providing basic and special services and addressing the needs of different target groups. This process of strengthening and professionalisation was further bolstered by the fact that a series of NGOs were established in the field of social services and child protection, and important organisations for the representation of the profession's interests were born. In 1995 it worked out the Ethics Code of Social Work, which is still in force and is revised every five years⁹.

One can conclude that starting from the 1990s a modern system of social services and child protection was created. At the beginning of the 2000s, the pace of the development slowed, and since 2010, a recoil, even setback can be observed in the service providing of the system. While the ability of providing help of this field diminished, the administrative and control functions consolidated¹⁰. As Ferge said, a so-called perverse redistribution can be observed, that is the aim appears to be to strengthen and support the middle-class which is in a better financial situation, while individuals belonging to the lower layers of society – 4 million people live in poverty, and another 1.3 million people live in extreme poverty – are gradually deprived from access to the continuously decreasing resources¹¹. This is coupled with severe losses regarding the values of democracy, with a deficit of democracy¹². These processes trigger challenges regarding the transformation of the Hungarian system of social policies and social work practice due to the worsening of the life prospects of marginalized groups and to the deepening of poverty. Moreover, they send a strong political message as well, namely, that the state does not identify with the basic principles of social work, retrieves itself from services.

These impacts, or one could even say threats, pose serious challenges to educational institutions as well. How can students be prepared to deliver authentic help in an environment which is disdainful and exclusionary towards the clients? To be self-conscious social workers in a social and political environment undermining the values of social work? How can they be encouraged at all to

⁸ M. SÁGI, *Társadalmi folyamatok a rendszerváltás után*, 2009, <<https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/jelentes-magyar/tarsadalmi-folyamatok>> (last access 03.10.2022).

⁹ <http://www.3sz.hu/sites/default/files/Etikai_Kodex_2022.pdf> (last access 03.10.2022).

¹⁰ Zs. BUGARSZKI, *A magyarországi szociális munka válsága*, in «Esély», 3, 2014, pp. 64-73. and K. SZOBOSZLAI, *A szociális munka a változások tükrében: kik vagyunk, hol tartunk és mit kellene tennünk?*, in «Esély», 3, 2014, pp. 87-94.

¹¹ <<https://24.hu/kozelet/2018/09/17/ferge-zsuzsa-orban-csomagja-durvabb-mint-bokrose/>> (last access 03.10.2022).

¹² Zs. FERGE, *Magyar társadalom- és szociálpolitika 1990-2015*. Budapest, Osiris, 2017.

choose this specialty, then this profession? A survey by Andrea Gyarmati (2021)¹³ points out that the 70-80 thousand people employed by the Hungarian social field are in a vulnerable situation, and work under inappropriate conditions; the extent of staff turnover is alarmingly high, there are institutions where it reaches even the annual 36% rate, while the number of vacant posts is also very high, the sector lacking near 4000 employees, while labour supply is insufficient. According to the referenced survey, the average Hungarian social worker is a 48 years old woman with higher education, who works for more than 10 years in the same agency usually financed by the state or by the local government, with a net monthly salary of 207 thousand forints (approx. 492 EURO)¹⁴.

On the long term, ensuring proper quality in service providing is hindered by the fact that since 2006 the number of candidates to social work departments decreased by two-thirds¹⁵. While previously the BA program each year started with 60 students at ELTE, the largest such institution in the country, at present it starts with 20-30 students. For many years, MA studies are provided only as distance learning with each year counting around 10-15 students. It is important to note that many of our students pursuing the first cycle (bachelor's degree) come from families with a low social status, and often with traumas, therefore their background largely determines their motivations to be helpers. Typically, they also work while studying in order to provide for themselves. The majority of students pursuing the second cycle (master's degree) are middle-aged, and since they already have working experience, they typically wish to learn new methods, which is also a means of preventing burnout, not only of deepening their professional knowledge.

The ongoing reform in higher education targeting large universities and transferring their governance to foundations is a further threat; once academic autonomy is limited, on the long term it becomes an exclusively political decision what specialties can be launched¹⁶.

¹³ <<https://telex.hu/belfold/2021/03/10/szocialis-agazat-munkaerohiany-gyarmati-andrea-idosellatas-ksh>> (last access 03.10.2022).

¹⁴ According to the data of the National Statistical Office (KSH), in 2021 the net average salary is nearly 30% higher than this amount: 273 thousand forints (650 Euro), <<https://infostart.hu/gazdasag/2021/03/31/273-ezer-forint-volt-a-netto-atlagkereset>> (last access 03.10.2022).

¹⁵ <<http://tamogatoweb.hu/index.php/olvasnivalo1/infograf/371-felveteli-2019>> (last access 03.10.2022).

¹⁶ This is a process affecting 11 universities, thus 180 thousand students, namely 70% of the active university students, which, according to the discourse of the government, seeks to create an efficient and competent higher education system. The government concludes long term strategic agreements (for 15-25 years) and financial contracts of 3-5 years with the foundations. Since this transfer affects significant public property (amounting to 1000 billion forints), this can also be viewed as the privatisation of national property. The abolishment of academic autonomy is indicated by the fact that the board of the foundation sustaining the university would be formed by the government, <<https://www.portfolio.hu/gazdasag/20210401/ujabb-10-egyetemen-indulhat-a-modellvaltas-az-osszes-hallgato-70-at-erintik-szeptembertol-a-valtozasok-476768>> (last access 03.10.2022).

3. Factors affecting the development of educational program

The way how practice determines the renewal of the social work education curriculum can be interpreted along three factors. On one hand, the interest and needs of the students determine education, and the university has an academic influence over the students; on the other hand, graduating students have an influence on practice due to the acquired knowledge, and transform it through their presence; third, the actual condition, possibilities and freedoms of the social work practice largely determine training by accommodating field education, namely through what students engaged in field tasks perceive of the practice.

In a reaction to the power relations triggering the exclusion of the clients of social work students and newly graduate professionals produce their own, innovative answers based on anti-oppressive practice. In a reaction to restraints experienced from the beginning of the 2010s and to the depreciation of professional values at governmental level, and taking inspiration from the university education, our students funded several NGOs (i.e. the Új szemlélet/New Vision group, a professional organisation mixing community and radical social work, the Kontúr/Contour Association, providing programs for children and community enforcement actions in the segregated neighbourhoods of the capital)¹⁷. Likewise, many of them joined organisations advocating social rights as employees or volunteers (like A Város Mindenkié/The City is for All, Migration Aid¹⁸). It is important to specify that social higher education tries to react, to the extent of its possibilities, to actualities, as such processes have an influence on expectations towards practice and on the quality of field training as well; we maintain a continuous dialogue in order to bridge the gap between theory and practice.

4. Educational goals, mission statement of our social work educational program

The aim of our educational program is to deliver theoretical and practical knowledge that can be used in the social field and child protection work, to prepare students to be able to assess the social condition and needs of individuals, groups and communities, and to apply the appropriate methods when helping them. Our educational program enables them to achieve these by providing high quality knowledge in social sciences, psychology and law, and thorough knowledge of the theory and practice of social work.

Our students spend a great amount of time on field during the seven se-

¹⁷ <<https://ujszemlelet.blog.hu/>> (last access 03.10.2022) and <<https://konturegyesulet.weebly.com/>> (last access 03.10.2022).

¹⁸ <<https://avarosmindenkie.blog.hu/>> (last access 03.10.2022) and <<https://migrationaid.org/>> (last access 03.10.2022).

esters: they perform exercises to gain experience in personal and skills development, and participate in external field work, namely in field practice implying social services, child welfare and child protection services and provisions.

Research has an outstanding importance both in social work and social work education, a central element of the educational program is the social sciences camp, an ethnographic field research, which is a determining component of our program since its beginning. The social sciences camp is built on a complex methodology and requires students to spend four days on field. They apply several methods during research: questionnaire, interview, observation, involvement in community life through informal discussions. Besides the local population, they establish contacts with the local professional helpers as well. This camp is preceded by a seminar on research (2nd semester) in order to prepare students and is followed by a seminar (3rd semester) for the procession of results. In addition, students are involved in domestic and international research and projects of the department; in many cases, their own projects (resulting in a study or thesis) are also connected to such research projects. By involving students into research projects, we aim at encouraging them to pursue MA degrees. Moreover, the social policy training is another important opportunity in pursuing studies. We support students with academic interests by engaging them into doctoral studies in social policies as well.

The curriculum underwent significant update in recent years induced by a bidirectional process. An internal impetus consisted in the need to continuously embed the state-of-the-art methods and new knowledge in social work into the program with the aim to ensure reflection on social processes; an external urge consisted in the need to adapt to transformations in higher education, and to comply with university or faculty level expectations. Taking into account the restructuring and to a certain extent limitation of the curriculum (decrease of courses, increase of credits), and the conditions of youngsters who are working, the latter entailed enlarged opportunities to combine student life and work. At present, we offer three specializations at the bachelors' degree: 1) Child welfare, child protection; 2) Psycho-social disability and addictology; 3) Excluded groups.

5. Subjects on competences in focus

In the course of the social work bachelor's degree, students attend a personal and competence development course, through which they become familiar with work in various segments of this field and acquire a stability of their professional identity. As a result of the changes of past decades, these elements of the curriculum are given less hours of training, in turn are more concentrated.

The personal development course is of two semesters (semester 1 and 2), while competence development also consists of two elements: during the third semester, it is included in the course named 'The psychology of supportive relationships', while in the fourth semester, it is included in the practical course

on 'The methods of individual and family work'. Evidently, the development of professional skills is present in each course, aligned with the topics and genre of the specific subjects, as part of the conscious professional development. Some of the courses already achieve that level of competence development, where students acquire the skills to be able to develop themselves certain abilities, for example in the framework of social work in groups or family consultation.

The students gave the following feedback on the competence development course in an anonymous assessment: «Personally I think that work within seminars is much more appropriate for acquiring knowledge in this profession than lectures, as the teacher delivers not only encyclopaedic knowledge, but a certain mentality as well» (Student feedback regarding the competence development course).

The competence development groups aim at acquiring the ability to establish and maintain relationships, to cope with problems, to be sensitive towards problems, to recognize and understand dilemmas linked to providing help¹⁹.

«During the semester it also became my own expectation towards myself to take more seriously role plays and to get involved more. I managed to fulfil this expectation, since I feel much more comfortable in these exercises of various situations, also I manage better to put myself into certain roles, which helps me understand how a client feels when sitting in front of the social worker and having to talk about their life, even about things one would not really want to share with a stranger» (Student feedback regarding the skills development course).

The competence development exercises conducted in the safe space of a classroom help students get a taste of the practical work and deepen their self-awareness as well. «These exercises were really significant for me, since in the next semester we will have to do traineeship, so with these classroom exercises we had the experience how it would be like when we would actually sit with the client» (Student feedback regarding the skills development course).

Besides these courses, we have to mention the personal development groups as well. Within social work education, a key educational element is the personal development practice contributing to the self-awareness of the students. It is important to encourage future helpers to become aware of their own abilities and coping strategies. Abilities can be acquired through learning while doing, thus the self-reflection and empathy of the individual enhances²⁰.

¹⁹ K.B. TALIYGÁS, M. FEUER, Z. HÁBERMANN, G. HEGYESI, Á. KÖVÉR, *Az elmélettel való integráció elősegítése a terepgyakorlat során.*, in «A szociális munka elmélete és gyakorlata 6. A szociális munka oktatása» G. HEGYESI, Á. KÖVÉR, K. TALIYGÁS K. (eds.), Budapest, ELTE TÁTK, Budapest Főváros XIII. kerületi Önkormányzata, 2012, pp. 124-185.

²⁰ M. BARCY, *Segítő módszerek, fejlesztő-támogató eljárások. Hatékonyságuk, alkalmazásuk, technikáik (Egyéneknek, csoportoknak és közösségeknek)*, Budapest, ELTE TáTK, 2012,

The aim of the personal development groups is to boost self-awareness among students, to enable them to engage in self-analysis, critical reflection, self-reflection, and to enrich their communicational tools. These groups ensure the possibility for participants to experience group dynamics, group cohesion, a so-called we-experience²¹.

An important opportunity to gain self-knowledge and develop professional skills is provided by field practice. The personal and competence development exercises ensure good opportunities to prepare for field practice. The way how these elements reinforce each other was summed up by a student as follows:

«I had that great fear regarding this course that it would turn out I wasn't suitable for this profession. [...] As I always feared that alright, in this safe environment, inside the walls of the university it is good what I do and how I'm doing it, but if I get out in a real-world situation, with people I have no idea how they would react, would it be still fine what I'm doing. I think that field practice would help me overcome this fear» (Student feedback regarding the skills development course).

6. *Field education in focus*

In what follows we intend to reflect on the links and relevant aspects between the theoretical and practical teaching of social work, from the perspective of the challenges of the program. For this, first we need to draw up several value neutral facts in order to obtain a real view on the methodology of the practical training, and to get a clear view on the difficulties and dilemmas we are confronted with when organising and delivering training within the university education of a mainly practice-based profession.

- In Hungary the professionalization of social work was uneven, and trainings followed the evolvement of practice.
- The social and financial recognition of social work is extremely low, and there are many employees working in the field without proper qualification.
- The profession lacks efficient advocacy.

In our view, the Global Definition of Social Work²² is at the basis of the social work field education in aiming at preparing committed professionals with proper social worker identity. Upon graduating, our students acknowledge the importance of this in a pledge: «[...] I will endeavour to draw the attention of those in power and of the entire society on social inequalities. In

<http://tatkteszt.elte.hu/file/SEGITO_MODSZEREK_FEJLESZTO.pdf> (last access 03.10.2022).

²¹ B. MIKLÓS, *Személyiségfejlesztő csoport - tematika*. Budapest, ELTE TÁTK Szociális Munka Tanszék, 2020.

²² IFSW, *A szociális munka globális definíciója*, in «Esély», 6, 2014, pp. 96-100.

my work, I will follow the guidelines included in the Ethics Code of social work» (ELTE, Social work pledge, fragment).

The Global Definition of Social Work²³ has a twofold influence on field education. On one hand, it states that social work is a practice-based profession, on the other hand it makes clear that its practice is expected to impact in a positive manner the structural changes in society. It stipulates that social work training, thus preparing individuals to become professional helpers is unconceivable without experiencing real-life field work. The widespread theoretical knowledge is a strength of the educational program, as on a theoretical level, the social work educational program transmits an adequately critical mentality rooted in social sciences and psychology, an important element of which is the understanding of social structures and the critical analysis of actual processes in social policies.

Due to the specificity of this profession, the social work teacher-student relationship is not a traditional teacher-student relationship, but rather a master-disciple relationship, which enables the grounding of the theoretical knowledge, personal and skills development and the preparation for practice. Field traineeship is organized in the 5th and 6th semester (in a framework of 150 and 300 hours), coupled with field education seminars in 3 hours weekly. In our view, education has to be in a constant interaction with practice. The quality of the social work education is largely determined by the ability of the institution to find and engage dedicated field instructors with adequate personality; we make efforts to achieve this.

During the social work bachelor degree, regarding the organization of field education, we put the emphasis on three important aspects, which also indicates our endeavour to innovation:

- 1) Field education in social work, the network of personal relationships of the teachers, their range of influence cannot stay strictly in the academic sphere; despite our limited possibilities, we tried to enhance interaction between the university and field instructors through field visits, open professional events, and meetings of field instructors. We would like to emphasise that there is still a huge gap between theory and practice, but without the contribution of dedicated masters, field education cannot fulfil its function.
- 2) Engagement towards the values of professional help provision is important. Social work education has to reflect continuously on practice, and on the activity of the students undergoing field education. This is supported by seminars for processing field experiences, programs, occasionally international study trips or the motivational accounts of students returning from international traineeships, which we hope that significantly contribute to the reinforcement of their professional identity and add to their knowledge.

²³ *Ibid.*, p. 99-100.

- 3) It is of outmost importance to point out good practices and to encourage students to learn about these. This could imply the example and presence of actively working instructors as well, field visits, encouraging students to make use of international opportunities (receiving student delegations, organising comparative courses and lectures, common visits to institutions). In recent years we enlarged our network of relations, and established contacts with many EU universities and NGOs. In addition, we encourage our students and former students with international experiences to share their knowledge.

7. Challenges during the COVID-19 pandemic

The pandemic induced significant challenges in higher education and thus in practice-based social work education as well. The first and second wave had different impacts on organizing and delivering education, however both significantly restricted the possibilities of teachers, field instructors, and students, while this period resulted also in many new tools and innovations. During the first wave, we had to react very rapidly, and in one week switch to online education. The most significant challenge was posed by the competence development subjects and field education. Regarding the former, our teachers contributed to the development of professional skills with many interesting tasks, case analyses, discussions on films. It is to be noted that our psychologist colleagues attempted to countervail the tensions and existential uncertainty of students caused by the quarantine through supportive discussions and individual consultations. Regarding field practice, we tried to adapt flexibly to the processes undergoing on field, which brought mixed experiences besides general uncertainty and chaotic conditions.

The engagement and involvement of students into the online programs represents a challenge. We try to keep ourselves dynamic through online events at the department and international seminars. Such a successful initiative related to this endeavour was the World Social Work Day 2021 organized with the participation of 11 educational institutions.

During the past two years, mentors and demonstrators help our work, who encourage even in the online area the educational advancement of the students and their involvement into the community life. They contributed to the renewal of the curriculum as well and mediate between the students and department in order to ensure efficient communication.

It has to be stressed that although good solutions were invented regarding education and cooperation, these were born out of constraint. It is still to be seen how and when the losses caused by the pandemic affecting the society as a whole, the social field and the educational system can be processed and counterbalanced. At present we consider that the online area can be a proper field for domestic and international forums, and for the active cooperation of edu-

cational and research institutions, field sites, but the social work education and field training requires personal presence.

8. Conclusion

In accordance with the practice-oriented character of our educational program, the study highlighted two structural components of our efforts to innovation: the competence and professional personality development, and the field education. Through these we presented the reflections of the students, the facilitator role of the teachers as masters, and the relevance of the cooperation between field instructors, as masters and practitioners.

We have to emphasize that the events and quests of recent years left open many questions, thus we regard them as future challenges. Our endeavour did not change: ensuring quality education and a high level theoretical and practical training for our students. However, taking into account the structural changes, we have to find ways to preserve the importance of competence and personal development courses, despite the decrease of the number of overall courses; likewise, despite the difficulties in the field of social services and child protection, we have to continue to ensure professionalism and quality in field education.

Regarding graduating students, it is always important to assess the coherence of the curriculum, whether students feel any shortfalls, what they would prefer to add to the curriculum, and which subjects they find worth enhancing for the grades following them. We also need to monitor whether we are able to offer courses for the understanding and handling of new societal issues, and whether the content of the subjects is up to date.

The pandemic causes serious social and economic damages and shortages, thus social work has a role to play in rebuilding and processing the losses.

References

- B. ACZÉL A., DARVAS, Á. MÁNYAI, J., *Szociálismunkás-képzés a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán*, «Esély», 5, 1992, pp. 71-75.
- BARCY, M., *Segítő módszerek, fejlesztő-támogató eljárások. Hatékonyságuk, alkalmazásuk, technikáik (Egyéneknek, csoportoknak és közösségeknek)*, Budapest, ELTE TáTK, 2012, <http://tatkteszt.elte.hu/file/SEGITO_MODSZEREK_FEJLESZTO.pdf> (last access 03.10.2022).
- B. TALIYÁS, K., FEUER, M., HÁBERMANN, Z., G. HEGYESI, G., KÖVÉR Á., *Az elmélettel való integráció elősegítése a terepgyakorlat során.*, in «A szociális munka elmélete és gyakorlata 6. A szociális munka oktatása» HEGYESI, G., KÖVÉR, Á., TALIYÁS K. /eds./, Budapest, ELTE TÁTK, Budapest Főváros XIII. kerületi Önkormányzata, 2012, pp. 124-185.

- B. TALYIGÁS, k., HEGYESI, G. *Honnan indult a szociális munka oktatása és gyakorlata idehaza, és hol tart most?*, «Párbeszéd», 2014, 1-2, pp. 1-18, <<https://ojs.lib.unideb.hu/parbeszed/article/view/5414> > (last access 03.10.2022).
- BUDAI, I., SZÖLLŐSI, G., *A szociális munka gyakorlati kutatása*, «Párbeszéd», 1, 2020, pp. 1-19, <<https://ojs.lib.unideb.hu/parbeszed/article/view/7408/6802> > (last access 03.10.2022).
- BUGARSZKI, Zs., *A magyarországi szociális munka válsága*, «Esély», 3, 2014, pp. 64-73.
- FERGE, Zs., *Magyar társadalom- és szociálpolitika 1990-2015*. Budapest, Osiris, 2017.
- IFSW, *A szociális munka globális definíciója*, «Esély», 6, 2014, pp. 96-100.
- MIKLÓS, B., *Személyiségfejlesztő csoport - tematika*. Budapest, ELTE TÁTK Szociális Munka Tanszék, 2020. (Manuscript)
- SÁGI, M., *Társadalmi folyamatok a rendszerváltás után*, 2009, <<https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/jelentes-magyar/tarsadalmi-folyamatok>> (last access 03.10.2022)
- SZOBOSZLAI, K., *A szociális munka a változások tükrében: kik vagyunk, hol tartunk és mit kellene tennünk?*, «Esély», 3, 2014, pp. 87-94.

Ana María Moral Mora¹, M. Pilar Martínez-Agut²,
Anna Monzó Martínez³

*La movilidad del alumnado universitario y la coordinación
docente en los grados de Pedagogía y Educación Social*

ABSTRACT

La internacionalización en la formación es una oportunidad para el alumnado que las universidades tratan de potenciar por el beneficio recíproco que representa, tanto para establecer lazos con otras instituciones universitarias y promover colaboraciones, como por la experiencia académica y vital que supone para el alumnado y el profesorado universitario. Afortunadamente, estos dos últimos cursos, se ha vuelto a incrementar la movilidad, con unos datos incluso más elevados que antes de la pandemia.

Se revisa la situación de la movilidad en estos últimos cursos y cómo esta colabora en el desarrollo de las competencias vinculadas a los Grados en Pedagogía y en Educación Social, y en la potenciación de la coordinación de movilidad y del profesorado.

PALABRAS CLAVE: Movilidad estudiantil, COVID-19, Educación Superior, Estudios en el extranjero, Erasmus

Internationalization in education is an opportunity for students that universities try to promote for the reciprocal benefit it represents, both for establishing ties with other university institutions and promoting collaborations, as well as for the academic and life experience it provides for students and university faculty. Fortunately, in the last two years, mobility has increased again, with even higher figures than before the pandemic.

The situation of mobility in these last courses is reviewed and how this collaborates in the development of the competences linked to the Degrees in Pedagogy and Social Education, and in the strengthening of the coordination of mobility and teaching staff.

¹ Universitat de València, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación Correo: <ana.moral@uv.es>.

² Universitat de València, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación Correo: <pmagut29@gmail.com>.

³ Universitat de València, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación Correo: <anna.m.monzo@uv.es>.

[illegible][illegible]

690

[illegible]

1. *Introduction*

ropa y fuera del territorio», según la Comisión Europea⁹. Es una experiencia de vida que incide en los aprendizajes académicos, de convivencia, comunicación, adaptación a otras costumbres y posibilidad de compartir vivencias. Se ha comprobado que potencia la empleabilidad de los y las jóvenes (un 72% de las personas encuestadas señala que ha sido beneficioso o altamente beneficioso para encontrar su primer trabajo), aumenta sus habilidades interpersonales e interculturales, e incrementa la confianza en sí mismos/as, la capacidad para alcanzar objetivos o la apertura cultural¹⁰.

Han participado 13 millones de estudiantes que realizaron cursos en otro país europeo, y en el que participan cada año más de 60.000 estudiantes que desarrollan habilidades y competencias educativas, formativas, de compromiso y conexión en otros contextos europeos. Además, también se promueve la movilidad de estudiantes y docentes de ciclos de formación profesional, educación adulta, profesionales jóvenes y entrenadores deportivos, en el que se becan más de medio millón de participantes cada año¹¹.

Para el alumnado universitario que decide escoger uno de los programas de movilidad universitaria que le permite realizar una estancia fuera de su universidad de origen, hace que desarrolle una serie de competencias de aprendizaje relacionadas con la comunicación en una lengua distinta a la suya, el intercambio cultural, así como la adaptación a situaciones diversas que fomentan su autonomía y madurez.

Desde que comenzó el programa Erasmus en el año 1987, más de 50.000 estudiantes, entre los entrantes y salientes, han disfrutado de estos programas en la Universitat de València¹². Esta universidad se configura como la sexta universidad con mayor número de movildades salientes de España, siendo los destinos más solicitados Italia, Reino Unido, Alemania y Francia (outgoing). Se reciben también estudiantes extranjeros, siendo la primera universidad dentro del ranking de universidades españolas (incoming)¹³.

2. *Objetivos*

Los objetivos que se plantean en este trabajo son los siguientes:

⁹ Comisión Europea (19 de septiembre de 2022). 35 años con los jóvenes, 35 años del programa ERASMUS+.

¹⁰ G. CASTANYER, *35 años del programa Erasmus+ en cifras*. Educaweb, 2022, <<https://www.educaweb.com/noticia/2022/06/21/35-anos-programa-erasmus-cifras-20957/>>.

¹¹ EUROPAPRESS, *Bruselas festeja los 35 años del programa 'Erasmus'*. Europapress, 2022, <<https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-bruselas-festeja-35-anos-programa-erasmus-20220919125610.html>>.

¹² M. BOUIALI, *València, capital del erasmus*, 18 de septiembre de 2022, Levante. <<https://www.levante-emv.com/comunitat-valenciana/2022/09/18/valencia-capital-erasmus-75569011.html>> (consultado 15 de noviembre de 2022).

¹³ <<https://www.uv.es/uvweb/gerencia/ca/una-universitat-global/rankings-1285915707231.html>>.

- Analizar la situación de la movilidad de estudiantes de los Grados en Pedagogía y en Educación Social durante la pandemia causada por la COVID-19 y en la situación actual.
- Conocer los datos reales de estudiantes entrantes y salientes en las titulaciones de Pedagogía y Educación Social en la Universitat de València.
 - Comparar el número de alumnado antes y después de la pandemia.
 - Conocer las funciones que desempeñan tanto las coordinadoras como el profesorado en cuanto a la atención que se concede al estudiantado de movilidad.

3. La movilidad de las titulaciones de Educación en la Universidad de Valencia. Datos de los cursos 2019-2022

Según la Comisión Europea¹⁴, en las últimas décadas ha habido un incremento de alumnado que ha participado en diversos programas de movilidad¹⁵.

En la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, los programas de movilidad más solicitados por el alumnado son:

- El Programa Erasmus (Erasmus+),
- El Programa Sicue, se trata de un programa de movilidad dentro de universidades españolas,
- El Programa Internacional (PI), se trata de un programa de movilidad con países fuera del ámbito europeo.

En cuanto a los destinos más solicitados por el alumnado *outgoing* que escoge un programa erasmus en las titulaciones de Pedagogía y Educación Social, figuran las universidades de Italia y Portugal. Aunque, en estos dos últimos años, en la titulación de Pedagogía también se han solicitado otros destinos en universidades de Suecia, Noruega y Alemania. Respecto al alumnado de la titulación de Filosofía, también suele solicitar las universidades de Francia, Bélgica y Grecia.

La procedencia de alumnado *incoming* que realiza el programa Erasmus y escoge alguna de las titulaciones de nuestra facultad, suele venir de Italia y Alemania. Aunque en menor número, también recibimos alumnado procedente de Francia, Portugal, Bélgica y Grecia, este último en el caso de Filosofía.

En cuanto a los destinos más solicitados en la facultad por el alumnado *incoming* y *outgoing* suelen coincidir, siendo las universidades que presentan mayor número de intercambios, las que nombramos a continuación:

¹⁴ EUROPEAN COMMISSION, *Erasmus facts, figures & trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2012-2013*, 2015, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

¹⁵ D. MAZZONI, C. ALBANESI, P. D. FERREIRA, S. OPERMANN, V. PAVLOPOULOS, E. CICOGNANI, *Cross-border mobility, European identity and participation among European adolescents and young adults*, en «European Journal of Developmental Psychology», 15(3), 2018, pp. 324-339.

- Universidad Complutense de Madrid
- Universidad de Barcelona
- Universidad de Granada
- Universidad de Santiago de Compostela
- Universidad de Oviedo
- Universidad de La Laguna
- Universidad del País Vasco

En un escenario en dónde la movilidad presencial ha formado parte de los intercambios entre estudiantes universitarios de diversas universidades y países, tanto en el marco nacional, europeo como el internacional, se ha visto afectada por la pandemia que ha condicionado la movilidad en mayor o menor medida. La disminución del alumnado que decidió hacer una estancia en otra universidad distinta a la suya tanto en el Grado en Pedagogía como el de Educación Social situó, en la mayoría de los casos, la decisión del estudiantado en paralizar su estancia esperando un mejor momento para realizar su movilidad o perder la oportunidad de disfrutar de la experiencia. La incertidumbre ante la evolución de la pandemia causada por la COVID-19, provocó una distorsión entre la previsión de alumnado de movilidad y la realidad que se hizo visible en el curso 2020-21.

Los datos que presentamos a continuación se han obtenido del vaciado de los listados del servicio de relaciones internacionales de la Universitat de València y de los informes de las coordinadoras de las titulaciones de los Grados en Educación Social y en Pedagogía. A partir de dichos datos, se han elaborado unas tablas en las que se muestra el número de estudiantes que obtuvieron una estancia y cómo se vio afectado dicho número al comienzo del confinamiento, durante la pandemia por la COVID-19 y en los últimos cursos. Los datos advierten el efecto de la pandemia en el descenso de alumnado que había previsto una estancia en una universidad extranjera para el curso 2020-21 y que renunció a la misma durante el curso 2019-20, pero se han vuelto a incrementar en el curso 2021-22, así como en el actual curso 2022-23.

En el caso de los Grados en Pedagogía y en Educación Social de la Universitat de València, los datos nos advierten de los cambios que se han dado tanto para el alumnado entrante como el saliente, en estos últimos dos años. La adaptación a las medidas sanitarias en ambos Grados condicionó la posibilidad de completar un contrato de estudios adaptado a sus intereses y necesidades formativas, así como vivenciar una experiencia única de manera distinta a la esperada.

En la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, concretamente en los Grados en Educación Social y en Pedagogía, se recibieron el curso 2019-20 un total de 63 estudiantes de otras universidades y se fueron a estudiar fuera de la UV, 65 estudiantes (Tabla 1). Por tanto, se atendieron 128 personas de movilidad en nuestra facultad.

Programa	Incoming		Outgoing		Total	
Titulación	ES	P	ES	P	ES	P
Sicue	8	2	7	4	15	6
Erasmus	24	23	21	14	45	37
PI	3	3	19	0	22	3
Total	35	28	47	18	82	46

Tabla 1 – Datos de movilidad de los Grados en Educación Social y en Pedagogía (UV) curso 2019-20

Fuente: Datos facilitados por las coordinadoras de Educación Social y Pedagogía

Estos datos se vieron modificados por el efecto de la pandemia provocada por la COVID-19, en consecuencia, se produjo un descenso de la movilidad en alumnado tanto entrante como saliente. La reducción de casi un 80% del alumnado que, en un principio iba a realizar el curso 2020-2021 una estancia en una universidad distinta, supuso una serie de renunciaciones desde la primavera de 2020 en la que se desarrolló la situación de confinamiento.

En cuanto al alumnado entrante, procedente de otras universidades se vio reducido, en relación con el curso 2019-2020. Aunque la previsión para el curso 2020-21, era de aumento del alumnado tanto entrante como saliente, los efectos de la pandemia modificaron este escenario.

En la siguiente tabla se muestran los datos correspondientes al alumnado al que se había adjudicado una estancia de movilidad para el curso 2020-21 (Tabla 2). Se observa que hay un gran aumento en la demanda de una estancia por parte del alumnado saliente (126) de nuestra universidad respecto al curso anterior, y en relación con el alumnado entrante que solicita una estancia en ambos grados que experimenta también un ligero aumento (76). La información que se maneja en esta tabla se corresponde a los datos reales en la primavera del año 2020 que supone la previsión del alumnado de movilidad para el curso 2020-21 que fue atendido por las coordinadoras de movilidad de ambos grados (ver tabla 2). Se trata de un total 202 estudiantes que a lo largo de los meses de confinamiento y debido a las medidas sanitarias provocadas por la COVID-19, sufrió una drástica reducción.

La realidad con la que se comenzó el curso 2020-21, se refleja en los datos concretos de la matrícula de estudiantes tanto entrantes como salientes que, efectivamente, siguieron adelante con su movilidad (ver tabla 2). Se observa como en el caso del alumnado saliente de Pedagogía, así como el entrante, se vio reducido en más de un 80%. En el caso de Educación Social, los porcentajes son mayores, sin embargo, tan sólo un 23,4% de alumnado entrante se matriculó en el grado y un 24,4% de alumnado saliente lo hizo en otra universidad.

Curso 2020-21	Previsión						Realidad					
Programa	Incoming		Outgoing		Total		Incoming		Outgoing		Total	
Titulación	ES	P	ES	P	ES	P	ES	P	ES	P	ES	P
Sicue	10	3	18	12	28	15	5	1	6	2	11	3
Erasmus	36	26	35	26	71	52	6	2	9	5	23	7
PI	1	0	29	6	30	6	0	0	5	0	6	0
Total	47	29	82	44	129	73	11	3	20	7	40	10

Tabla 2 – Datos de movilidad de los Grados en Educación Social y Pedagogía (UV) curso 2020-21

Fuente: Datos ofrecidos por las coordinadoras de las titulaciones de Educación Social y Pedagogía.

A la vista de los datos, se hace evidente el impacto de la pandemia en la movilidad del alumnado que había escogido realizar una estancia en el curso 2020-21. La previsión para estos cursos está dependiendo de la evolución de la situación sanitaria que ha estado afectando a todo el planeta.

La reducción del alumnado de movilidad de los Grados en Educación Social y Pedagogía promovió los siguientes cambios en la coordinación y atención al alumnado:

- Tutorización y atención on-line a alumnado entrante y saliente para la finalización del curso 2019-2020, realización de los cursos 2020-21 y 2021-22 y preparación del curso 2022-2023.
- Elaboración de bloques de materias para poder mantener al alumnado entrante en un grupo estable.
- Coordinación con el profesorado implicado para poder ofrecer una atención adecuada al alumnado *incoming* en el grupo clase, tanto español como extranjero.

A continuación, en la tabla 3, se puede observar cómo ha ido evolucionando la matrícula en el pasado curso 2021-22 y en este mismo curso 2022-23 en las titulaciones de Educación Social y Pedagogía.

Datos 2021-22							Datos provisionales 2022-23					
Programa	Incoming		Outgoing		Total		Incoming		Outgoing		Total	
Titulación	ES	P	ES	P	ES	P	ES	P	ES	P	ES	P
Sicue	4	4	9	5	13	9	14	5	22	4	36	9
Erasmus	25	10	25	11	50	21	21	23	19	11	40	34

PI	1	0	4	0	5	0	0	0	4	0	4	0
Total	30	14	38	16	68	30	35	28	45	15	80	43

Tabla 3 – Datos de movilidad de los Grados en Educación Social y Pedagogía (UV)
cursos 2021-22 y 2022-23

Fuente: Datos proporcionados por las coordinadoras de las titulaciones
de Educación social y Pedagogía

4. La coordinación de movilidad dirigida a la atención al alumnado

La atención al alumnado de movilidad por parte del equipo de coordinación se extiende a lo largo de todo el curso académico y las funciones son diversas en función de si se trata de atención al alumnado entrante (*incoming*) o saliente (*outgoing*). Entre las acciones concretas que realizan las coordinadoras de las titulaciones de Pedagogía y Educación Social, destacan:

- Ofrecer información al alumnado entrante y saliente acerca de los programas de movilidad de la UV y del plan de estudios de las titulaciones de Educación Social y Pedagogía.
- Gestión de los contratos de estudios y expedientes de notas de estudiantes salientes.
- Gestión de contratos de estudios y matrícula de estudiantes entrantes.
- Planificación y organización de jornada de bienvenida en primer y segundo cuatrimestre.
- Planificación y organización de la semana internacional con alumnado que solicita una movilidad y alumnado *outgoing* e *incoming*.
- Diseño y organización de acciones diversas para la promoción de la movilidad en el centro.
- Coordinación con el profesorado de las materias de los grados en Educación Social y Pedagogía en la UV para la atención de alumnado *incoming*.
- Coordinación con la Comisión de Coordinación Académica de ambas titulaciones.

Entre todas las funciones descritas, las dos últimas suponen una parte importante del trabajo de las coordinadoras de movilidad, puesto que implican al profesorado y el buen funcionamiento de los grupos en los que se incluye el alumnado *incoming*¹⁶ (Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, 2022). El profesorado debe adaptar sus clases a la diversidad del aula que, por un lado, supone un enriquecimiento y aprendizaje mutuo, pero, por otro lado, implica una mayor supervisión y coordinación por su parte; con respecto al alumnado

¹⁶ FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, *Movilidad e Intercambio. Estudiantes de la UV outgoing*, 2022, <<https://www.uv.es/uvweb/filosofia-educacio/es/movilidad-intercambio/estudiantes-uv-outgoing/erasmus-estudios/outgoing/informacion-general-1285848711729.html>> (consultado 15 de noviembre de 2022).

que proviene de otros contextos. El profesorado ha de dedicar atención al seguimiento de las clases y la integración en el grupo del alumnado *incoming* para que comprenda y conozca el aula virtual, los materiales, actividades y los procedimientos de evaluación. Por este motivo, es fundamental resaltar la labor del profesorado universitario para que la movilidad del alumnado sea efectiva y, por supuesto, una experiencia de aprendizaje única, tanto para el estudiante de movilidad, como para el grupo de estudiantes del aula y el mismo profesorado. Supone un gran apoyo para el desarrollo del alumnado *incoming* en su camino hacia la adquisición de competencias de aprendizaje como futuro profesional de la educación.

Por otro lado, el alumnado de nuestra facultad tiene un papel importante en la acogida e integración del alumnado *incoming*. Existe la figura del mentor o mentora *incoming*, que se encarga de ayudar al alumnado entrante a conocer el entorno de la universidad. Tanto el alumnado que mentoriza a estudiantes *incoming* como el alumnado que asiste a clase, pueden atender a sus compañeros y compañeras que proceden de otras universidades para conseguir una mayor inclusión en el aula.

Así pues, la coordinación del equipo de movilidad del centro, el profesorado y el alumnado, contribuyen a la integración y la formación del alumnado extranjero en la universidad, de manera que tengan referentes y apoyos en su proceso de aprendizaje.

5. Desarrollo de competencias de aprendizaje del alumnado de movilidad

Una vez completada la experiencia de movilidad, el alumnado que ha realizado una estancia fuera de su universidad de origen, ve ampliadas sus expectativas laborales¹⁷ gracias a las competencias adquiridas en su período de estudios en el extranjero¹⁸, ya sea a nivel interpersonal, comunicativo, formativo, etc¹⁹. Sin duda, es una de las formas de enriquecer el currículum para el alumnado universitario y proporcionar una proyección profesional futura²⁰.

Entre las competencias formativas que se desarrollan en el alumnado universitario que realiza una estancia de movilidad, vamos a destacar aquellas que

¹⁷ S.J. WU, D. F. CHANG, F.R. SUN, *Exploring College Student's Perspectives on Global Mobility during the COVID-19 Pandemic Recovery* en «Education Sciences», 10, 2020, <<https://doi.org/10.3390/educsci10090218>>.

¹⁸ EUROSTAT, *People in the EU: Who are we and how do we live?*, 2015, <<http://ec.europa.eu/eurostat/>> (consultado 11 de noviembre de 2022).

¹⁹ F. MIZIKACI, Z.U. ARSLAN, A., *European Perspective in Academic Mobility: A Case of Erasmus Program* en «Journal of International Students», Vol. 9, Issue 2, 2019, pp. 705–726), University Printing Services, <<https://doi.org/10.32674/jis.v9i2.1138>>.

²⁰ UNIVERSITAT DE VALÈNCIA, *Estudis a l'extranger o a una altra universitat*, 2022a. <https://www.uv.es/webreint/1_Programa_Erasmus_Estudis/1_1_Outgoing/1_1_1_Informacio_General/Setmana%20Internacional%20XVII/GUIA%20SETMANA%20INTERNACIONAL%202020%20V4> (consultado 15 de noviembre de 2022).

corresponden a los Grados en Pedagogía y Educación Social de la Universitat de València (UV), objeto de estudio de este trabajo y que se presentan a continuación.

Respecto a las competencias generales y específicas de la titulación de Pedagogía²¹, hemos seleccionado aquellas que se relacionan directamente con aspectos de la formación universitaria que el alumnado potencia con la movilidad. Como se puede observar en la figura 1, las ‘competencias específicas’ en las que se desarrollan aspectos relacionados con la movilidad se hallan vinculadas con la diversidad, colaboración en diversos contextos socioeducativos, la comprensión de sistemas educativos en el ámbito internacional, gestión de la cooperación, aprendizaje a lo largo de toda la vida y la evaluación de sistemas, políticas e instituciones educativas.

En cuanto a las ‘competencias generales’, cabe destacar aquellas en las que se potencia la capacidad de comunicación oral y escrita en las lenguas propias de la Universitat, además del desarrollo de la capacidad de comunicación con otras personas profesionales expertas en diferentes contextos y, en general, de la comunicación interpersonal. Además de aquellas que se refieren a la resolución de problemas, el trabajo en equipos multidisciplinares e interdisciplinares, el respeto por la diversidad y el fomento de la interculturalidad, el cultivo de valores relacionados con la defensa de los derechos humanos y la sostenibilidad. Y, por último, cabe resaltar estas otras competencias relacionadas con potenciar el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la capacidad de adaptación a situaciones novedosas y el espíritu emprendedor.

²¹ UNIVERSITAT DE VALÈNCIA, *Competencias del Grado en Pedagogía*, 2022b. <<https://www.uv.es/uvweb/universitat/ca/estudis-grau/oferta-graus/oferta-graus/grau-pedagogia-1285846094474/Titulacio.html?id=1285847460752&plantilla=UV/Page/TPGDetail&cp2=3-4>> (consultado 15 de noviembre de 2022).

Competencias Generales Grado de Pedagogía	Competencias Específicas Grado de Pedagogía
CG3: Que los estudiantes sean capaces de comunicarse de manera profesional oral y escrita en las lenguas propias de la Universitat de València.	CE10: Que los estudiantes conozcan los principios y fundamentos de la atención a la diversidad en educación y desarrollen y coordinen intervenciones educativas con personas o grupos, con necesidades educativas especiales, en situaciones de riesgo, de desigualdad o discriminación por razón de género, clase, etnia, edad, religión y discapacidad.
CG6: Que los estudiantes adquieran la capacidad de resolver problemas y tomar decisiones.	CE11: Que los estudiantes apoyen y colaboren en actividades docentes en diferentes contextos socioeducativos.
CG8: Que los estudiantes tengan la capacidad de trabajar en equipos multi e interdisciplinares.	CE12: Que los estudiantes sean capaces de conocer y comprender los Sistemas Educativos y formativos actuales en el contexto internacional.
CG9: Que los estudiantes adquieran la capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos.	CE13: Que los estudiantes sean capaces de conocer e interpretar los procesos históricos de los sistemas, instituciones y organizaciones de educación y formación.
CG10: Que los estudiantes reconozcan y respeten a la diversidad y fomenten la interculturalidad.	CE15: Que los estudiantes sean capaces de facilitar y gestionar la cooperación en los procesos educativos y profesionales.
CG11: Que los estudiantes adquieran la capacidad para desarrollar, promover y dinamizar habilidades de comunicación interpersonal.	CE18: Que los estudiantes desarrollen estrategias y técnicas para promover la participación y el aprendizaje a lo largo de la vida.
CG12: Que los estudiantes adquieran el compromiso ético activo con los derechos humanos y con la sostenibilidad.	CE19: Que los estudiantes sean capaces de evaluar políticas, instituciones y sistemas educativos.
CG13: Que los estudiantes sean capaces de desarrollar un aprendizaje autónomo a lo largo de la vida.	
CG14: Que los estudiantes adquieran la capacidad de adaptación a situaciones nuevas.	
CG16: Que los estudiantes tengan iniciativa y espíritu emprendedor.	

Figura 1 – Competencias generales y específicas del Grado en Pedagogía
Fuente: adaptado de

<https://www.uv.es/uvweb/universitat/ca/estudis-grau/oferta-graus/oferta-graus/grau-pedagogia/1285846094474/Titulacio.html?id=1285847460752&plantilla=UV/Page/TPGDetall&p2=3-4>

Para la titulación de Grado en Educación Social, se ha elaborado otra figura con los datos obtenidos en la página web de la Universitat de València²², en la que se encuentran las ‘competencias generales y específicas’ del Grado. Como se puede ver en la figura 2, muchas de las competencias en Educación Social coinciden con las del Grado en Pedagogía. Aquellas que son propias de este Grado y se relacionan directamente con la movilidad son las ‘específicas’ del Grado. Entre ellas destacan el conocimiento de procesos históricos y políticos de sistemas educativos, instituciones, la atención a la diversidad, el conocimiento de los procesos de participación social y desarrollo comunitario, la in-

²² UNIVERSITAT DE VALÈNCIA, *Competencias del Grado en Educación Social*, 2022c. <https://www.uv.es/uvweb/universitat/es/estudios-grado/oferta-grados/oferta-grados/grado-educacion-social-1285846094474/Titulacio.html?id=1285847456314&plantilla=UV/Page/TPGDetall&p2=3-4> (consultado 15 de noviembre de 2022)

intervención en proyectos socioeducativos y de dinamización social y cultural, además de la gestión de la cooperación en los procesos educativos y profesionales.

Competencias Generales Grado en Educación Social	Competencias Específicas Grado en Educación Social
CG3: Capacidad de comunicación profesional oral y escrita en las lenguas propias de la Universitat de València.	CE2: Conocer y comprender los Sistemas Educativos y formativos actuales en el contexto internacional.
CG4: Capacidad de comunicación en una lengua extranjera.	CE3: Conocer e interpretar los procesos históricos de los sistemas, instituciones y organizaciones de educación y formación.
CG7: Capacidad de resolución de problemas y toma de decisiones.	CE4: Conocer y analizar las políticas educativas, su desarrollo legislativo y su incidencia en las reformas socioeducativas.
CG9: Capacidad de trabajar en equipos multi e interdisciplinares.	CE6: Conocer los principios y fundamentos de la atención a la diversidad.
CG10: Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos.	CE14: Diseñar y desarrollar procesos de participación social y desarrollo comunitario.
CG11: Reconocimiento y respeto a la diversidad y fomento de la interculturalidad.	CE15: Intervenir en proyectos y servicios socioeducativos y comunitarios.
CG12: Capacidad para desarrollar, promover y dinamizar habilidades de comunicación interpersonal.	CE18: Promover procesos de dinamización cultural y social.
CG13: Compromiso ético activo con los derechos humanos, la igualdad entre hombres y mujeres y la sostenibilidad.	CE22: Facilitar y gestionar la cooperación en los procesos educativos y profesionales.
CG14: Capacidad de aprendizaje autónomo a lo largo de la vida.	
CG15: Capacidad de adaptación a situaciones nuevas.	
CG17: Iniciativa y espíritu emprendedor.	

Figura 2 – Competencias generales y específicas del grado en Educación Social

Fuente: adaptado de

[https://www.uv.es/uvweb/universidad/es/estudios-grado/oferta-grados/oferta-grados/grado-educacion-social 1285846094474/Titulacio.html?id=1285847456314&plantilla=UV/Page/TPGDetaill&p2=3-4](https://www.uv.es/uvweb/universidad/es/estudios-grado/oferta-grados/oferta-grados/grado-educacion-social%201285846094474/Titulacio.html?id=1285847456314&plantilla=UV/Page/TPGDetaill&p2=3-4)

Como se observa en las figuras 1 y 2, las competencias formativas que se desarrollan en el alumnado que realiza una estancia en otra universidad son esenciales en ambas titulaciones y están relacionadas directamente con:

- La capacidad de comunicación en otras lenguas y comunicación profesional en equipos de trabajo,
- La resolución de problemas, el autoaprendizaje y la adaptación a situaciones nuevas,
- El compromiso ético con los derechos de las personas y
- El aprendizaje autónomo a lo largo de la vida.

Realizar una estancia en otra institución supone para el alumnado universitario una experiencia formativa y vital que le acompañará por mucho tiempo.

6. *Discusión y conclusiones*

Dentro de los programas de movilidad para estudiantes en los que participan diversas universidades de todo el mundo, se aprecian muchas ventajas en cuanto al intercambio, aprendizaje y a la experiencia adquirida por parte del alumnado que decide realizar una estancia a lo largo de un periodo formativo cuatrimestral o anual.

Esta posibilidad ha ido incrementando el número de estudiantes que han optado por esta oportunidad formativa en los últimos años. Sin embargo, desde el curso 2019-20, a causa de la pandemia provocada por la COVID-19, se desencadenaron una serie de consecuencias que afectaron a la decisión de muchos y muchas estudiantes que habían planificado una movilidad para el curso 2020-21 y, finalmente renunciaron a llevarla a cabo. La tendencia en los cursos 2021-2022 y 2022-2023 ha cambiado, volviendo la solicitud de los mismos, incrementándose en los últimos cursos.

Es fundamental la colaboración del profesorado que recibe a alumnado de movilidad en sus clases, puesto que el éxito de dicha movilidad se relaciona con la actuación docente. Entre las acciones que podrían suponer una mejora para la situación actual de la movilidad en la facultad, se proponen las siguientes:

- Plantear una reunión con las coordinadoras de curso y titulación de ambos grados en la que se explique la problemática derivada de la organización y planificación docente y que afecta al alumnado *incoming* con motivo de buscar alternativas coherentes con su contrato de estudios.
- Ofrecer al alumnado entrante un bloque de materias revisadas y consensuadas con el equipo de coordinación de la facultad, la comisión de movilidad y el profesorado implicado.
- Dinamizar al alumnado de nuestra facultad para acompañar al alumnado *incoming* y diseñar acciones en las que se fomente la internacionalización en la facultad, utilizando las plataformas que permiten generar espacios on-line.
- Contactar con colegas de otras universidades para generar espacios y proyectos para compartir experiencias entre el alumnado universitario, potenciando de este modo la internacionalización.

La colaboración entre equipos de coordinación de movilidad, coordinación de grado, profesorado y alumnado es la mejor forma de conseguir una experiencia de movilidad de calidad para el alumnado universitario. Las acciones que se desarrollen en esta línea contribuirán a la mejora de la atención al alumnado y profesorado, potenciando las competencias relacionadas con la comunicación interpersonal, la atención a la diversidad y el respeto por las diferencias culturales, además de la resolución de conflictos en situaciones novedosas y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Bibliografía

- BOUIALI, M. *València, capital del erasmus*, 18 de septiembre de 2022, Levante. <<https://www.levante-emv.com/comunitat-valenciana/2022/09/18/valencia-capital-erasmus-75569011.html>> (consultado 15 de noviembre de 2022).
- CASTANYER, G., *35 años del programa Erasmus+ en cifras*, Educaweb, 2022, <<https://www.educaweb.com/noticia/2022/06/21/35-anos-programa-erasmus-cifras-20957/>>.
- COMISIÓN EUROPEA (19 de septiembre de 2022), 35 años con los jóvenes, 35 años del programa ERASMUS+, <https://spain.representation.ec.europa.eu/noticias-eventos/noticias-0/35-anos-con-los-jovenes-35-anos-del-programa-erasmus-2022-01-31_es>.
- EUROPAPRESS, *Bruselas festeja los 35 años del programa 'Erasmus'*, Europapress, 2015, <<https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-bruselas-festeja-35-anos-programa-erasmus-20220919125610.html>>.
- EUROPEAN COMMISSION, *Erasmus facts, figures & trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2012-2013*, 2015, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EUROSTAT, *People in the EU: Who are we and how do we live?*, 2015, <<http://ec.europa.eu/eurostat/>> (consultado 11 de noviembre de 2022).
- FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, *Movilidad e Intercambio. Estudiantes de la UV outgoing*, 2022, <<https://www.uv.es/uvweb/filosofia-educacio/es/movilidad-intercambio/estudiantes-uv-outgoing/erasmus-estudios/outgoing/informacion-general-1285848711729.html>> (consultado 15 de noviembre de 2022).
- HARRISON, N., *Practice, problems and power in 'internationalisation at home': Critical reflections on recent research evidence*, en «Teaching in Higher Education», 20(4), 2015, pp. 412-430.
- HAUD, G., *La internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea*, en «La Cuestión Universitaria», 0(6), 2016, pp. 20-29. <<http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3392>> (consultado 11 de noviembre de 2022).
- JONES, E., BROWN, S., *La internacionalización de la Educación Superior. Perspectivas institucionales, organizativas y éticas*, Editorial Narcea, Madrid, 2014.
- MAZZONI, D., ALBANESI, C., FERREIRA, P.D., OPERMANN, S., PAVLOPOULOS, V., CICOGNANI, E., *Cross-border mobility, European identity and participation among European adolescents and young adults*, en «European Journal of Developmental Psychology», 15(3), 2018, pp. 324-339.
- MITTELMEIER, J., RIENTIES, B., ROGATEN, J., GUNTER, A., RAGURHAM, P., *Internationalisation at a Distance and at Home: Academic and social adjustment in a South African distance learning context*, en «International Journal of Intercultural Relations», 72, 2019, pp. 1-12. <<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.06.001>>.

- MIZIKACI, F., ARSLAN, F.U., *A European Perspective in Academic Mobility: A Case of Erasmus Program* en «Journal of International Students», Vol. 9, Issue 2, 2019, pp. 705–726). University Printing Services. <<https://doi.org/10.32674/jis.v9i2.1138>>.
- QUINTANA, R., CORRENTI, R., *The Concept of Academic Mobility: Normative and Methodological Considerations* en «American Educational Research Journal», 57(4), 2020, pp. 1625–1664, <<https://doi.org/10.3102/0002831219876935>>.
- SERPA, S., CALDEIRA, S.N., DAMIAO, M.D., LALANDA, R., MATEUS, H., ESTRELA, I., *Mobility in the internationalisation of Higher Education Institutions*, en «International Journal of Higher Education», 9, 4, 2020, pp. 46-60, <[moz-extension://e9e826ef-4e94-40f0-86fa-dfe28639dc7b/enhanced-reader.html?openApp&pdf=https%3A%2F%2Ffiles.eric.ed.gov%2Ffulltext%2FEJ1255741.pdf](https://e9e826ef-4e94-40f0-86fa-dfe28639dc7b/enhanced-reader.html?openApp&pdf=https%3A%2F%2Ffiles.eric.ed.gov%2Ffulltext%2FEJ1255741.pdf)> (consultado 12 de noviembre de 2022).
- UNIVERSITAT DE VALÈNCIA, *Estudis a l'extranger o a una altra universitat*, 2022a, <https://www.uv.es/webrelint/1_Programa_Erasmus_Estudis/1_1_Outgoing/1_1_1_Informacio_General/Setmana%20Internacional%20XVII/GUIA%20SETMANA%20INTERNACIONAL%202020%20V4> (consultado 15 de noviembre de 2022).
- UNIVERSITAT DE VALÈNCIA, *Competencias del Grado en Pedagogía*, 2022b, <<https://www.uv.es/uvweb/universitat/ca/estudis-grau/oferta-graus/oferta-graus/grau-pedagogia-1285846094474/Titulacio.html?id=1285847460752&plantilla=UV/Page/TPGDetail&p2=3-4>> (consultado 15 de noviembre de 2022).
- UNIVERSITAT DE VALÈNCIA, *Competencias del Grado en Educación Social*, 2022c, <<https://www.uv.es/uvweb/universitat/es/estudios-grado/oferta-grados/oferta-grados/grado-educacion-social-1285846094474/Titulacio.html?id=1285847456314&plantilla=UV/Page/TPGDetail&p2=3-4>> (consultado 15 de noviembre de 2022).
- WU, S.J., CHANG, D.F., SUN, F.R., *Exploring College Student's Perspectives on Global Mobility during the COVID-19 Pandemic Recovery* en «Education Sciences», 10, 2020, <<https://doi.org/10.3390/educsci10090218>>.

Sezione 2

Contributi per un progetto di sostenibilità nel terzo settore

Fabrizio Dafano¹

*Le organizzazioni del terzo settore tra managerialità
e contributo sociale*

ABSTRACT

Lo sviluppo del Terzo settore è particolarmente significativo per la trasversalità dei servizi e per la declinazione del principio di sussidiarietà, in un sistema socioeconomico progredito e generatore di disparità culturali e sociali. È necessario adoperarsi per un'evoluzione delle competenze professionali, in una prospettiva europea e internazionale. Questo contributo esplora la dimensione culturale, i processi di valorizzazione delle persone e gli stili di managerialità in sintonia con il sistema di valori del TS.

PAROLE CHIAVE: Organizzazione, Management, Servizi sociali, Sviluppo professionale, Interdisciplinarietà

The development of the third sector has proved to be particularly significant for the transversal nature of services and for the implementation of the subsidiarity principle, in a socio-economic system that is as advanced as it is a generator of cultural and social disparities. It is necessary to work towards an evolution of professional skills, in a European and international perspective. This contribute intends to explore the cultural dimension, the processes of enhancing people and the styles of management, in harmony with the TS value system.

KEYWORDS: Organization, Management, Social Service, Professional Development, Interdisciplinary

1. *Introduzione*

Il Terzo settore ha progressivamente assunto negli ultimi anni un ruolo cruciale all'interno del sistema socioeconomico e dello scenario culturale, a livello globale. In Italia, in particolare, il fenomeno storicamente noto come volon-

¹ Università Roma Tre. E-mail: <fabrizio.dafano@uniroma3.it>.

tariato² si è ampliato e diversificato, assumendo forme e metodologie maggiormente rispondenti a esigenze plurime e complesse di una realtà sociale sempre più multiforme ed eterogenea. Il legislatore, dal canto suo, ha più volte preso in considerazione l'evoluzione di questo variegato settore, impegnandosi a fornire una regolamentazione rispondente alle finalità solidaristiche e alle necessità degli stakeholders, favorendo un approccio imprenditoriale nella gestione dei servizi³. Attualmente, stiamo assistendo a nuove trasformazioni, soprattutto di natura organizzativa e professionale, frutto dell'esperienza e delle richieste di competenza sempre più elevata e specializzata. Al riguardo, si avverte di conseguenza il bisogno di una leadership, ricca di visione e di concretezza allo stesso tempo. Tale processo evolutivo comporta un profondo e imprescindibile cambio di mentalità, volto a creare contemporaneamente il massimo dell'efficienza e del benessere possibili, ottimizzando processi e valorizzando risorse, ma senza rinunciare ai presupposti culturali d'ispirazione solidaristica.

Un simile, progressivo e arrembante percorso di mutamento contiene in sé, inevitabilmente, anche elementi di rischio, spesso sottovalutati dalla prevalente letteratura di settore, intenta a rimarcare e diffondere più che altro *best practice* e tecniche gestionali. Ci riferiamo soprattutto alla tendenza, solo in parte comprensibile e avallabile, da parte delle organizzazioni dei servizi sociali ad assumere le logiche, le forme e le pratiche proprie del settore profit, come se ciò rappresentasse di per sé garanzia di efficienza ed efficacia. Ciò costituisce, invece, un serio elemento di rischio, in quanto può pregiudicare l'esigenza prioritaria di mantenere integra la peculiare natura delle realtà organizzative del Terzo settore⁴.

Tre fondamentali aspetti sembra possano essere profondamente distintivi delle strutture operanti nel Terzo settore e vanno, come tali, accuratamente preservati da possibili influenze provenienti da altri universi organizzativi, espressione di culture, finalità e comportamenti profondamente differenti e, in molti casi, incompatibili con i sistemi di riferimento propri del non profit: la dimensione dell'innegozialità dei valori, la relazione umana come tessuto connettivo del sistema organizzativo e la concezione della leadership.

² «L'espressione 'volontariato' ha origine sociologica e comincia a essere usata intensamente all'inizio degli anni Ottanta per riferirsi, più che a una specifica tipologia organizzativa, a un atteggiamento individuale o collettivo (l'azione volontaria) nei confronti dei bisogni sociali, specie quelli dei soggetti più deboli» (G. P. BARBETTA, F. MAGGIO, *Nonprofit*, Il Mulino, Bologna, 2008)

³ «Dopo le lunghe stagioni della solidarietà e dei diritti, intorno alla metà degli anni Novanta è iniziata la stagione dell'imprenditorialità, cioè del tentativo di coniugare la pratica della solidarietà e dei diritti con l'esercizio di un'azione economica diretta a produrre beni e servizi che possano, non solo essere distribuiti gratuitamente, ma anche venduti a soggetti – pubblici o privati – in grado di pagare» (*Ivi*, p.14)

⁴ «Attraverso i meccanismi dell'interesse e dell'attività economica occorre generare disinteressati miglioramenti della condizione sociale generale, in concrete comunità le cui reti relazionali non siano riducibili al mero dato economico» (C. BORZAGA, L. FAZZI, a cura di, *Governo e organizzazione per l'impresa sociale*, Carocci, Roma, 2008, p. 57)

2. L'innegoziabilità dei valori

«Ciò di cui si rese conto, e sempre più chiaramente col passare del tempo, fu che il culto del denaro è stato elevato a religione. Forse è la sola vera religione – la sola religione veramente ‘sentita’ – che ci sia rimasta. Il denaro è ormai ciò che Dio soleva essere. Bene o male non hanno più significato se non nel senso di successo o fallimento»⁵.

Questa amara, radicale riflessione è riferita all'antieroe protagonista di *Fiorirà l'aspidistra*, opera poco nota di George Orwell, ma in realtà di notevole interesse culturale in quanto s'inserisce – seppur in forma letteraria e non scientifica – nel filone della fertile e copiosa critica novecentesca alla ‘società dei consumi’⁶. Gordon Comstock, il protagonista del romanzo, ha infatti deciso di dar inane battaglia, pagandone le estreme conseguenze, a un sistema economico esclusivamente basato sulla mercificazione dei rapporti umani, in cui «il denaro è virtù e la povertà delitto»⁷.

In effetti, il sistema globalizzato e ipertecnologico che contraddistingue la nostra contemporaneità, nelle sue più estreme derive accetta, non senza una disarmante impassibilità, l'evidente conseguenza di creare enormi disuguaglianze sociali, a fronte viepiù di uno svuotamento di senso dell'esistenza delle persone, totalmente sbilanciate verso l'‘avere’ a discapito dell'‘essere’⁸.

In un simile contesto, risulta quasi inevitabile la tendenza a confondere i valori con gli interessi. Si tratta di una mescolanza assai grave, foriera di perniciose conseguenze, ma la cui funzionalità – nella logica spietata del commercio di tutto ciò che può essere oggetto di transazione – risulta tanto innegabile quanto profittevole. In questo modo, infatti, i valori che per loro stessa natura non si prestano a negoziazioni e compromessi, sono concettualmente e sostanzialmente trasformati in ‘cose’, in merci, legate a interessi materiali, totalmente

⁵ G. ORWELL, *Fiorirà l'aspidistra*, Mondadori, Milano, 1960, p. 60.

⁶ «La letteratura in tema di teoria critica della società – impasto inimitabile delle teorie della società e della mente elaborate da Hegel e da Marx, da Lukas e da Freud – prodotta dal gruppo di studiosi divenuto famoso come Scuola di Francoforte copre un arco di oltre mezzo secolo. Essa va infatti dalla fondazione nel 1923 dello Institut für Sozialforschung, che fu la base operativa del gruppo prima dell'avvento del nazismo e la guerra, sino alla metà degli anni '70, quando ormai scomparsi tutti i fondatori, l'ultimo e più giovane rappresentante del gruppo, Jürgen Habermas, di fatto passò a coltivare interessi che solo remotamente appaiono collegabili a quelli che caratterizzarono la Scuola» (H. MARCUSE, *L'uomo a una dimensione*, Torino, Einaudi, 1999, p. VII).

⁷ ORWELL, *Fiorirà l'aspidistra*, cit., p. 61.

⁸ «In una cultura nella quale la meta suprema sia l'avere – e anzi l'avere sempre più e in cui sia possibile parlare di qualcuno come una persona che “vale un milione di dollari” – come può esserci un'alternativa tra avere ed essere? Si direbbe, al contrario, che l'essenza vera dell'essere sia l'avere, che, se uno non ha nulla, non è nulla» (E. FROMM, *Avere o essere?*, Milano, Mondadori, 1977, p. 27).

negoziabili e quindi oggetto di transazione. Nel momento in cui, ad esempio, la morfologia naturale di una persona – elemento caratterizzante l'individuo, che ne contrassegna il divenire nel tempo del suo arco di vita – diviene agevolmente modificabile in nome di un modello estetico stabilito dal marketing, ecco che il valore del tempo trascorso e la virtù della vecchiaia divengono una tara da emendare. Non si tratta di avere un auspicabile aspetto curato e gradevole, ciò che promette il sistema è una sorta di 'mutazione genetica' che rende la persona 'eternamente' attraente e conforme al modello atteso, mentre, in realtà, si attua un vero e proprio sconvolgimento della propria identità. L'identità è un valore, l'aspetto è una condizione contingente: intervenendo sul secondo si altera anche la prima. L'identità non è negoziabile, mentre l'aspetto può essere oggetto di molteplici negoziazioni, in base ai gusti e al budget disponibile. Se l'identità soggiace all'involucro, abdica alla propria autenticità e dipenderà esclusivamente dal giudizio degli altri, della massa, e la persona, divenuta 'maschera', sarà disposta ad ogni, estremo, sforzo pur di essere accettata dai pari. È questo, metaforicamente parlando, un rischio che stanno correndo le organizzazioni del non profit: cercare di assumere forme attraenti avulse dalla propria, elettiva, identità.

Il Terzo settore, nel corso di questi ultimi decenni, infatti, ha sempre più assunto logiche e pratiche tipiche del profit. In particolare, sembra essersi consegnato, anche con una certa inquietante euforia, a strategie e pratiche di marketing tipiche del profit, per ottenere senza troppi scrupoli e impegno i mezzi necessari ai propri scopi. Molti operatori del settore commerciale ormai da tempo inseriti nel mondo della cooperazione e del sociale hanno introdotto approcci e comportamenti derivanti dalle loro esperienze di vendita di prodotti e servizi, in una logica di *management by objectives* e di marketing operativo di prodotto. Il donatore, così, è diventato un cliente da corteggiare e indurre all'acquisto nel più breve tempo possibile; l'operatore sociale un abile persuasore; i valori d'ispirazione hanno rinunciato alla sobrietà originaria propria della dedizione ad una causa, per trasformarsi in slogan, claim, immagini forti e suadenti. Il *fund raising* pare essere divenuto il fine e non il mezzo, per realizzare programmi a beneficio dei destinatari delle azioni di aiuto e di sostegno.

«A differenza dei soggetti profit, le cui finalità sono la produzione e la redistribuzione di valore economico, per l'impresa sociale fine primario è la produzione di valore sociale nel rispetto delle dimensioni economiche che supportano il requisito dell'economicità aziendale. È evidente la complessità di conciliare queste due diverse, seppur non certo contrapposte, dimensioni del concetto di valore»⁹.

⁹ BORZAGA, FAZZI, a cura di, *Governo e organizzazione per l'impresa sociale*, cit., p. 338.

Insomma, il marketing presenta, prima o poi, la deprecabile tendenza a non conoscere etica e a privilegiare esclusivamente il conseguimento del risultato: se il volto sofferente di un bambino gravemente malato produce versamenti sul conto corrente di un'associazione, l'obiettivo è raggiunto; e chi potrà mai opporsi a un risultato del genere, ottenuto con una rappresentazione seppur cruda della effettiva realtà? Nell'esperienza del 'consumatore', quell'immagine subirà, peraltro, una commistione con altre immagini ben più piacevoli di creme rassodanti, auto elettriche, reality show e abbonamenti all'ennesimo canale televisivo¹⁰. Il 'prodotto sociale' entrerà di conseguenza in competizione con il prodotto commerciale, considerato alla stessa stregua. S'instaurerà, inoltre, un sempre maggiore e aspro livello di competizione tra associazioni del Terzo settore per erodere 'quote di mercato' agli altri operatori. Chi vincerà alla fine? E in cosa consiste, poi, la vittoria? Cosa è preferibile: la conquista effimera di un donatore attraversato da un subitaneo rimorso di coscienza o la paziente e seria informazione di una realtà svantaggiata, la cui causa una persona opportunamente e seriamente informata e sensibilizzata decide di sposare e sostenere in modo duraturo e partecipato?

«Quanto più il processo di formulazione della mission sarà partecipato, tanto più ci si riconoscerà nel suo esito e si sarà disposti a farsi carico di un'organizzazione che si sentirà – e sarà – più propria. Insomma, l'elaborazione della mission, se è adeguatamente condotta, libera energie all'interno. All'esterno ci si può aspettare che il chiarimento e la comunicazione dei propri scopi e valori, delle proprie attività e aspettative permetta rapporti più limpidi con i propri interlocutori. Se ciò che si fa e le ragioni per cui lo si fa sono note, è più facile capirsi, è più semplice collaborare. Se poi gli interlocutori strategici saranno stati consultati fin dall'inizio, in qualche modo coinvolti nel processo di definizione della propria mission, sarà più facile riconoscere eventuali affinità»¹¹.

La standardizzazione dei processi e dei comportamenti figlia prediletta dell'era industriale e tecnologica, ha inoltre fagocitato la diversità e la solidarietà con tutto il loro portato di valori, sostituendola con l'edonistica facilità di accesso ai servizi più evoluti e innovativi e alle comodità più sofisticate, minando anche i valori della sobrietà e della rinuncia al superfluo. In questo caso, anche la negoziabilità è addirittura neutralizzata: tutto è stabilito e accessibile in

¹⁰ Riguardo a strategie di comunicazione dirette a omologare il 'prodotto sociale' con il 'prodotto commerciale', il riferimento è principalmente alle ONG più strutturate e articolate a livello multinazionale, ma la tendenza è ormai diffusa anche tra imprese sociali e cooperative a livello locale (ovviamente con mezzi di gran lunga più limitati).

¹¹ BORZAGA, FAZZI, a cura di, *Governo e organizzazione per l'impresa sociale*, cit., p. 57.

tempo reale nell'interesse e per la totale soddisfazione degli attori paganti. L'essere fedeli a un valore comporta, invece, avere la forza e l'intelligenza di scegliere ciò che non conviene da un punto di vista del vantaggio materiale di breve periodo e, in ogni caso, il vantaggio è sempre da considerare in una prospettiva di sostegno all'altro, ben diverso da un cliente da fidelizzare, poiché la finalità è il beneficio alla persona, derivante da un servizio sociale di qualità e non l'ottenimento del profitto.

Se le organizzazioni del Terzo settore non comprendono che il loro spazio culturale e operativo è profondamente diverso da quello delle aziende profit che legittimamente (anche se non sempre ciò ch'è legittimo è anche giusto) operano per incrementare, nel più breve tempo possibile, ricavi e patrimoni (in molti casi peraltro non riuscendo nell'ardua impresa del sopravvivere in un mercato sempre più selettivo e favorevole alle grandi potenze economiche e avverso alle piccole imprese artigiane e familiari), sono destinate a mutare, anche inconsapevolmente, la loro natura.

La non negoziabilità dei valori costituisce per il Terzo settore una valvola di salvaguardia e, al tempo stesso, una stella polare per orientarsi nel difficile operare in un sistema ambiguo e insidioso che – come direbbe Gordon Comstock – ha elevato il denaro a religione.

3. Le relazioni umane: tessuto connettivo del sistema organizzativo e comunitario

La relazione umana costituisce forse il valore più importante e irrinunciabile alla base di qualsiasi sistema collettivo finalizzato alla realizzazione di scopi evolutivi.

«Le organizzazioni non profit sono caratterizzate dall'idea dell'altro come destinatario del servizio di aiuto (servizi alla persona), come scopo del proprio impegno. Le relazioni sono, molto spesso se non sempre, relazioni di aiuto. Le organizzazioni non profit non concepiscono i destinatari dei servizi come utenti o clienti, ma come persone. La natura delle relazioni che deriva da un simile sentimento, tende, evidentemente, ad essere dotata di autosignificanza»¹².

In effetti, le organizzazioni operanti nel Terzo settore, qualunque sia la forma giuridica assunta, non possono essere considerate meramente *aziende* o *imprese*. Un errore analogo si è già più volte verificato nei tribolati processi di trasformazione di realtà tradizionalmente pubbliche in organismi contrasse-

¹² F. DAFANO, *Individuo e organizzazione. Suggestioni e chiavi d'interpretazione*, Aracne, Ariccia, 2014, p. 187.

gnati da logiche e strumenti di natura privatistica o, meglio ancora, aziendalistica (esempio emblematico la cosiddetta 'autonomia scolastica')¹³.

Le relazioni umane presentano, peraltro, sempre una natura problematica. Ciò è fisiologico e oltremodo auspicabile.

«Gli esseri umani, geneticamente dotati di personalità individuale unica e irripetibile, sono infatti, portatori di diversità biologiche, culturali e sociali. Le diversità di valori, cultura, ruoli, orientamenti, opinioni e ogni altra specificità del singolo, distinguono gli individui nelle relazioni interpersonali, nell'ambito delle quali – oltre a rappresentare un elemento di valore, in termini di scambio e di arricchimento – si creano tuttavia i presupposti volti a determinare inevitabilmente livelli di potenziale stato di conflitto»¹⁴.

Nel contesto tipico del business, in effetti, le relazioni tenderanno ad assumere forme di contrasto tra persone che competono e rivaleggiano per difendere interessi, conseguire obiettivi e ottenere vantaggi a scapito gli uni degli altri¹⁵. Ciò è retaggio di una cultura del profitto scevra da legami e vincoli rispetto a sistemi di valori che, in una lotta senza quartiere per il predominio del territorio, risulterebbero d'intralcio, penalizzanti e comunque privi di senso.

«Il concreto rapporto di un individuo con un altro ha perduto il suo carattere diretto e umano, e ha acquistato un carattere di manipolazione e strumentalità. Le leggi del mercato dominano tutti i rapporti sociali e personali [...] Non solo i rapporti economici tra gli uomini, ma anche i rapporti personali hanno assunto questo carattere di alienazione; invece che di rapporti tra esseri umani, essi assumono il carattere di rapporti tra cose»¹⁶.

Le organizzazioni del Terzo settore, per le ragioni già descritte nel precedente paragrafo, rischiano di omologarsi alle dinamiche di un sistema che –

¹³ «A partire dal 1° settembre 2000, nel nuovo quadro politico e amministrativo descritto, il principio dell'autonomia delle istituzioni scolastiche trova applicazione formalmente nel nostro ordinamento. A oltre dieci anni dall'entrata in vigore di quelle norme, si possono mettere in evidenza le luci e le ombre che caratterizzano questa riforma dalla portata potenzialmente «rivoluzionaria» (A. COCOZZA, *Il sistema scuola. Autonomia, sviluppo e responsabilità nel lifelong learning*, Franco Angeli, Milano, 2012, p. 39).

¹⁴ DAFANO, *L'uomo senza necessità. La possibile libertà dell'individuo organizzato*, Avio Edizioni Scientifiche, Roma, 2022, p. 201-202.

¹⁵ «È ovvio che il rapporto tra concorrenti debba fondarsi sulla mutua indifferenza umana. Diversamente ciascuno di loro resterebbe paralizzato nel perseguimento dei suoi fini economici: combattersi a vicenda e non astenersi dalla reciproca concreta distruzione economica, se appare necessario» (E. FROMM, *Fuga dalla libertà*, Mondadori, Milano, 1987, p. 100).

¹⁶ *Ivi*, p. 100-101.

nelle sue più deprecabili derive e anche nelle tecniche negoziali – privilegia il successo e condanna il fallimento, esalta il vincitore e disprezza il perdente, premia l'abilità e ignora la competenza¹⁷.

Le relazioni espressione dei rapporti organizzativi e operativi nell'ambito del Terzo settore vanno in realtà inquadrare all'interno di una prospettiva profondamente differente, di relazioni con la comunità e non con il mercato.

«La comunità può essere rappresentata secondo diverse modalità: un insieme più o meno coeso di relazioni tra attori interdipendenti, un gruppo di persone che condividono un medesimo spazio fisico e simili valori ecc. [...] La comunità è costituita da un insieme di soggetti sia formali che informali che condividono un medesimo territorio e in linea generale simili problematiche, ma possono avere valori, interessi e punti di vista anche plurali e differenziati. Il legame con la comunità costituisce un elemento fondante della teoria sul settore non profit e l'impresa sociale. Tali organizzazioni sono concepite infatti come attori capaci di interpretare e leggere i bisogni e quindi di innovare le politiche di intervento. Inoltre, esse sono anche considerate potenziali volani di relazioni e di network comunitari che facilitano l'interfacciamento tra risorse umane e organizzative altrimenti difficili da coordinare e porre in relazione attraverso meccanismi di scambio (tipici del mercato) o di gerarchia (tipici dell'autorità pubblica)»¹⁸.

Le organizzazioni del Terzo settore dovrebbero, pertanto, favorire un processo di sviluppo «delle reti relazionali e della prossimità affettiva con gli altri, incrementando dunque i beni relazionali della famiglia e dei suoi singoli componenti»¹⁹.

Il concetto di 'bene relazionale' appare costituire, in una dimensione di significato e di valore della relazione interpersonale e intergruppo, un paradigma di riferimento prezioso per orientare logiche e azioni verso l'altro, quale destinatario del servizio professionale e umano.

«Per bene relazionale si intende un valore la cui dimensione fondante può essere individuata nella reciprocità. I beni relazionali sono stati definiti anche beni di reciprocità, poiché non possono esistere se non nella relazione e nella mutua consapevolezza. Le

¹⁷ A onore del vero, è doveroso testimoniare come le più sensibili ed evolute realtà imprenditoriali, sia a livello multinazionale sia nazionale e locale, abbiano dato concreta prova, specie negli ultimi anni, d'impegnarsi nel perseguire scopi di carattere collettivo, animate da valori quali: sostenibilità eco ambientale, responsabilità sociale e benessere organizzativo.

¹⁸ BORZAGA, FAZZI, a cura di, *Governo e organizzazione per l'impresa sociale*, cit., p. 296.

¹⁹ D. CONSONI, in B. GRASELLI, V.M. LAPADULA, a cura di, *La cura associativa. Malattie rare e buone prassi*, Stripes Edizioni, Rho, 2010, p. 138.

coordinate per la definizione di bene relazionale sono costituite innanzitutto da un pieno coinvolgimento della individualità del singolo, in quanto un bene relazionale emerge sempre da una relazione non anonima, ma definita dalla piena partecipazione della persona. Un bene relazionale si contraddistingue inoltre per il tipo di motivazione che caratterizza la relazione, in quanto quest'ultima deve configurarsi come un fine e non semplicemente come un mezzo per raggiungere altri scopi. Il bene relazionale si configura dunque come un incontro di gratuità in cui il valore consiste nella relazione stessa»²⁰.

Appare quasi superfluo, al riguardo, notare come la tendenza a racchiudere e veicolare le relazioni umane all'interno di spazi virtuali – fatti salvi gli aspetti di utilità pratica – comporti un ulteriore smottamento dei rapporti interpersonali verso una concezione legata a un uso strumentale e superficiale della relazione stessa.

4. *La concezione della leadership*

Negli ultimi decenni, la prevalente letteratura sulla leadership ha elaborato una lunga serie di modelli di riferimento, articolati su differenti e schematici approcci e stili, essenzialmente in funzione della gestione e sviluppo dei collaboratori²¹. Tutti questi modelli, la maggior parte dei quali in realtà di scarso valore sia scientifico sia manageriale, si rivelano inappropriati per essere acquisiti *tout court* nell'ambito delle organizzazioni del Terzo settore.

Ancora una volta, infatti, come già evidenziato riguardo alla non negoziabilità del sistema di valori e alla rilevanza peculiare delle relazioni umane, la leadership assume nel sistema dei servizi sociali una valenza concettuale e operativa assai differente rispetto alle logiche del profit. Queste ultime sono, infatti, molto spesso orientate a disegnare e declinare abilità gestionali del singolo manager²² in una dimensione tendenzialmente egocentrica e con una marcata finalizzazione all'ottenimento dei risultati aziendali, attraverso un'opera d'ispirazione dei collaboratori²³.

²⁰ *Ibid.*

²¹ Sulla base degli studi e delle ricerche di Kurt Lewin e, successivamente, di Rensis Likert, si sono avvicendati autori dall'approccio spiccatamente consulenziale, tra i più significativi: Hersey e Blanchard con la leadership situazionale e Goleman con l'intelligenza emotiva per la leadership.

²² Goleman propone, al riguardo, sei stili di leadership: «visionario, coach, affiliativo, democratico, «battistrada», autoritario» (D. GOLEMAN, R. E. BOYATZIS, A. MCKEE, *Essere leader*, BUR, Milano, 2006, p. 82-83).

²³ «I grandi leader sanno scuoterci. Accendono il nostro entusiasmo e animano quanto di meglio c'è in noi. Quando cerchiamo di spiegare il segreto della loro efficacia, parliamo di strategia, lungimiranza, carica ideale. In realtà, però, la grandezza di una leadership si fonda su qualcosa di molto

La leadership del terzo settore, al di là delle qualità del singolo rispetto a un modello preconfezionato, dovrebbe fondarsi esclusivamente sul principio dell'etica della responsabilità.

Sembra ragionevole affermare come esista, in realtà, un unico imprescindibile presupposto per il corretto esercizio di qualsiasi forma di potere (e dunque di leadership): agire in funzione e nel rispetto dell'interesse generale. Ciò comporta un'interpretazione di ruolo contraddistinta da un livello d'impersonalità dell'agire e del decidere (quindi esattamente agli antipodi rispetto alle caratteristiche sopra considerate), a garanzia della equidistanza tra il principio di responsabilità e l'ambito operativo d'applicazione²⁴.

In qualunque organizzazione, peraltro, coloro che assumono le maggiori responsabilità hanno il dovere di operare con competenza, lungimiranza e onestà nell'esclusivo interesse non solo della propria organizzazione, ma anche della comunità di riferimento.

«Nelle organizzazioni senza fini di lucro, in particolare, il concetto di onestà viene caricato di ulteriore rilevanza simbolica e la sua assenza può comportare non solo disconoscimento, ma anche allontanamento dei lavoratori e dei portatori di interesse dalle attività dell'organizzazione»²⁵.

Un leader responsabile deve costituire un esempio per gli altri, non per le sue abilità relazionali e ancor meno per le sue astuzie, ma per come assume i suoi oneri, senza il secondo fine di raggiungere l'onore, e per come rappresenta l'organizzazione di cui fa parte.

«Egli acquista un attaccamento o lealtà all'organizzazione che automaticamente costituisce una garanzia della soggezione delle sue decisioni agli obiettivi organizzativi: parliamo di 'automaticità', poiché in questo caso non vi è necessità di stimoli esterni [...] in questo modo, attraverso la soggezione individuale a obiettivi determinati dall'organizzazione, e attraverso l'assorbimento graduale di questi fini nei propri atteggiamenti, il partecipante all'organizzazione acquista una personalità organizzativa diversa da quella che possiede come individuo. L'organizzazione gli affida un compito: specifica i particolari valori, i fatti e le alternative, sui quali la sua decisione organizzativa dovrà essere costruita»²⁶.

La leadership, dunque, non è da concepire come talentuosa abilità, bensì come dedizione al servizio.

In base a una simile concezione anche l'iconografia del leader risulta pro-

più primitivo: la capacità di far leva sulle emozioni» (*Ivi*, p. 25).

²⁴ R. BENINI, F. DAFANO, *Il posto giusto. Risorse umane e politiche del lavoro per l'Italia*, Eurilink University Press, 2020, Roma, p. 266.

²⁵ BORZAGA, FAZZI, a cura di, *Governo e organizzazione per l'impresa sociale*, cit., p. 188.

²⁶ H. SIMON, *Il comportamento amministrativo*, Il Mulino, Bologna, 2016, p. 297.

fondamente diversa da quella prevalente nel mondo aziendale: dinamico, brillante, risonante, inguaribilmente ottimista.

Un leader del Terzo settore può deludere le attese di coloro che cercano un modello con cui identificarsi e una figura forte da cui essere protetti e stimolati. In realtà, leader può essere o diventare chiunque abbia a cuore la causa per cui opera; al riguardo, offriamo di seguito una breve suggestione letteraria²⁷.

«Là dentro, dietro una delle finestre, stava la signora Asta Evje, che guardava lungo la strada campestre facendosi con la mano contro la troppa luce riparo agli occhi. Mano, sguardo, faccia abbronzata mostravano la stanchezza di lunghe fatiche e lunghi dolori: una figura pesante e austera. Capelli quasi tutti o giallognoli o bianchi, raccolti e ben ravviati sulla nuca sotto una nera cuffia di seta; colletto bianco di lino, accuratamente stirato. Si capiva che era donna capace di farsi rispettare e di dare ordini, ma che non disgiungeva l'affabilità da un fare abitualmente severo».²⁸

L'agire della leadership è sempre un agire giusto, quello più difficile, quello meno conveniente sotto l'aspetto dei vantaggi che ne derivano; senza virtù quali coraggio, onestà, dedizione a una causa è impossibile che una persona possa essere leader.

5. Conclusioni

Le organizzazioni del Terzo settore rappresentano nell'attuale scenario socioeconomico un notevole, autentico elemento di potenziale innovazione, non riferibile in questo ambito al livello di progresso tecnologico, bensì alla capacità di esprimere principi, logiche e pratiche frutto della miglior solidarietà organizzata: un'opera di contrasto, da un lato, alla spietata logica del business e di coniugazione possibile, dall'altro, con aspetti di natura imprenditoriale. Agognare acriticamente sistemi, modelli e tecniche proprie delle realtà aziendali del settore profit costituisce un errore imperdonabile che comporterebbe – come in parte già avvenuto – un rovinoso allontanamento dalla dimensione culturale e operativa di pertinenza del non profit.

Le organizzazioni operanti nel sociale non devono di certo rinunciare a migliorare i processi, ad affinare le competenze, a sviluppare progetti e professionalità: efficienza ed efficacia sono requisiti imprescindibili per qualsiasi attività organizzata e con rilevanza di natura economica (seppur non utilitaristica).

²⁷ Riguardo alla fertile commistione tra discipline afferenti agli studi organizzativi, patrimonio letterario e scienze dello spirito, rinviamo a: F. Dafano, *L'uomo senza necessità – la possibile libertà dell'individuo organizzato*, Roma, Avio Edizioni Scientifiche, 2022.

²⁸ J. BOJER, *La coscienza (Erik Evje)*, Fratelli Treves, Milano 1914, p. 49-50.

Ciò non deve, peraltro, comportare la perdita della propria identità e delle finalità superiori cui sono elettivamente vocate tutte le organizzazioni che erogano servizi di assistenza e aiuto alle persone, in una prospettiva di diritto all'autodeterminazione dell'individuo per una società più giusta e solidale.

Bibliografia

- BARBETTA, G.P., MAGGIO, F., *Nonprofit*, Il Mulino, Bologna, 2008.
- BENINI, R., DAFANO, F., *Il posto giusto. Risorse umane e politiche del lavoro per l'Italia*, Eurilink University Press, Roma, 2020.
- BOJER, J., *La coscienza (Erik Evje)*, Fratelli Treves, Milano, 1914.
- BORZAGA, C., FAZZI, L., a cura di, *Governo e organizzazione per l'impresa sociale*, Carocci, Roma, 2008.
- COCOZZA, A., *Il sistema scuola. Autonomia, sviluppo e responsabilità nel lifelong learning*, Franco angeli, Milano, 2012.
- CONSONI, D., in GRASSELLI B., LAPADULA V.M., a cura di, *La cura associativa. Malattie rare e buone prassi*, Stripes Edizioni, Rho, 2010.
- DAFANO, F., *Individuo e organizzazione. Suggestioni e chiavi d'interpretazione*, Aracne, Ariccia, 2014.
- DAFANO, F., *L'uomo senza necessità. La possibile libertà dell'individuo organizzato*, Avio Edizioni Scientifiche, Roma, 2022.
- FROMM, E., *Avere o essere?*, Mondadori, Milano, 1977.
- FROMM, E., *Fuga dalla libertà*, Mondadori, Milano, 1987.
- GOLEMAN, D., BOYATZIS, R.E., MCKEE, A., *Essere leader*, BUR, Milano, 2006.
- MARCUSE, H., *L'uomo a una dimensione*, Einaudi, Torino, 1999.
- ORWELL G., *Fiorirà l'aspidistra*, Mondadori, Milano, 1960.
- SIMON H., *Il comportamento amministrativo*, Il Mulino, Bologna, 2016.

Giulia Cecchini¹ e Cecilia Castellani²

*L'istituzione carceraria come organizzazione evolutiva.
Persone, valori, governance*

ABSTRACT

Il punto di vista sociologico deve partecipare al dibattito interdisciplinare che ha interessato la disamina dei mutamenti organizzativi nelle organizzazioni penitenziarie, come istituzioni rappresentative del Terzo Settore. L'articolo intende prendere in analisi la dimensione strutturale e culturale dell'organizzazione detentiva, rilevando nel Dirigente Penitenziario un ruolo chiave in grado di coniugare le esigenze organizzative con quelle individuali in un'ottica di 'coopetition'.

PAROLE CHIAVE: Istituzione, Competenze, Terzo Settore, Persona, Leadership

The sociological point of view must participate in the interdisciplinary debate concerned with the examination of organizational changes in penitentiary organizations, considered as representative institutions of the Third Sector. The article aims to analyse both the structural and cultural dimensions of the prison organization, noting in the Penitentiary Manager a key role able to combine organizational and individual needs under the 'coopetition' point of view.

KEYWORDS: Institution, Competences, Third Sector, Person, Leadership

1. *Introduzione*

I profondi e repentini mutamenti che interessano le società moderne richiedono proposte di ricerca e chiavi di lettura plurime e innovative per implementare nuovi modelli di analisi socio-organizzativa.

Per proporre una chiave di studio e interpretazione delle dinamiche e dei processi organizzativi negli istituti penitenziari, il punto di vista sociologico deve partecipare al dibattito interdisciplinare che ha interessato la disamina dei progressivi mutamenti in queste organizzazioni, come istituzioni rappresentative del Terzo Settore.

¹ Università Roma Tre, Scienze della Formazione. E-mail: <giulia.cecchini@uniroma3.it>.

² University of Roma Tre. E-mail: <ceciliacastellani96@gmail.com>.

Allo scopo di osservare e riflettere sul tema, si propone un quadro teorico di riferimento che integri i principali riferimenti della letteratura sul carcere con alcuni contributi sociologici del settore, economico, organizzativo e del lavoro³.

Attraverso una sintetica analisi delle dimensioni strutturali e culturali dell'organizzazione, si intende comprendere alcuni caratteri del lento e solido processo di istituzionalizzazione che ha interessato le strutture detentive occidentali dall'ultima metà del secolo scorso.

Per analizzare le dimensioni tipicizzanti delle organizzazioni e i loro mutamenti, è utile recuperare alcune rilevanti classificazioni di organizzazione frutto del rigore scientifico di vari studiosi⁴. Queste fanno capo a criteri definiti e riconosciuti tra cui la tipologia di proprietà (pubblica o privata), il fine, la forma di adesione, la grandezza dell'apparato organizzativo, la funzione attuata all'interno della società, il 'materiale' con cui queste organizzazioni lavorano (prodotti materiali o persone) e le strategie di *decision-making* del vertice⁵. Tale operazione preclude il rischio di ricadere nell'assolutismo scientifico attraverso l'osservazione di fenomeni, processi e procedure ampliabili e replicabili ad altre organizzazioni di lavoro.

Negli anni '60, partendo dal concetto di *compliance*⁶, Etzioni⁷ ha identificato tre tipologie di organizzazione: quelle 'religiose, culturali o volontarie'; le organizzazioni 'utilitaristiche o remunerative'; le organizzazioni 'coercitive' come le carceri e i manicomi.

Anche Blau e Scott⁸, partendo dal criterio *cui bono*, operano una classificazione interessante definendo quattro categorie di organizzazione, a volte sovrapponibili le une alle altre: le *mutual-benefit associations* (associazioni, sindacati, sette religiose, partiti); le *business concerns* (imprese); le *service organizations* (i servizi pubblici); e le *commonweal organizations*, nelle quali il beneficiario è il pubblico, la società intesa in senso lato. Quest'ultimo tipo di organizzazione non è orientata al raggiungimento degli interessi dei clienti; al contrario, ha a cuore l'interesse dell'intera società. Su questo principio, si possono annoverare le organizzazioni ministeriali, gli ambienti di ricerca accademici, i servizi militari e di polizia, i vigili del fuoco e le prigioni o strutture detentive. Come sostenuto dai due studiosi, le prigioni hanno lo scopo di proteggere il beneficiario, cioè la società, dall'utente – il reo⁹.

³ A. CRONIN *et al.*, *The Analytic Integration of Qualitative Data Sources*, in P. ALASUTARI, L. BICKMAN, J. BRANNEN, *Handbook of Social Research Methods*, Sage, USA, 2008, pp. 572-584; D.F. POLIT, C.T. BECK, *Nursing Research: Principles and Methods*, Lippincott Williams e Wilkins, Philadelphia, 2004.

⁴ J.D. THOMPSON, A. TUDEN, *Strategies, Structures and Processes of Organizational Decision*, in J.D. THOMPSON *et al.*, *Comparative Studies in Administration*, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh, 1959, pp. 195-216; T. BOTTOMORE *et al.*, "a cura di", *Dizionario delle Scienze Sociali*, Il Saggiatore, Milano, 1997, pp. 500-501.

⁵ P.M. BLAU, W.R. SCOTT, *Formal Organizations: A Comparative Approach*, Chandler Publishing Company, San Francisco, 1962.

⁶ Per *compliance* si intende la disposizione all'obbedienza al vertice da parte dei dipendenti.

⁷ A. ETZIONI, *Complex Organizations. A Sociological Reader*, The Free Press, NY, 1961, p. 69.

⁸ BLAU, SCOTT, *Formal Organizations: A Comparative Approach*, "cit.", pp. 42-44.

⁹ *Ibid.*

La classificazione operata da Cocozza in base al concetto di *governance* si incentra sul livello della razionalità di governo e sulle relazioni derivanti dalle interazioni tra i soggetti interni all'organizzazione e il mondo esterno. Da qui l'autore distingue otto tipologie di organizzazione: quelle con 'finalità economiche', quelle 'di pubblica utilità e servizi sociali', le 'pubbliche amministrazioni, i sindacati, i partiti politici', quelle 'a difesa degli interessi ambientali e sociali', quelle 'religiose' e, le 'istituzioni totali'¹⁰.

Questi autori hanno contribuito allo studio delle organizzazioni coercitive e allo sviluppo della letteratura sul tema e ad acquisire conoscenze e spunti di riflessione circa la realtà complessa nella quale l'istituzione carceraria si è istituzionalizzata¹¹.

Nell'impianto teorico di riferimento alcuni contributi classici offrono un'analisi approfondita circa la costituzione di comportamenti razionali e delle istituzioni burocratiche.

I sociologi contemporanei – tra i quali Vianello, Eramo, Chandler e colleghi – ravvisano nel carcere un tipo di organizzazione 'istituzionalizzante' ovvero che agisce sui soggetti al fine di comprenderli nel proprio sistema standardizzato, lasciando un limitato spazio all'individualità tramite «un'azione di smusamento o programmazione»¹².

Goffman apre questo quadro declinando cinque categorie di organizzazione, tra le quali rientrano 'le istituzioni che proteggono la società da individui intenzionalmente pericolosi'. L'autore sottolinea come le carceri presentino un livello di organizzazione peculiare rispetto ad altre tipologie di organizzazione essendo «[...] un ibrido sociale, in parte comunità residenziale, in parte organizzazione formale [...] luoghi in cui si forzano alcune persone a diventare diverse: si tratta di un esperimento naturale su ciò che può essere fatto del sé»¹³.

In linea con la natura 'ibrida' espressa da Goffman, le carceri possono assumere la forma di 'microsocietà'¹⁴ poiché costituite da «un insieme di individui [...] uniti da rapporti di varia natura e in cui si instaurano forme di cooperazione, collaborazione, divisione dei compiti, che assicurano la sopravvivenza e la riproduzione dell'insieme stesso e dei suoi membri»¹⁵.

La dimensione sociale definita in letteratura, nella quale «si svolge con re-

¹⁰ A. COCOZZA, *Organizzazioni. Culture, Modelli e Governance*, Franco Angeli, Milano, 2014, pp. 25-28.

¹¹ Per un'analisi del processo di Istituzionalizzazione, si rinvia a: r.d. 255/1861 e seguenti, r.d. 260/1891, r.d. 150/1907, r.d. 787/1931, l. 1405/1941, l. 354/1975 (in part. artt. 59-91), l. 395/1990, d.P.R. 230/2000, l. 94/2013, l. 103/2017 (c.d. 'Riforma Orlando'), D.L. 11/2018.

¹² F. VIANELLO, *Sociologia del Carcere. Un'Introduzione*, Carocci, Roma, 2019, p. 56.

¹³ E. GOFFMAN, *Asylums. Le Istituzioni Totali: i Meccanismi dell'Esclusione e della Violenza*, Einaudi, Torino, 2010, p. 42.

¹⁴ G.M. SYKES, *The Society of Captives. A Study of a Maximum-Security Prison*, Princeton University Press, USA, 1974, p. XII.

¹⁵ Società. (n.d.) In Treccani <<https://www.treccani.it/vocabolario/societa/>> (15/09/2022).

golarità una certa attività»¹⁶, le definisce come 'organizzazioni sociali' al pari della scuola, della famiglia, o della chiesa¹⁷. Questo 'costrutto sociale', che nel corso dei secoli ha subito consistenti modifiche in termini di rappresentatività sociale del ruolo, è preposto al raggiungimento di quattro scopi: retribuzione, incapacitazione, detenzione, riabilitazione/rieducazione¹⁸.

Il riconoscimento del carcere come organizzazione coinvolta nelle comunità in cui è inserita, permeabile all'esterno, fluida¹⁹, proattiva e osmotica²⁰, rappresenta una chiave di volta per la considerazione del ruolo della persona nel contesto di riferimento.

Le nuove esigenze nate dai cambiamenti della postmodernità²¹ impongono alle organizzazioni la presa in carico di un alto livello di complessità. In questa prospettiva ad ampio raggio di analisi, il processo di istituzionalizzazione travalica l'aspetto normativo ed è sempre più espressione di un'esigenza culturale.

Nell'era contemporanea è possibile comprendere come l'istituzione organizzativa possa essere intesa non soltanto come 'riserva di senso' e forza d'integrazione sociale, ma soprattutto come forma culturale e organizzativa consolidata entro cui riconoscere e difendere i valori essenziali che la caratterizzano.

2. L'istituzione detentiva: tra criticità e nuovi scenari di analisi

L'etimologia del termine 'istituzione' deriva dal latino *institutionis* e indica un modo per stabilire una determinata consuetudine. Più specificatamente, un tipo di organizzazione formalmente determinata, un ente (pubblico o privato) che viene organizzato su base valoriale, un modello di azione influenzato dalla morale, dalla politica, dalla religione o dalle tradizioni socioculturali²².

Le scienze sociali utilizzano il termine 'istituzione' per indicare tutti quei modelli di comportamento che sono regolati da elementi normativi vincolanti²³. Si tratta di un organo sociale legittimato da un interesse comune, de-

¹⁶ GOFFMAN, *Asylums. Le Istituzioni Totali: i Meccanismi dell'Esclusione e della Violenza*, cit., p. 33.

¹⁷ M.M. FEELEY, *Court Reform on Trial: Why Simple Solutions Fail*, Basic Books, NY, 1983; L. BENADUSI, A. CENSI, A. FABRETTI, *Educazione e Socializzazione. Lineamenti di Sociologia dell'Educazione*, Franco Angeli, Milano, 2004, pp.152-157

¹⁸ VIANELLO, *Sociologia del Carcere. Un'Introduzione*, cit., pp. 33-40; F. DENTINI, *Detenzione, Comunicazione Morale e Percezione della pena*, Alma Mater Studiorum, Bologna, 2006; G. NEPI MODONA, *Carcere e Società Civile. Una Prospettiva Storica*. Dirittopenitenziarioecostituzione.it <https://www.dirittopenitenziarioecostituzione.it/images/pdf/saggi/Neppi_modona_carcere_societ%C3%A0_civile.pdf> (15/09/2022).

¹⁹ DENTINI, *Ivi.*, pp. 48-57; O. CHANDER *et al.*, *Un Mondo Parallelo, Oltre le Mura del Carcere*, antoniocasella.eu <http://www.antoniocasella.eu/nume/Chander_2018.pdf> (15/09/2022)

²⁰ L. BERTALANFFY, *Teoria Generale dei Sistemi*, Istituto Librario Internazionale, Milano, 1971.

²¹ Z. BAUMAN, *Modernità Liquida*, Laterza, Bari, 2002, pp. 160-170.

²² L. GALLINO, *Dizionario di Sociologia*, TEA, Milano, 1993, pp. 17-20.

²³ A. CAVALLI, M. DOUGLAS, Istituzioni. *Enciclopedia delle Scienze Sociali*, Treccani.it

putato a svolgere funzioni di interesse pubblico. Tra le rappresentazioni più evidenti e costanti nel corso dell'evoluzione sociale vi sono le istituzioni scolastiche, militari, sanitarie nonché le istituzioni preposte all'amministrazione della giustizia quali le istituzioni giudiziarie²⁴. È utile sottolineare come le organizzazioni, seguendo schemi e logiche valoriali, tentino di coniugare esigenze interne ed esterne, generando un meccanismo di conformazione tra le parti²⁵.

Come evidenziato dalla teoria neoistituzionalista, alcuni 'miti' istituzionali fungono da indicatori delle azioni formali nelle organizzazioni; il contesto istituzionale, in altre parole, legittima e permette la sopravvivenza delle organizzazioni²⁶.

La loro sopravvivenza è subordinata alla legittimazione da parte dell'opinione pubblica; in questo senso «le organizzazioni conformandosi agli ambienti istituzionali in cui operano (isomorfismo) sopravvivono perché legittimate dal contesto istituzionale [...] in questo modo l'organizzazione diventa istituzionalizzata»²⁷.

Essere istituzione significa, quindi, essere al servizio della società: in questo senso le organizzazioni detentive, le carceri, poiché legittimate dalla comunità ed esercitando funzioni utili alla collettività, da organizzazioni divengono istituzioni che adottano i principi della 'risocializzazione' e della 'rieducazione' come «fonte di garanzia e di tutela delle libertà individuali»²⁸.

È possibile, perciò, dedurre che il sistema penitenziario italiano, tramite norme, leggi e regole ben stabilite è al servizio della comunità allo scopo di favorire il reinserimento di soggetti aderenti alle norme sociali.

Le logiche sociali dell'istituzione carcere, nonché i principi fondativi della detenzione, si possono inserire in due grandi filoni di pensiero: le 'teorie assolute' o retributive, derivanti dalla scuola classica del diritto, e le 'teorie relative' o preventive, risalenti alla scuola positivista del diritto penale²⁹. Fermo restando l'inammissibilità di pratiche barbare come la tortura, la pena di morte o una qualsiasi forma di violazione dei diritti dell'essere umano – elementi ben affermati nella Costituzione italiana – la legittimazione dell'esistenza del carcere può essere quindi ricollegata a questi due filoni di analisi. Da una parte, con le teorie preventive, l'esistenza del carcere è legittimata dalla concezione che

<https://www.treccani.it/enciclopedia/istituzioni_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/> (15/09/2022)

²⁴ *Ivi*.

²⁵ C. GALDIERO *et al.*, *Modelli Organizzativi Ibridi per la Pubblica Amministrazione*, FrancoAngeli, Milano, 2021, pp. 10-20.

²⁶ J. MEYER, B. ROWAN, *Institutional Organizations: formal structures as myth and ceremony*, in «American Journal of Sociology», 83(2), 1977, pp. 340-363.

²⁷ GALDIERO *et al.*, *Modelli Organizzativi Ibridi per la Pubblica Amministrazione*, cit., p. 14.

²⁸ N. NOTA, *Dal corpo al non corpo in una istituzione totale: il carcere. Teorie sociologiche sul carcere*, in «Rivista di Scienze Sociali», 1, 2011, p. 37.

²⁹ VIANELLO, *Sociologia del Carcere. Un'Introduzione*, cit., pp. 33-40; DENTINI, *Detenzione, Comunicazione Morale e Percezione della Pena*, cit., pp. 40-47.

questo sia l'unica forma di pena in grado di rispondere adeguatamente ad un determinato atto antisociale; in questo senso la rieducazione è un 'fine' legittimo utilizzato dallo stato democratico in risposta a un'esigenza soggettiva. Dall'altro lato, secondo una teorizzazione retributiva, essendo il carcere una struttura ineludibile all'interno della società, la rieducazione altro non è che un elemento che ne legittima l'esistenza; al contrario di quanto affermato sopra, quindi, la rieducazione è il *mezzo* con cui si punisce il comportamento deviante³⁰.

3. *La doppia natura organizzativa*

Tutto ciò che è costituito da un insieme di risorse umane che interagiscono tra di loro secondo obiettivi prescritti, sulla base di una divisione di ruoli e di compiti per il raggiungimento di risultati predefiniti, è 'Organizzazione'³¹. Ciò implica che le organizzazioni 'funzionano' sulla base di due tipologie di variabili: le 'variabili tangibili' e le 'variabili intangibili'. Con la prima tipologia si fa riferimento a strutture formalmente declinate, sistemi di procedure adeguati alla performance e strategie gestionali proattive³²; la seconda tipologia concerne, invece, le dimensioni immateriali caratterizzate da aspetti informali, culturali e valoriali³³ regolanti l'*habitus* di coloro che vivono nell'organizzazione³⁴.

Anche le organizzazioni carcerarie presentano elementi, o variabili, di doppia natura. Se, da una parte, si possono riscontrare variabili strutturali e definite (quali lo scopo, gli obiettivi, la quantità e il tipo di risorse a disposizione, la prassi operativa), dall'altra se ne possono individuare tipologie, 'nascoste' o intangibili, corrispondenti non solo al sistema di relazioni agito ma anche alle assunzioni tacite o alla tipologia di cultura presenti nell'organizzazione. In base al presupposto che ogni organizzazione funzioni in virtù dell'interdipendenza di variabili 'hard' e 'soft'³⁵, si ravvisa l'esigenza di proseguire la presente analisi analizzandone entrambe le dimensioni.

³⁰ NOTA, *Dal corpo al non corpo in una istituzione totale: il carcere. Teorie sociologiche sul carcere*, cit., p. 38.

³¹ COCOZZA, *Organizzazioni. Culture, Modelli e Governance*, cit., pp. 17-18.

³² R.T. PASCALE, A.G. ATHOS, *The Art of Japanese Management. Application for American Executives*, Cambridge University Press, UK, 1981.

³³ COCOZZA, *Organizzazioni. Culture, Modelli e Governance*, cit., pp. 17-20; E.H. SCHEIN, *Cultura d'Azienda e Leadership. Una Prospettiva Dinamica*, Guerini e Associati, Milano, 1990, p. 35; K.E. WEICK, *Senso e Significato nell'Organizzazione. Alla Ricerca delle Ambiguità e delle Contraddizioni nei Processi Organizzativi*, Raffaello Cortina, Milano, 1997, pp. 10-20.

³⁴ P. BOURDIEU, J.C. PASSERON, *La Riproduzione. Elementi Per una Teoria del Sistema Scolastico*, Guarraldi Editore, Rimini, 1972, pp. 76-79.

³⁵ PASCALE, ATHOS, *The Art of Japanese Management. Application for American Executives*, cit., pp. 120-128.

4. *Le variabili tangibili e l'analisi strutturale dell'organizzazione detentiva*

Per analizzare le variabili tangibili dell'organizzazione carceraria, come elementi moderati da norme e regole prestabilite, si propone il riferimento al quadro di analisi della teoria contingentista. Tra i più autorevoli esponenti di tale teoria, Mintzberg individua due elementi fondamentali per l'analisi strutturale delle organizzazioni, ai fini di una loro coerente progettazione: il primo fa riferimento ai principali 'meccanismi di coordinamento'³⁶; il secondo elemento riguarda la 'parte componente' che prevale nell'organizzazione³⁷. Dalla combinazione di questi elementi, l'autore declina cinque 'configurazioni organizzative', ognuna contingente a un determinato contesto di prodotto e di processo che tende a richiedere l'adozione prevalente di uno dei cinque meccanismi di coordinamento da parte di una determinata funzione che concorre a comporre e caratterizzare l'organigramma³⁸.

Per svolgere un'efficace analisi strutturale che mira a indagare la configurazione *hard* delle organizzazioni occorre individuare alcuni elementi strategici³⁹.

Tra gli organi più importanti dell'organizzazione carceraria italiana si può riscontrare una struttura verticistica, piramidale a partire dal Ministero della Giustizia, il quale coordina quattro Dipartimenti.

La parte componente prevalente può dirsi formata sia dalla 'tecnostuttura', cioè l'insieme delle risorse che progettano e controllano il processo lavorativo, sia dalle risorse che svolgono un'attività esecutiva legata alla realizzazione di servizi distintivi dell'organizzazione, e che Mintzberg definisce 'nucleo operativo'.

Per individuare i meccanismi di coordinamento è utile riferirsi a due macroaree, una relativa al sistema penitenziario in sé, l'altra alla gestione intramuraria. In relazione alla prima è evidente un'azione coordinata di natura piramidale (top-down), nel cui ambito i Provveditorati dialogano e promuovono accordi con enti locali, organizzazioni private e di volontariato, con il servizio sanitario nazionale, ed è di loro competenza la gestione del personale, degli istituti, nonché dei detenuti e degli internati⁴⁰. Il meccanismo di coordinamento intramurario si caratterizza invece per una struttura reticolare, ovvero una forma di coordinamento 'deverticalizzata', laddove tradizione, cooperazione e solidarietà creano unità organizzative semiautonome che mirano al co-

³⁶ I meccanismi di coordinamento si suddividono in: supervisione diretta, standardizzazione di processi, standardizzazione di output, standardizzazione di input e reciproco adattamento.

³⁷ Le parti componenti sono: vertice strategico, linea intermedia, nucleo operativo, tecnostuttura e staff di supporto.

³⁸ H. MINTZBERG, *La Progettazione dell'Organizzazione Aziendale*, Il Mulino, Bologna, 1985, pp. 400-430; F. DAFANO, *Individuo e Organizzazione. Suggerimenti e Chiavi d'Interpretazione*, Aracne Editrice, Roma, 2014; COCOZZA, *Organizzazioni. Culture, Modelli e Governance*, cit., pp. 124-125.

³⁹ COCOZZA, *Organizzazioni. Culture, Modelli e Governance*, cit., pp. 126-127.

⁴⁰ Ministero Della Giustizia, *Provveditorati Regionali*, 2022 <https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_12_3_9.page> (15/09/2022)

mune obiettivo della qualità. La struttura a rete, dunque, è in grado di gestire la complessità tramite un sistema integrato orizzontalmente⁴¹ attraversando i confini di una singola organizzazione in virtù dell'azione convergente di più attori organizzativi distinti e che danno luogo ad un attore collettivo nuovo che opera con strutture regolative esplicite e/o latenti⁴².

Il Dirigente Penitenziario agisce il suo ruolo di vertice attraverso una distribuzione omogenea delle funzioni operative e favorendo cooperazione e solidarietà tra le cinque aree direttive che operano all'interno di ogni istituto⁴³: l'area direttiva sanitaria – in cui opera personale sanitario interno alla struttura; l'area pedagogica – con educatori e assistenti sociali; l'area direttiva responsabile della sicurezza – composta dalla Polizia Penitenziaria; l'area amministrativa contabile e quella di segreteria – che dal 2021 è gestita direttamente dal Ministero della Giustizia. Le figure professionali delle prime tre aree, si coordinano e collaborano formando la c.d. équipe di osservazione ma, allo stesso tempo, possono avvalersi di altri esperti che interagiscono con il detenuto – insegnanti, volontari, psichiatri, psicologi e criminologi – e, insieme, cooperano al trattamento rieducativo formando il Gruppo di Osservazione e Trattamento⁴⁴.

Formalmente, le strutture detentive per gli adulti vengono distinte in numerose tipologie: Casa Circondariale; Casa di Reclusione; Istituti penali per i minorenni; Istituto per l'esecuzione delle misure di sicurezza detentive – a sua volta rappresentato da: le Case di Lavoro, le Colonie Agricole e le REMS (sostitutive delle Case di Cura e Custodia e degli OPG); Istituti a custodia attenuata per detenute madri (ICAM); Istituti a custodia attenuata per il trattamento dei tossicodipendenti (ICATT). In tale differenziazione occorre specificare la tipologia di regime in cui il professionista può trovarsi ad esercitare: quello destinato a tossicodipendenti non pericolosi laddove le esigenze del trattamento prevalgono su quelle della sicurezza, il c.d. regime di III livello o di custodia attenuata; il regime di II livello di media sicurezza destinato alla maggioranza della popolazione detenuta; il circuito di alta sicurezza, ossia di I livello (distinto ulteriormente in A.S. 1, A.S. 2 e A.S. 3), nel quale vi è stretta sorveglianza e rigorosa separazione⁴⁵. A queste tipologie, possono essere aggiunte delle realtà meno formali, come ad esempio il circuito per i collaboratori di giustizia o i protetti, ma anche coloro che sono sottoposti all'art. 14bis del C.p.⁴⁶.

⁴¹ COCOZZA, *Organizzazioni. Culture, Modelli e Governance*, cit., pp. 56-60; DAFANO, *Individuo e Organizzazione. Suggerimenti e Chiavi d'Interpretazione*, cit., pp. 72-78.

⁴² F. BUTERA, *Il Castello e la Rete*, Franco Angeli, Milano, 1990, pp. 95-98.

⁴³ Ministero Della Giustizia, *Personale – Figure Professionali della Giustizia*, 2021 <https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_2_9_9.page> (15/09/2022)

⁴⁴ G. ERAMO, *I Segni Sub Culturali e Linguistici della Detenzione. Il Carcere Come Non Luogo Sociale*, Aemme Publishing, Roma, 2014.

⁴⁵ S. SANTORSO, *Un carcere fatto a circuiti: tra definizione formale e pratiche*, in ASSOCIAZIONE ANTIGONE, XIV Rapporto sulle Condizioni di Detenzione, *antigone.it* <<https://www.antigone.it/quatordicesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/>> (15/09/2022).

Per completare gli elementi utili all'analisi strutturale, sono da annoverare le norme che formalmente regolano il comportamento degli attori coinvolti, sia per quanto riguarda i detenuti che i professionisti. A proposito di questi ultimi, è possibile analizzare i Codici di comportamento dei dipendenti del Ministero della Giustizia (in particolare il d.P.R. 15 febbraio 1999, n. 82 per il personale del Corpo di polizia penitenziaria, la L. 27 luglio 2005, n. 154 per il personale dirigenziale penitenziario) o anche il documento relativo al Codice Etico Professionale per l'Operatore Penitenziario.

In questo quadro gli istituti penitenziari sono configurabili come una burocrazia meccanica in quanto operano grazie alla standardizzazione dei processi e un ruolo fondamentale è ricoperto dalla tecnostuttura. Inoltre, apparati di dimensioni così grandi – con un numero di lavoratori superiore alle 500 unità – devono inderogabilmente fare affidamento a quelle regole di condotta formali, scritte e prescrittive che ne regolano il funzionamento.

Tuttavia, osservando alcuni elementi che ben evidenziano quanto tutte le parti componenti concorrono al funzionamento dell'organizzazione, è plausibile avanzare l'ipotesi che l'organizzazione detentiva rientri tra le configurazioni organizzative di tipo Burocratico Professionale, con delle tendenze di coordinamento meccanicistico nell'area propriamente penitenziaria, mentre con riferimento all'area intramuraria emerge una forte attenzione al ruolo degli stakeholders del Terzo Settore.

5. *Le variabili intangibili e l'analisi culturale dell'organizzazione detentiva*

Per comprendere la loro natura e la causa che costituisce il successo o l'insuccesso di una determinata strategia nelle organizzazioni (tra cui quelle che forniscono servizi di pubblica utilità) è imprescindibile la conoscenza delle culture che popolano l'organizzazione⁴⁷. Inoltre, per svolgere un'efficace analisi culturale delle organizzazioni carcerarie, indagando la loro configurazione *soft*⁴⁸, occorre individuare alcuni elementi strategici⁴⁹.

Dalle norme fin qui analizzate e che indirizzano i comportamenti dei soggetti, derivano i valori, cioè l'insieme di idee condivise dalla collettività e che specificano l'apprezzabilità o la giustezza dei modi di agire⁵⁰. Nelle organizzazioni, e dunque anche nei contesti detentivi quali servizi di pubblica utilità, il grado di adesione a questi *shared values* rappresenta un primo spazio di analisi delle variabili intangibili. A queste fanno capo i concetti di cultura e subcultura

⁴⁶ *Ivi*.

⁴⁷ COCOZZA, *Organizzazioni. Culture, Modelli e Governance*, cit., pp. 124-125.

⁴⁸ PASCALE, ATHOS, *The Art of Japanese Management. Application for American Executives*, cit., pp. 111-113.

⁴⁹ *Ivi*, p. 126.

⁵⁰ A. BAGNASCO, M. BARBAGLI, A. CAVALLI, *Corso di Sociologia*, Il Mulino, Bologna, 2008, pp. 87-95.

carceraria come variabili determinanti che concorrono alla nascita e al mantenimento dei comportamenti cooperativi all'interno delle organizzazioni carcerarie, nonché i processi di socializzazione organizzativa e gli artefatti.

L'organizzazione carceraria è stata definita come una società a sé stante⁵¹, all'interno della quale si individua una cultura dominante e le relative sottoculture.⁵² Con la prima, si fa riferimento ad usi e costumi influenzati dall'ambiente e dal contesto storico, mentre con le seconde si intende la generazione e l'adozione di stili di vita diversi rispetto alla cultura dominante poiché sue espressioni critiche. Tale schema dà ragione a che si costituiscano i cosiddetti 'gruppi chiusi' all'interno dell'ambiente penitenziario, generatori di sub-azioni distinte dai colleghi che operano presso medesime strutture, si ravvisano dissimili nel compito, nel ruolo o nel clima sub-organizzativo.

Emerge l'esigenza di apprendere i valori delle relative subculture con lo scopo di creare uniformità rispetto ad essi⁵³. L'identificazione della persona con il gruppo, con la sottocultura, avviene grazie al processo di apprendimento, in particolare quello emulativo. È tramite il procedimento di socializzazione continua che il soggetto si adatta all'ambiente circostante effettuando una rimodulazione del proprio comportamento⁵⁴.

L'adattamento costante all'istituzione totale mina l'autonomia dell'agire individuale, privando le persone della propria individualità, delle proprie abitudini e modalità di condurre la vita; i soggetti si ritrovano costretti «a partecipare a dinamiche già consolidate relative alla definizione della propria appartenenza ad uno dei due gruppi contrapposti [gli internati o gli operatori]»⁵⁵.

Di fatto, si va incontro ad un processo di adattamento che colpisce tanto i reclusi quanto coloro che concorrono al mantenimento e al funzionamento effettivo dell'istituzione⁵⁶. Numerosi autori si sono interrogati sul processo di istituzionalizzazione caratteristico dell'organizzazione carceraria, analizzandone gli effetti su tutti i soggetti coinvolti. Chander e colleghi sottolineano come la realtà carceraria crei i presupposti per la costituzione di fenomeni caratterizzanti l'interazione tra il gruppo dei detenuti e quello dei sorveglianti: la sfiducia reciproca, la creazione di un'immagine negativa del detenuto e un costante promemoria circa la condizione sottomessa del recluso⁵⁷.

Per quanto riguarda chi è deputato alla sorveglianza è utile ricordare come egli sia costretto, quotidianamente, a essere testimone di sofferenze e deprivazioni; l'individuo è costretto a fronteggiare e 'scovare' dei modelli di adatta-

⁵¹ VIANELLO, *Sociologia del Carcere. Un'Introduzione*, cit., p. 53.

⁵² SYKES, *The Society of Captives. A Study of a Maximum-Security Prison*, cit., pp. 30-40.; GOFFMAN, *Asylums. Le Istituzioni Totali: i Meccanismi dell'Esclusione della Violenza*, cit., pp. 33-42

⁵³ ERAMO, *I Segni Sub Culturali e Linguistici della Detenzione. Il Carcere Come Non Luogo Sociale*, cit., p. 115.

⁵⁴ L. FISCHER, *Lineamenti di Sociologia della Scuola*, Il Mulino, Bologna, 2007, pp. 56-60.

⁵⁵ VIANELLO, *Sociologia del Carcere. Un'Introduzione*, cit., p. 63.

⁵⁶ G MOSCONI, *Tempo sociale e tempo del carcere*, in «Sociologia del Diritto», 2, 1996, pp. 89-105.

⁵⁷ CHANDER et al., *Un Mondo Parallelo, Oltre le Mura del Carcere*, cit., pp. 38-40.

mento che gli permettano di sopravvivere all'impegnativa e stressante realtà carceraria. Il singolo tenderà a fare gruppo rifiutando ogni forma di identificazione con il detenuto, evitando la collaborazione con i prigionieri e sostenendo i comportamenti dei propri colleghi⁵⁸. Analizzando le «analogie tra le norme che gli agenti rispettano ogni giorno e le norme della subcultura penitenziaria rispettate dai detenuti»⁵⁹, queste permangono anche una volta usciti dalla struttura, formando esperienze e modi di agire che permettono l'identificazione del proprio sé con un determinato gruppo sociale⁶⁰.

Per restare fedeli al modello di riferimento⁶¹, occorre analizzare gli aspetti *intangibili* del carcere e la loro incidenza sulla natura dei comportamenti cooperativi, i quali determinano dinamiche e processi organizzativi.

Nella sua elaborazione del concetto di 'organizzazione complessa', Barnard⁶² avanza l'importanza che l'incentivo e il contributo hanno nelle organizzazioni, quali principi elementari che garantiscono il funzionamento dell'organizzazione. Gli incentivi utilizzati dalle amministrazioni penitenziarie potrebbero risultare carenti in quanto scopi e obiettivi non vengono introiettati dai soggetti coinvolti, tanto che né il detenuto né il dipendente si riconoscono a pieno nella *vision* dell'organizzazione⁶³.

In questo scenario il Dirigente Penitenziario assume un ruolo fondamentale nella creazione del clima cooperativo. Nell'opera *Funzioni del Dirigente* (1938) Barnard introduce la figura di comando come ruolo imprescindibile nel meccanismo di cooperazione: il manager deve essere in grado di garantire efficienza nel sistema comunicativo, in quello delle risorse utili all'organizzazione e nello stabilire precisi fini organizzativi. La coincidenza tra moventi personali e fini dell'organizzazione non può e non dovrebbe più dipendere dall'esclusiva spinta motivazionale del nucleo operativo, ma, in un sistema cooperativo integrato, ricercare l'azione del Dirigente nella sua 'area di disponibilità'⁶⁴.

Con lo scopo di ottenere un'organizzazione che ottempera al proprio compito costituzionalmente definito erogando un servizio di pubblica utilità, è necessario che le sottoculture condividano determinati valori, tra cui dovrebbero rientrare le forme di Rispetto, Reciprocità, Apertura al dialogo, Responsabilità e Comunità.

Ancora, sono le dinamiche relazionali determinate dal ruolo organizzativo,

⁵⁸ VIANELLO, *Sociologia del Carcere. Un'Introduzione*, cit., pp. 73-76.

⁵⁹ ERAMO, cit., p. 115.

⁶⁰ EAD.

⁶¹ PASCALE, ATHOS, *The Art of Japanese Management. Application for American Executives*, cit., p. 114.

⁶² C. BARNARD, *Le Funzioni del Dirigente. Organizzazione e Direzione*, UTET, Torino, 1970.

⁶³ C.S. AMODEO, *Il male di vivere dei poliziotti penitenziari*, in «Polizia Penitenziaria Società Giustizia e Sicurezza», Polizia Penitenziaria.it <<https://www.poliziapenitenziaria.it/rivista-n-270-marzo-2019/>> (15/09/2022)

⁶⁴ BARNARD, *Le Funzioni del Dirigente. Organizzazione e Direzione*, cit., p. 220.

cioè le «metarelazioni»⁶⁵, a definire l'agire istituzionale e, al contempo, l'esigenza di rimodulare la propria identità tramite l'assunzione del ruolo.

Inoltre, recuperando la formulazione del 'carattere socialmente tipico'⁶⁶ nelle organizzazioni e sulla base della classificazione di Mintzberg circa i diversi tipi di organizzazione, Dafano propone l'analisi del 'carattere organizzativamente tipico' alla base delle dinamiche organizzative, definendo perciò i tratti identitari di chi fa parte di un'organizzazione. In questo quadro, la burocrazia professionale appare la configurazione organizzativa maggiormente affine ad una struttura vincolata; ne deriva che gli individui presentino un 'carattere' tendenzialmente indipendente contraddistinto da competenze standardizzate. Vi è un'elevata difficoltà nell'integrare le esigenze intra – ed inter – organizzative, risolvendo in atteggiamenti poco inclini alla collaborazione o alla condivisione; come nelle strutture ospedaliere e nelle istituzioni scolastiche, risulta nell'esaltazione delle competenze individuali, seppur provenienti da ambiti disciplinari tra loro differenti, il tratto caratterizzante di questa peculiare tipologia di organizzazione⁶⁷.

Infine, con l'intento non esaustivo ma esplorativo rispetto alla realtà conclamata, occorre riportare alcune riflessioni riguardo ai processi di socializzazione nelle organizzazioni detentive. L'entrata dell'individuo all'interno dell'istituzione e l'acquisizione di valori prende il nome di *onboarding process* – ovvero, socializzazione organizzativa. Questa permette al soggetto di acquisire la conoscenza sociale e le competenze necessarie al fine di assumere un ruolo organizzativo prestabilito⁶⁸. A tal proposito, il processo di socializzazione è facilitato attraverso il modello delle *Five C*⁶⁹ di Bauer⁷⁰ e permette all'individuo di trasformarsi da *organizational outsider* ad *organizational insider*, colui cioè che comprende la cultura organizzativa, le regole comportamentali non prescritte, il proprio ruolo professionale e quello dei colleghi⁷¹. Tramite la coniugazione tra i valori precedentemente descritti e i processi definiti dal modello delle 5C sarebbe possibile attuare un percorso di inserimento organizzativo di alto livello, come processo di ricerca attiva, di miglioramento reciproco e trasformativo. È quindi auspicabile l'utilizzo di artefatti – parti componenti degli 'Shared Values', elementi quali il gergo, i rituali, le immagini e i simboli ma anche l'architettura o la tecnologia utilizzata⁷² – che, palesando i valori e gli

⁶⁵ DAFANO, *Individuo e Organizzazione. Suggestioni e Chiavi d'Interpretazione*, cit., p. 186.

⁶⁶ E. FROMM, *Anima e Società*, Mondadori, Milano, 1996, p. 62.

⁶⁷ DAFANO, *Individuo e Organizzazione. Suggestioni e Chiavi d'Interpretazione*, cit., p. 75.

⁶⁸ N. CHMIEL, F. FRACCAROLI, M. SVERKE, *An Introduction to Work and Organizational Psychology. An International Perspective*, Wiley Blackwell, UK, 2017, pp. 160-176.

⁶⁹ In questo caso si parla di: *Compliance, Clarification, Connection, Confidence e Culture*.

⁷⁰ TN. BAUER, *Onboarding New Employees: Maximizing Success*, SHRM Foundation, USA, 2010, pp. 2-12.

⁷¹ MR. LOUIS, *Surprise and sense making what newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings*, in «Administrative Science Quarterly», 25, 1980, pp. 226-251; CHMIEL, FRACCAROLI, SVERKE, *An Introduction to Work and Organizational Psychology. An International Perspective*, pp. 161-163.

assunti di base di una determinata cultura⁷³, incentivino il passaggio da una cultura coercitiva a una cultura 'ascoltativa' caratterizzata da elementi tipicizzanti le forme di dialogo e propensione all'ascolto e all'osservazione attenta delle necessità della popolazione tutta.

Alla luce di queste riflessioni, intervenire sui valori e sulla revisione delle norme rappresenterebbe solo una parte dell'intervento; occorre ripensare alcuni artefatti tipicizzanti del contesto detentivo per generare una trasformazione culturale nell'organizzazione carceraria; è inoltre osservabile un arresto di questa trasformazione a seconda del sottogruppo di riferimento: se per i detenuti si può assistere ad una parziale modifica di alcuni artefatti nel progresso storico delle strutture detentive, ciò non si è verificato per il personale penitenziario. Come sottolineato in ricerche recenti i dipendenti, alcuni più di altri sono tutt'oggi soggetti al mantenimento di barriere fisiche e comportamentali tipicizzanti della comunità carceraria⁷⁴.

6. Conclusioni

La pandemia da SARS-CoV-2 ha evidenziato alcuni limiti delle strutture detentive, sia sul piano dell'implementazione di nuovi strumenti per reagire all'emergenza, che sul piano gestionale delle risorse umane, concretizzando la posizione di isolamento e di ritiro dal contesto⁷⁵.

L'attenzione ai processi e alle dinamiche organizzative identifica il carcere come sistema complesso, orientato a uno scopo di ordine superiore e non relegato esclusivamente a compiti restrittivi e di controllo. Ciò richiama l'urgenza di una concezione più articolata ed evoluta dell'organizzazione carceraria, sia in termini sistemici sia di cultura operativa, nonché di interventi formativi già preannunciati in altra recente letteratura scientifica⁷⁶.

Risulta necessario rivolgersi alle scienze sociali, economiche e politiche: da una parte, per 'rintracciare' le dimensioni di analisi e studio da cui ripartire, dall'altra, per 'ri-tracciare' proposte di sviluppo innovative nella gestione delle politiche pubbliche non solo in tema di intervento e servizio al cittadino ma anche in termini di riqualificazione professionale.

⁷² ISFOL, 165. *I Libri del Fondo Sociale Europeo. Strumenti per la Formazione Esperienziale dei Manager*, La Collana, Roma, 2012, p. 40.

⁷³ SCHEIN, *Cultura d'Azienda e Leadership. Una Prospettiva Dinamica*, cit., pp. 30-40.

⁷⁴ ERAMO, cit., p. 113.

⁷⁵ A. LORENZETTI, *Il carcere ai tempi dell'emergenza Covid-19*, in «Osservatorio Costituzionale Associazione Italiana dei Costituzionalisti», 2020, 3, pp. 44-68.

⁷⁶ P.A. ALLEGRI, *La formazione professionale all'interno dell'istituzione penitenziaria, uno studio di caso tra luci e ombre*, in «Autonomie Locali e Servizi Sociali, Quadrimestrale di Studi e Ricerche sul Welfare», 3, 2020, pp. 615-629; F. BARBIERI, *Handle with care: il personale penitenziario e la sua formazione*, in «Ristretti Orizzonti», Ristretti.it <<http://www.ristretti.it/areestudio/territorio/antigone/rapporti/formazione.htm>> (15/09/2022).

Come suggerito da Butera, occorre analizzare ciò che sta sotto la punta dell'iceberg dell'organizzazione formale – 'l'organizzazione reale'⁷⁷ – e dunque salvaguardare tutti quegli elementi di valore prodotti dal graduale processo di istituzionalizzazione di cui sopra, senza però restarvici incardinati ed eccessivamente affezionati.

D'altronde, l'organizzazione non è la somma delle singole prassi e procedure visibili, ma è molto più di questo e richiede una necessaria 'complessificazione' del processo di osservazione di una data realtà prima di intervenirevi.

L'analisi organizzativa dovrebbe considerare sia l'aspetto formale, che malgrado ogni condanna alla reiterazione burocratica tende a riproporsi nei suoi aspetti di estrema rigidità, sia l'aspetto reale, che deve concorrere all'insieme di sistemi regolatori dell'organizzazione.

E dunque, nel contesto detentivo, occorre analizzare gli elementi strutturali tenendo conto che il Dirigente Penitenziario ha a che fare non con un organigramma ma con il sistema delle professioni che convergono nel carcere per assicurarne il funzionamento. Parimenti, per quanto riguarda gli elementi culturali fin qui evidenziati bisogna tener conto che non si tratta di oggetti scissi dal ruolo professionale, ma di norme, credenze e artefatti a cui le persone aderiscono e sulla base delle quali agiscono.

In conclusione, occorre ripartire dalle persone e dai sistemi professionali, attraverso un percorso di progettazione di sistemi organizzativi pubblici che consentano una ripresa e una riqualificazione dei settori espressione dei servizi pubblici, e che Butera definisce di 'Italy by design': si tratta di una vera e propria rigenerazione organizzativa per le organizzazioni più tradizionali e le organizzazioni pubbliche in generale⁷⁸.

Il processo di internazionalizzazione non può essere sufficiente, anzi rischia di atrofizzare l'organizzazione sul confronto senza sosta e senza soluzione con la varietà dei servizi in essere in una società civile, per cui si rende necessaria, avvisa Butera, una vera e propria riprogettazione dei sistemi formali, normativi e regolamentari.

Tutto ciò richiede il contributo e la partecipazione delle persone e la consistenza del lavoro professionale: in questo circolo potenzialmente virtuoso i Dirigenti devono concorrere in prima linea allo sviluppo delle dinamiche relazionali e organizzative in uno scenario sempre più poliedrico nel quale responsabilità, attenzione verso l'altro e verso la collettività – valori tipicizzanti del Terzo Settore – si coniughino ai principi della 'coopetition'.

⁷⁷ F. BUTERA, *Organizzazione e Società. Innovare le Organizzazioni dell'Italia che Vogliamo*, Marsilio, Venezia, 2020.

⁷⁸ BUTERA, *Organizzazione e Società. Innovare le Organizzazioni dell'Italia che Vogliamo*, "cit." 100-105.

Bibliografia

- AMODEO, C.S., *Il male di vivere dei poliziotti penitenziari*, in «Polizia Penitenziaria Società Giustizia e Sicurezza», Polizia Penitenziaria.it <<https://www.poliziapenitenziaria.it/rivista-n-270-marzo-2019/>> (15/09/2022).
- ALLEGRI, P.A., *La formazione professionale all'interno dell'istituzione penitenziaria, uno studio di caso tra luci e ombre*, in «Autonomie Locali e Servizi Sociali, Quadrimestrale di Studi e Ricerche sul Welfare», 3, 2020, pp. 615-629.
- BAGNASCO, A., BARBAGLI, M., CAVALLI, A., *Corso di Sociologia*, Il Mulino, Bologna, 2008.
- BARBIERI, F. *Handle with care: il personale penitenziario e la sua formazione*, in «Ristretti Orizzonti», Ristretti.it <<http://www.ristretti.it/arecstudio/territorio/antigone/rapporti/formazione.htm>> (15/09/2022).
- BARNARD, C., *Le Funzioni del Dirigente. Organizzazione e Direzione*, Utet, Torino, 1970.
- BAUER, T.N., *Onboarding New Employees: Maximizing Success*, SHRM Foundation, USA, 2010.
- BAUMAN, Z., *Modernità Liquida*, Laterza, Bari, 2002.
- BENADUSI, L., CENSI, A., FABRETTI, A., *Educazione e Socializzazione. Lineamenti di Sociologia dell'Educazione*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- BERTALANFFY, L., *Teoria Generale dei Sistemi*, Istituto Librario Internazionale, Milano, 1971.
- BLAU, P.M., SCOTT, W.R., *Formal Organizations: A Comparative Approach*, Chandler Publishing Company, San Francisco, 1962.
- BOTTOMORE, T. *et al.*, "a cura di", *Dizionario delle Scienze Sociali*, Il Saggiatore, Milano, 1997.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. *La Riproduzione. Elementi Per una Teoria del Sistema Scolastico*, Guaraldi Editore, Rimini, 1972.
- BUTERA, F., *Il Castello e la Rete*, Franco Angeli, Milano, 1990.
- BUTERA, F., *Organizzare le Scuole nella Società della Conoscenza*, Carocci, Roma, 2002.
- BUTERA, F., *Organizzazione e Società. Innovare le Organizzazioni dell'Italia che Vogliamo*, Marsilio, Venezia, 2020.
- CAVALLI, A., DOUGLAS, M., *Istituzioni. Enciclopedia delle Scienze Sociali*, Treccani.it <https://www.treccani.it/enciclopedia/istituzioni_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/> (15/09/2022).
- CHANDER, O. *et al.*, *Un Mondo Parallelo, Oltre le Mura del Carcere*, antoniocasella.eu <http://www.antoniocasella.eu/nume/Chander_2018.pdf> (15/09/2022).
- CHMIEL, N., FRACCAROLI, F., SVERKE, M., *An Introduction to Work and Organizational Psychology. An International Perspective*, Wiley Blackwell, UK, 2017.
- COCOZZA, A., *Organizzazioni. Culture, Modelli e Governance*, Franco Angeli, Milano, 2014.

- CRONIN, A. *et al.*, *The Analytic Integration of Qualitative Data Sources*, in «ALASUUTARI, P., BICKMAN, L., BRANNEN, J., *Handbook of Social Research Methods*», Sage, USA, 2008, pp.572-584.
- DAFANO, F., *Individuo e Organizzazione. Suggerimenti e Chiavi d'Interpretazione*, Aracne Editrice, Roma, 2014.
- DENTINI, F., *Detenzione, Comunicazione Morale e Percezione della Pena*, Alma Mater Studiorum, Bologna, 2006.
- ERAMO, G., *I Segni Sub Culturali e Linguistici della Detenzione. Il Carcere come non Luogo Sociale*, Aemme Publishing, Roma, 2014.
- ETZIONI, A., *Complex Organizations. A Sociological Reader*, The Free Press, NY, 1961.
- FEELEY, M.M., *Court Reform on Trial: Why Simple Solutions Fail*, Basic Books, NY, 1983.
- FISCHER, L., *Lineamenti di Sociologia della Scuola*, Il Mulino, Bologna, 2007.
- FROMM, E., *Anima e Società*, Mondadori, Milano, 1996.
- GALDIERO, C. *et al.*, *Modelli Organizzativi Ibridi per la Pubblica Amministrazione*, Franco Angeli, Milano, 2021.
- GALLINO, L., *Dizionario di Sociologia*, TEA, Milano, 1993.
- GOFFMAN, E., *Asylums. Le Istituzioni Totali: i Meccanismi dell'Esclusione e della Violenza*, Einaudi, Torino, 2010.
- ISFOL, 165. *I libri del Fondo Sociale Europeo. Strumenti per la Formazione Esperienziale dei Manager*, La Collana, Roma, 2012.
- LORENZETTI, A., *Il carcere ai tempi dell'emergenza Covid-19*, in «Osservatorio Costituzionale Associazione Italiana dei Costituzionalisti», 3, 2020, pp.44-68.
- LOUIS, M.R., *Surprise and sense making: what newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings*, in «Administrative Science Quarterly», 25, 1980, pp. 226-251.
- MEYER, J., ROWAN, B., *Institutional organizations: formal structures as myth and ceremony*, in «American Journal of Sociology», 83(2), 1977, pp.340-363.
- Ministero della Giustizia, *Personale - Figure Professionali della Giustizia*. (11/01/2021). <https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_2_9_9.page> (15/09/2022).
- Ministero della Giustizia, *Provveditorati Regionali*. (31/05/2022). <https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_12_3_9.page> (15/09/2022).
- MINTZBERG, H., *La Progettazione dell'Organizzazione Aziendale*, Il Mulino, Bologna, 1985.
- MOSCONI, G., *Tempo sociale e tempo del carcere*, in «Sociologia del Diritto», 2, 1996, pp. 89-105.
- NEPPI MODONA, G., *Carcere e Società Civile. Una Prospettiva Storica*, dirittopenitenziarioecostituzione.it <https://www.dirittopenitenziarioecostituzione.it/images/pdf/saggi/Neppi_modona_carcere_societa_civile.pdf> (15/09/2022).
- NOTA, N., *Dal corpo al non corpo in una istituzione totale: il carcere. Teorie sociologiche sul carcere*, in «Rivista di Scienze Sociali», 1, 2011, pp. 37-42.

- PASCALE, R.T., ATHOS, A.G., *The Art of Japanese Management. Application for American Executives*, Cambridge University Press, UK, 1981.
- POLIT, D.F., BECK, C.T., *Nursing Research: Principles and Methods*, Lippincott Williams e Wilkins, Philadelphia, 2004.
- RUBIN, A., The Birth of the Penal Organization: Why Prisons Were Born to Fail, in AVIRAM H., GREENSPAN R., SIMON J., *The Legal Process and the Promise of Justice: Studies Inspired by the Work of Malcom Feeley*, Cambridge University Press, UK, 2019, pp. 1-25.
- SANTORSO, S., *Un carcere fatto a circuiti: tra definizione formale e pratiche*, in ASSOCIAZIONE ANTIGONE, *XIV Rapporto sulle Condizioni di Detenzione*, antigone.it <<https://www.antigone.it/quattordicesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/>> (15/09/2022).
- SCHEIN, E.H., *Cultura d'Azienda e Leadership. Una Prospettiva Dinamica*, Guerini e Associati, Milano, 1990.
- Società (n.d.) in «Treccani» <<https://www.treccani.it/vocabolario/societa/>> (15/09/2022).
- SYKES, G.M., *The Society of Captives. A Study of a Maximum-Security Prison*, Princeton University Press, USA, 1974.
- THOMPSON, J.D., TUDEN, A., *Strategies, Structures and Processes of Organizational Decision*, in THOMPSON, J.D. et al., *Comparative Studies in Administration*, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh, 1959, pp. 195-216.
- VIANELLO, F., *Sociologia del Carcere. Un'Introduzione*, Carocci, Roma, 2019.
- WEICK, K.E., *Senso e Significato nell'Organizzazione. Alla Ricerca delle Ambiguità e delle Contraddizioni nei Processi Organizzativi*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1997.

Federica De Benedittis¹

*I processi decisionali per il cambiamento
nelle organizzazioni non profit*

ABSTRACT

Negli attuali scenari socioeconomici, le Organizzazioni Non Profit sono chiamate a realizzare un impatto sociale misurabile che supera la vecchia concezione di paternalistica.

Gli Enti Non Profit necessitano ormai di professionalizzazione e cambio di cultura organizzativa, attraverso la revisione di governance e dei processi decisionali.

La scienza delle decisioni svolge un ruolo chiave nel traghettare tali cambiamenti.

Questa sezione affronterà l'analisi delle scienze comportamentali e la loro applicazione nel Terzo Settore.

PAROLE CHIAVE: Decisioni, Cambiamento Organizzativo, Economia comportamentale

In the current socio-economic scenarios, Non-Profit Organizations are called upon to achieve a measurable social impact that goes beyond the old conception of paternalism.

Non-profit organizations are now called to build fair and sustainable societies and need professionalization and change of organizational culture, through the revision of governance models and decision-making processes.

Behavioral economics plays a key role in driving these changes. This section will address the analysis of behavioral sciences and their application to organizational change in the Third Sector.

KEYWORDS: Decision-Making Process, Organizational Change, Management, Governance, Behavioral Economics

¹ Università Roma Tre, <federica.debenedittis@gmail.com>.

1. *Introduzione*

Negli attuali scenari economici e sociali le Organizzazioni Non Profit hanno subito sostanziali cambiamenti che hanno portato a conferire a tali Enti un ruolo chiave nello sviluppo di una società complessa, affaticata dalla ricerca di nuovi assetti ed equilibri.

Gli Enti Non Profit sono ormai chiamati a fornire risposte rilevanti per la realizzazione di una società equa e sostenibile e necessitano di professionalizzazione e cambio di cultura organizzativa, attraverso la revisione dei modelli di governance delle strategie di implementazione dei programmi e pertanto dei processi decisionali che li potranno condurre ad affrontare tale processo trasformativo.

Le organizzazioni a impatto sociale producono lavoro e generano ritorno economico, creano valore condiviso, promuovono l'integrazione di attori di diversa natura e impiegano persone che intervengono a pieno titolo nella società. Nel 2019, prima della pandemia, le organizzazioni non profit attive in Italia erano 362.634, un numero in crescita rispetto al 2018 e all'anno precedente, con 861.919 dipendenti² a cui va riconosciuto un ruolo essenziale nel nostro Paese in particolar modo durante e dopo i mesi durissimi della pandemia da Covid-19, arrivando a svolgere un compito prevalentemente sussidiario e complementare alle istituzioni colte impreparate sia dal punto di vista gestionale che logistico da tale emergenza.

Gli enti non profit hanno recentemente dimostrato la centralità nel promuovere e mantenere la socialità nel nostro Paese, nel favorire la partecipazione dei cittadini, svolgendo anche preziosi servizi di interesse generale con importanti ricadute occupazionali, creando fiducia e capitale sociale così indispensabili per lo sviluppo sostenibile della società

Finalmente, oggi, si riserva al Terzo Settore un ruolo produttivo per cui è necessario assorbire professionisti altamente specializzati e qualificati, fenomeno che contribuisce notevolmente a superare quella storica e forzata equivalenza immediata e diretta tra non profit e volontariato.

Tutto questo implica non poco impegno per gli Enti Non Profit i quali, per dare risposte rilevanti e operative necessitano, ora più che mai, di professionalizzazione e cambio di cultura organizzativa. Coerentemente ai fenomeni attuali, va sottolineato come l'eterogeneità del Terzo Settore crei un elemento di dissonanza che segna una cesura importante tra gli enti nati sotto un imperativo efficientista e pragmatico e quelli sorti, in special modo negli anni '70, per esclusiva vocazione missionaria e valoriale.

D'altra parte, va detto che un corretto bilanciamento tra spontaneismo valoriale ed efficacia organizzativa è quella giusta misura che oggi inizia a farsi strada.

² Forum nazionale del terzo settore, *Le sfide dell'Italia che investe sul futuro*, Libro verde del Terzo Settore, Roma, 2010, www.forumterzosettore.it <<https://www.forumterzosettore.it/2022/02/17/istat-i-numeri-del-terzo-settore/>>.

Se l'elemento 'motivazionale-valoriale' che conduceva sovente allo spirito sacrificale era preminente e fortemente condizionante la cultura delle organizzazioni non profit fino a qualche tempo fa, nel contesto odierno si assiste a un processo che mette in crisi tali tratti distintivi.

Il cambio di scenario è ben esemplificato dalle contraddizioni presenti nell'attuale fase di transizione economica e sociale anche fortemente influenzata dalla pandemia da Sars-Covid-19.

Non solo il nostro sistema economico si è trovato impreparato a tutelare i diritti delle persone più vulnerabili ed emarginate quando la pandemia ha colpito, ma ha attivamente favorito coloro già estremamente facoltosi. Il rapporto di Oxfam³ sulle disuguaglianze affronta in maniera sistematica e approfondita questo scenario. Nei Paesi di tutto il mondo – afferma il rapporto – le politiche economiche e la cultura politica e sociale stanno perpetuando la ricchezza e il potere di pochi privilegiati a detrimento della maggioranza dell'umanità e del pianeta. È il sistema economico moderno che strutturalmente produce disuguaglianza, è il modo in cui le nostre economie e società attualmente funzionano. La pandemia da coronavirus si è abbattuta su un'Italia profondamente diseguale e il nostro Paese rischia di veder peggiorato nel medio periodo il profilo delle disparità multidimensionali preesistenti.

Vediamo solo alcuni dati. Alla fine del 2020 la distribuzione della ricchezza nazionale netta vedeva il 20% più ricco degli italiani detenere oltre 2/3 della ricchezza nazionale, il successivo 20% (quarto quintile) era titolare del 18,1% della ricchezza, lasciando al 60% più povero dei nostri concittadini appena il 14,3% della ricchezza nazionale. Il top-10% (in termini patrimoniali) della popolazione italiana possiede oltre sei volte la ricchezza della metà più povera della popolazione. Confrontando il vertice della piramide della ricchezza con i decili più poveri della popolazione italiana, il risultato appare ancor più sconcertante. La ricchezza del 5% più ricco degli italiani (titolare del 40,4% della ricchezza nazionale netta) era superiore allo stock di ricchezza detenuta dall'80% più povero dei nostri connazionali (32,4%). La posizione patrimoniale netta dell'1% più ricco (che deteneva a fine 2020 il 22,2% della ricchezza nazionale) valeva oltre 51 volte la ricchezza detenuta complessivamente dal 20% più povero della popolazione italiana⁴.

Si aggiungono i cambiamenti climatici repentini e il complesso e dinamico fenomeno dei flussi migratori, nuovi assetti demografici e forte impatto della tecnologia anche nei processi produttivi a cui sta seguendo una urgente necessità di riqualificazione professionale (*reskilling* e *upskilling*).

Oltre a questo, l'indebolirsi dei legami sociali e la conseguente perdita di fiducia genera un senso di insicurezza condiviso. Le Organizzazioni del Terzo Settore sono strutture che nascono per andare incontro ai bisogni, generando

³ Oxfam è una delle più rilevanti Organizzazioni Non Governative che si occupa di povertà e disuguaglianze a livello mondiale.

⁴ Rapporto Oxfam Italia, *La pandemia della disuguaglianza*, Gennaio 2022.

soluzioni alle problematiche sociali con una capacità di innovazione pari a quella delle piccole imprese. Per tale capacità, il Terzo Settore ha e deve conquistare sempre più un ruolo di catalizzatore del welfare pubblico e dovrebbe porsi in primo piano nel guidare i processi di cambiamento e di riorganizzazione sociale, ormai così impellenti.

2. Scenari attuali, un cambiamento già in atto

The Future of Jobs è il titolo del rapporto relativo agli effetti della ‘quarta rivoluzione industriale’ sul mercato del lavoro, presentata al World Economic Forum di Davos nel gennaio 2016⁵. Secondo tale ricerca, entro il 2020, per effetto della robotica, dell’intelligenza artificiale, delle nanotecnologie, della stampa 3D e del *machine-learning*, sarebbe stato necessario affinare e promuovere nuove competenze. In particolare, nel prossimo futuro cambieranno significativamente le skills necessarie per affrontare questo nuovo scenario. Gli scossoni e le difficoltà generate da eventi imprevedibili e complessi, saranno gestiti al meglio solo attraverso abilità basate sulla capacità di adattamento, flessibilità, pensiero divergente e anticonvenzionale, per permettere alle organizzazioni di rimanere al timone del cambiamento, rimarcando la propria unica *proposta di valore* (la proposta identitaria).

La ‘nuova normalità’ trova una sintesi efficace nell’acronimo V.U.C.A. (acronimo di *volatilità incertezza complessità e ambiguità*). Il nuovo ambiente di riferimento rende sempre più obsoleti i classici modelli di sviluppo e di leadership, e rende sempre più difficile conseguire un vantaggio competitivo sostenibile nel tempo.

La complessità, la novità e la mutevolezza in cui le organizzazioni operano attualmente (e soprattutto opereranno) è un fatto evidente che mette in crisi, già oggi, modelli manageriali consolidati, molto razionali e basati su una pretesa di controllo e predittività dell’ambiente, sia interno sia esterno.

Purtroppo, però, al crescere delle nostre capacità tecnologiche non è cresciuto parallelamente il nostro controllo (sia dal punto di vista pratico, sia conoscitivo) dell’ambiente che ci circonda.

L’obiettivo e le capacità per navigare questa complessità riguardano il saper trasformare la contraddizione in contrasto, l’ambiguità in ambivalenza o – detto in modo più semplice – non provare a eliminare l’ambiguità, ma convivere, attraversarla, assumerne la forma.

Le organizzazioni non profit hanno bisogno di un nuovo paradigma di approccio strategico. Il momento attuale richiede di identificare, comprendere e agire in base a nuove informazioni e situazioni che cambiano dinamicamente in tempo reale. Questo impatta non solo sugli strumenti operativi più comuni, ma anche sui modelli organizzativi.

⁵ World Economic Forum, *The Future of Jobs Report 2020*, [www.weforum.org<https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/>](https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/) (15/09/2022).

Ad esempio, la pianificazione a tre o cinque anni diventa obsoleta dopo tre mesi perché la tipologia delle informazioni che rappresentano gli assunti di base è dinamica e mutevole. Progettare a lungo termine ormai non può più essere ancorato alla mera programmazione di attività, ma deve necessariamente avere come elemento guida una visione orientata sul cambiamento che può e deve essere rimodulata a seconda della necessità.

D'altra parte, è necessario per le organizzazioni del Terzo Settore ripensare i propri modelli organizzativi in modo da 'abitare' la complessità invece che semplificarla artificiosamente o pretendere di controllarla. Questo significa rimettere al centro le persone, avere strutture organizzative più flessibili, centrate sul lavoro di team interdisciplinari e con alti livelli di delega.

Significa investire in saperi e visioni create da un mix di esperienze, con una leadership capace di mettersi nelle condizioni per apprendere continuamente dai propri successi e dai propri fallimenti, valorizzandoli secondo un processo continuo che abbia nei cambiamenti di medio lungo periodo l'obiettivo finale. Per rispondere efficacemente alle sfide dell'incertezza e della complessità.

3. Cultura organizzativa e tensione al cambiamento

Il 18 giugno 2016 è stata pubblicata in Gazzetta Ufficiale la Legge 106/2016, ovvero la legge di delega al Governo per la Riforma del Terzo Settore. È iniziato così il lungo iter riformistico dell'intera disciplina dei soggetti non profit, che ha condotto all'emanazione successiva di tre decreti attuativi della Riforma aventi come oggetto l'istituto del cinque per mille, la revisione della disciplina dell'impresa sociale e il Codice Unico del Terzo settore. Questi primi interventi normativi hanno posto le fondamenta per riordinare e rivedere in modo organico la disciplina del Terzo Settore, da sempre caratterizzata da una rilevante disomogeneità e stratificazione normativa. In particolare, il Codice del Terzo Settore, rappresenta il più completo tentativo di armonizzare l'intera materia. Nonostante questo, si deve sin da subito evidenziare che la Riforma non può ritenersi conclusa: è attesa, infatti, l'adozione di oltre 40 decreti ministeriali, nonché un adeguamento e un correttivo di alcune disposizioni.

Nonostante le difficoltà applicative concrete della riforma, di cui gli Enti del Terzo Settore sono testimoni negli ultimi anni, possiamo però affermare senza dubbio quanto questa riforma costituisca un ripensamento con importanti ricadute sugli scopi di ogni singolo soggetto e, in modo sostanziale, sulla quotidianità organizzativa e sul modo di intendere e fare non profit. Il cambiamento sarà anche e soprattutto culturale, sociale, partecipativo e democratico, nelle pratiche associative e nella governance, saranno necessari inevitabili mutamenti della cultura organizzativa, pronta ad accettare governance più snelle e flessibili:

- il cambio generazionale della leadership;
- un nuovo rapporto con gli interlocutori chiave che, da semplici portatori di interesse, diventano partner con cui costruire un rapporto ad hoc ritagliato sulle esigenze comuni;
- il flusso di continui stimoli dall'esterno che non possono essere ignorati come la più complessa interlocuzione con i donatori sempre più preparati ed esigenti che, oltre la semplice accountability, chiedono la realizzazione di un impatto generativo e di lungo termine, ma anche una forte relazione capace di farli emozionare;
- il saper intercettare nuovi trend e riuscire a governare l'inatteso che contraddistingue e caratterizza i nostri anni e il prossimo futuro. Una sfida enorme che creerà uno spartiacque tra quelle strutture organizzative che hanno saputo evolversi e adattarsi senza perdere l'identità, ma anzi arricchendola e rafforzandola.

Il cambiamento organizzativo deve essere attuato simultaneamente a un cambiamento culturale all'interno delle organizzazioni. L'obiettivo da perseguire è quello di riorientare la cultura organizzativa in modo da renderla coerente con il mutamento e allineata ai valori che guidano la missione.

Per raggiungere tale risultato, è necessario identificare i tratti dominanti della cultura esistente, analizzandone i punti di forza, di debolezza e le aree di resistenza rispetto al futuro progetto di cambiamento. Schein considera la cultura organizzativa come la somma della conoscenza collettiva dell'unità mentre sviluppa capacità di sopravvivere nell'ambito esterno e di gestire le sue attività interne.

Al tempo stesso, la cultura influenza ed è caratterizzata dal contesto in cui essa opera. In tale concetto vengono sintetizzati una serie di fattori, alcuni dei quali riguardano i modi attraverso cui le persone nelle organizzazioni si adattano all'ambiente esterno (es. obiettivi, mezzi da utilizzare, etc.) e altri che riguardano i modi attraverso cui si assicura la coesione interna.

4. Incertezza, complessità e decisioni

Nell'attuale scenario descritto, in cui l'incertezza e l'instabilità sono delle costanti, la qualità e la rapidità decisionale, che sappiamo essere favorita da processi decisionali intuitivi, risulta una 'capacità organizzativa' di cui nessuna organizzazione sembra poter più fare a meno.

Parallelamente un'ulteriore 'capacità organizzativa necessaria' per affrontare le sfide attuali è quella relazionale, o meglio la capacità di stringere alleanze strategiche e agire congiuntamente con partner selezionati⁶. Saper lavorare in

⁶ L. GREENHALGH, *Managing Strategic Relationships: The Key to Business Success by The Academy of Management Executive (1993-2005)*, in «Theme: Positioning Organizations and People for Competitive Advantage», 2001, Vol. 15, No. 2, p. 136.

rete e saper decidere velocemente sono quindi due requisiti spesso indispensabili per le organizzazioni di inizio del terzo millennio. Fondamentale è la prospettiva, che pone alla radice dei meccanismi di funzionamento dei processi decisionali, quelli di scambio ed elaborazione delle informazioni e di creazione delle conoscenze. Secondo questa concezione, l'elemento essenziale di un'organizzazione sono i propri sistemi di elaborazione delle informazioni e di presa delle decisioni, al punto tale di poter assimilare metaforicamente l'organizzazione a questi sistemi. Tale visione, generata dalle note teorie di Simon⁷ prima e di Simon e March⁸ dopo, è stata ulteriormente approfondita, modificata e implementata da altri studiosi come Morgan⁹ e Weick¹⁰.

Il governo delle organizzazioni storicamente risponde a una razionalità assoluta che viene agita con l'obiettivo di ridurre e limitare gli effetti indesiderati e divergenti dagli obiettivi attraverso il ricorso all'ordine e al controllo. Ma è ormai noto come i sistemi aziendali, caratterizzati dal principio della 'causalità lineare', siano idonei a gestire e controllare situazioni complicate, in linea generale affrontabili e risolvibili, ma non complesse, le cui variabili dalle relazioni ignote e mutevoli nel tempo sono di difficile dominio, o addirittura incontrollabili.

Negli ambienti organizzati e in questo caso a maggior ragione in quelli del Terzi Settore in cui le maglie strutturali sono più blande, la logica dominante è ancora quella lineare che collega alla causa l'effetto, alla decisione l'azione, in un modo riduzionista e semplificatorio di risoluzione di problemi complicati ricorrendo all'applicazione di metodi tradizionali.

La valutazione dei risultati di un'organizzazione – profit e non profit – avviene, pertanto, assumendo a riferimento variabili standard attraverso l'analisi degli andamenti gestionali pregressi e l'attualizzazione di quelli prospettici; non vengono prese in considerazione altre variabili che rappresentano i punti di forza e di debolezza del 'sistema organizzazione' che lo rendono complesso e non facilmente controllabile. Sorge pertanto il concetto di crisi, che può essere intesa come la difficoltà a comprendere gli accadimenti e gestire le relazioni interne da parte dei soggetti che assumono comportamenti sempre più 'caotici' e non lineari, in presenza di 'paradossi' che tendono a falsificare la 'linearità' del rapporto causa-effetto.

Nel rispetto di tale linearità, e per tentare di ridurre il disordine, spesso si ricorre alla costruzione di piani strategici finalizzati al perseguimento di risultati di eccellenza, basandosi su una efficiente organizzazione e sulle capacità tecniche ed emotive delle risorse umane.

In tale contesto, il management è chiamato a verificare e a controllare che

⁷ H.A. SIMON, *Administrative behavior; a study of decision-making processes in administrative organization*, Macmillan, NY, 1947.

⁸ J.G. MARCH, SIMON, *Organizations*, Wiley, NY, 1958.

⁹ G. MORGAN, *Images. Le metafore dell'organizzazione*, Franco Angeli, Milano, 1999.

¹⁰ K.E. WEICK, *Sensemaking in organizations*, SAGE Publications, USA, 1995.

l'intero processo di pianificazione e del suo monitoraggio venga puntualmente realizzato, riducendo così il 'caos' e il 'disordine' e uniformando le procedure formalizzate all'interno di una funzione o di un processo.

Così operando, l'azienda viene però posta in uno stato di isolamento, avviando così un percorso che condurrà inevitabilmente alla crisi di tipo strutturale. Un'organizzazione moderna, solida e stabile ha invece bisogno del disordine e del caos, visti nella loro positività, che possono rendere l'azione manageriale aperta a un certo grado di 'disordine vantaggioso' che favorisce l'interazione dei flussi comunicativi all'interno e all'esterno del sistema aziendale; in definitiva, il disordine è portatore di turbolenza, ma è anche promotore di interazioni. Il contesto e l'ambiente dal canto loro, esprimendo sempre mutevoli condizioni agenti sul sistema-azienda con forti perturbazioni, presentano dinamicità e imprevedibilità dando origine alla 'complessità ambientale', la quale deriva in gran parte dall'azione delle realtà organizzative, interdipendenti e tra di loro interagenti.

Esempio calzante di quanto descritto è il fatto che, in risposta a questa crescente rilevanza che la gestione dell'incertezza ha assunto nelle organizzazioni contemporanee e segnatamente in quelle del Terzo Settore, in questi ultimi anni si è assistito a una forte espansione di attività di *gestione del rischio* orientato rispettivamente alla prevenzione e alla risoluzione di situazioni critiche.

Tale approccio porta con sé alcuni punti deboli soprattutto quando si limita a dare risposta a una realtà contingente che attiva comportamenti correttivi poco prima del momento del bisogno, senza riuscire a comprendere fino in fondo gli intrecci e i nodi da sciogliere della matassa di quella situazione critica. Al contrario, come affermano Weick e Sutcliffe¹¹, ciò che rende efficace una strategia di gestione del rischio, in particolare dell'inatteso, è la realizzazione di un'analisi che consenta di cogliere le singole parti del quadro per giungere a una comprensione d'insieme. La debolezza di un approccio proveniente da analisi parcellizzate e svolte da un'unica funzione ad hoc si è palesata chiaramente in occasione della crisi determinata dalla trasformazione digitale che recentemente ha coinvolto le strutture economiche organizzative e sociali a livello mondiale.

Uno degli elementi chiave che Weick e Sutcliffe evidenziano per analizzare le situazioni ad alto rischio è l'applicazione del concetto di consapevolezza organizzativa che presuppone la generazione di un alto livello di coscienza e conoscenza nonché l'abilità di porre l'attenzione sui dettagli. È sulla qualità dell'attenzione ai 'dettagli discriminanti' che si gioca la partita vincente per uscire dalla criticità. È importante non lasciarsi tradire dalle aspettative della routine per riuscire a focalizzarsi su elementi che a prima vista appaiono poco significativi e ininfluenti, ma che possono rappresentare in realtà le prime avvisaglie di una crisi di sistema. Attivare consapevolezza – non condizionata – sulla raccolta di quelle informazioni chiave rappresenta, in questo senso, una

¹¹ KE. WEICK, KM. SUTCLIFFE, *Governare l'Inatteso*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2010.

condizione di conoscenza, un principio euristico in grado di scardinare i facili automatismi dell'attenzione e della percezione che sono la base del verificarsi dei malfunzionamenti.

In base a questo approccio, la gestione dei rischi e delle crisi non dovrebbe essere più considerata una tra le tante attività previste all'interno della programmazione organizzativa. Richiede, invece, lo sviluppo di uno stile di pensiero libero che produce decisioni consapevoli e una capacità d'azione profondamente integrata e condivisa a tutti i livelli dell'organizzazione. In questo senso, i comportamenti eccellenti di un'organizzazione che gestisce adeguatamente il rischio, somigliano al gesto di un musicista, di un danzatore che durante le sue performance ci appare naturale, fluido, privo di sforzo apparente, anche se sappiamo bene che tale fluidità non è frutto di spontaneità ma, al contrario, di una lunga, continua, paziente pratica quotidiana che, alla fine, diviene intrinsecamente parte della persona al punto d'apparire 'naturale' e 'invisibile'.

La validità e l'importanza dei processi decisionali e dei comportamenti virtuosi conseguenti appaiono cruciali proprio nell'ottica di una valida gestione di tali scenari e della loro valutazione come elementi di sviluppo e crescita anziché di rottura e fallimento.

5. Comportamenti e decisioni

Alla base della maggior parte dei comportamenti che mettiamo in atto esistono decisioni, o meglio la conseguenza delle nostre decisioni. Definire un comportamento non è semplice perché le argomentazioni che si possono addurre provengono da fonti multidisciplinari. Eppure, nessuno negherebbe che comportarci è ciò che facciamo quotidianamente. Chiamiamo comportamento ciò che facciamo mentre 'esistiamo'. Al punto che, secondo alcune scuole di pensiero, non possiamo esimerci dal comportarci: comportamento e vita coincidono, vivere significa comportarsi.

Secondo l'Economia Comportamentale, che si annovera a buon diritto fra le scienze del comportamento, comportarsi significa, in particolare, decidere. Non possiamo scegliere di non comportarci, non possiamo mai interrompere la nostra comunicazione e, aggiungiamo, non possiamo evitare di prendere decisioni. Comportarsi è decidere: ogni istante della nostra vita è costellato di micro-decisioni, che si susseguono senza fine¹².

Il premio Nobel per l'Economia 2002, Daniel Kahneman, lo racconta in modo molto chiaro in un'intervista di qualche anno fa in cui afferma che gli esseri umani pensano erroneamente che vi sia sempre una spiegazione consapevole per ciò che facciamo mentre nella realtà non è così. Unico psicologo

¹² P. WATZLAWICK, JH. BEAVIN e Don D. JACKSON, *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*, WW Norton & Company Inc., NY, 1967.

nella storia ad aver vinto il Nobel per l'Economia, Kahneman viene premiato per aver integrato i risultati della ricerca psicologica nella scienza economica, in particolare riguardo al giudizio umano e al processo decisionale in condizioni di incertezza. Nel 2017 il Premio Nobel va a Richard H. Thaler, ideatore – assieme al suo collega Cass R. Sunstein – della Teoria del *Nudge*, anche conosciuta come 'spinta gentile'¹³.

Kahneman e Thaler vengono tuttora considerati come i due studiosi di spicco nell'ambito dell'Economia Comportamentale che si definisce come una disciplina scientifica che si occupa di studiare come gli individui prendono le decisioni e come queste siano influenzate da fattori emotivi, sociali, psicologici, cognitivi e culturali.

Sfidando i dogmi dell'economia neoclassica, il presupposto di base da cui entrambi i ricercatori partono è quello dell'uomo come essere limitatamente razionale: durante il processo decisionale, la razionalità di un individuo sarebbe, secondo la visione degli economisti comportamentali, limitata da una serie di fattori, tra cui rientrano le informazioni possedute, i limiti cognitivi della mente e la quantità finita di tempo disponibile per prendere la decisione.

Il primo a parlare di razionalità limitata (*bounded rationality*) è stato Herbert Simon – Premio Nobel per l'Economia nel 1983 – e il concetto è stato ripreso da Kahneman prima e da Thaler poi. Kahneman ed il suo storico collaboratore Tversky, hanno evidenziato come, in quanto decisori non perfettamente razionali, tendiamo a prendere scorciatoie di pensiero, procedure decisionali semplificate ed intuitive che vengono chiamate euristiche. Nonostante il beneficio che possiamo trarne, spesso le euristiche ci mandano fuori strada e ci portano a commettere errori sistematici di giudizio (*bias*). Prendendo le mosse dai risultati di Kahneman e spostando il loro focus sul contesto in cui una decisione viene presa, Thaler e Sunstein sono arrivati a teorizzare il concetto di *nudge*, tradotto in italiano come 'spinta gentile'. Un *nudge* viene definito come: «qualsiasi aspetto dell'architettura delle scelte che altera le probabilità di emissione di un comportamento in maniera prevedibile e sostiene l'opzione di scelta considerata 'migliore' per il benessere del singolo o della comunità»¹⁴, senza però ledere la libertà di scelta.

Rovesciare l'idea della razionalità olimpica, tipica dell'economia classica, e affermare che gli esseri umani sono razionali solo sotto determinate condizioni ha delle profonde implicazioni pratiche.

¹³ THALER R., & SUNSTEIN C.R., *Nudge. La spinta gentile: La nuova strategia per migliorare le nostre decisioni su denaro, salute, felicità*, Feltrinelli Editore, Roma, 2014.

¹⁴ *Ibid.*

6. *Prendere decisioni è una grande responsabilità*

Di solito, nelle organizzazioni umane, l'onere di decidere è attribuito alle figure apicali. Che si tratti di una Repubblica o di un'impresa, i ruoli di responsabilità – responsabilità di prendere decisioni – sono assunti da persone con competenze specifiche. La ratio, e in genere la speranza, è che siano in grado di prendere buone decisioni in nome e per conto di tutti gli altri. Per poter valutare il loro operato dobbiamo allora essere in grado di distinguere le buone e le cattive decisioni.

Ogni giorno prendiamo un numero considerevole di decisioni, uno studio afferma si arrivi a oltre 30.000 decisioni quotidiane: molte sono automatiche, inconsapevoli, facili, immediate: conosciamo il problema, lo abbiamo già affrontato in passato, conosciamo le opzioni disponibili, sappiamo qual è la decisione migliore per noi, quella che ci farà stare bene.

Altre sono più articolate e si parla di un vero e proprio processo decisionale. Infatti, la decisione non opera isolatamente e non si esaurisce in un singolo atto, ma piuttosto è composta da un insieme di azioni che richiedono l'apporto di competenze psicologiche di tipo cognitivo ed emotivo e si snodano lungo un arco di tempo.

Contrariamente a quello che stabilivano le teorie economiche neoclassiche, gli studi di economia comportamentale ribaltano il processo e i suoi paradigmi per cui l'essere umano non decide facendo ricorso a delle scelte razionali che ci portano a raggiungere il miglior risultato possibile. Non siamo l'*homo oeconomicus* teorizzato dalle teorie normative. Siamo individui dalla razionalità limitata.

Oltre a una limitata conoscenza di concetti matematici, statistici ed economici, nel nostro processo decisionale intervengono problemi legati alla memoria, all'attenzione, alla percezione, alle emozioni, al tempo limitato a disposizione, alle informazioni incomplete che non garantiscono che la nostra decisione sia la migliore e che soprattutto non ci fanno riflettere sull'importanza che l'intero processo decisionale assume per giungere a scegliere bene. Molto spesso, infatti, per valutare se la scelta è ben fatta poniamo attenzione al mero raggiungimento del risultato, ma questo criterio non è scontato, né particolarmente valido. Anzi, in Economia Comportamentale viene definito come *bias* del risultato, ovvero la tendenza a giudicare il valore del proprio operato sulla base dei risultati ottenuti. Il limite di questo tipo di ragionamento è riconducibile 'all'appiattimento' delle decisioni a una dimensione sola a due valori: risultato positivo, risultato negativo. I termini minimi per poter descrivere correttamente una decisione sono, invece, quattro.

Alla dimensione appena citata, quella del risultato, dobbiamo aggiungerne una seconda, ovvero la qualità del processo decisionale: come è stata presa la decisione, non il risultato a cui ha condotto. Anche questa dimensione può assumere valore positivo o negativo.

La scelta è un momento specifico posto di solito nelle ultime fasi di un per-

corso decisionale. Viene per questo definito *del risultato*, poiché è ciò che esce dal percorso, il risultato della presa di decisione.

Il momento della scelta è quello culturalmente più esplorato e rappresentato di tutto il percorso. È quello che si riesce a descrivere meglio: le poche opzioni fra cui scegliere il momento concentrato nel tempo, l'atto di scegliere, di apporre una firma o pronunciare una sentenza; le conseguenze che ne derivano. Il percorso decisionale molto meno.

Decidere è faticoso, impegnativo, espone a un turbinio di emozioni e peggio ancora espone al dubbio, all'incertezza e richiede fatica e peso cognitivo, tutti fattori che ci allontanano dalla consapevolezza del processo decisionale.

Il secondo errore culturale che compiamo riferendoci alle decisioni è, quindi, quello di ignorare la dimensione temporale della decisione, schiacciare quello che di fatto è un percorso riducendolo a un momento temporale circoscritto e all'azione di scegliere. Decidere è molto più che scegliere.

Se analizziamo il percorso decisionale scopriamo che, essendo dilatato nel tempo, passa attraverso diverse fasi e molteplici influenze. Spesso è erratico, non lineare: le probabilità che la scelta, penda nell'una o nell'altra direzione variano in continuazione. Le influenze che subisce possono essere volute, punti di contatto fra chi ha interesse a influenzare la decisione e il percorso decisionale stesso. Le fasi di cui si compone sono molteplici, con differenze qualitative fra loro.

Uno dei modelli più semplici e duraturi, sviluppato già sul finire dell'Ottocento riferendosi alle decisioni di acquisto, ne identifica quattro: oggi lo definiamo *customer funnel*, o modello a imbuto, e le fasi principali che possiamo distinguere sono quelle della consapevolezza iniziale, della considerazione, della decisione vera e propria e dell'azione.

Esistono modelli più complessi, che suddividono ulteriormente o chiamano diversamente queste fasi, ma il concetto di fondo rimane lo stesso: il percorso decisionale è un fenomeno complesso e con una dimensione temporale. Merita di essere considerato nella sua complessità, anziché ridotto al momento della scelta.

7. I processi decisionali nelle Organizzazioni Non Profit

Sebbene l'arte di decidere trovi applicazioni trasversali e ad ampio spettro, nel Terzo Settore tale abilità e la conoscenza dei meccanismi che influenzano le decisioni si rilevano di importanza cruciale. In ambienti in cui la componente emozionale è molto rilevante, sia nelle relazioni interne agli enti sia in quelle esterne con donatori e partner, la consapevolezza dei meccanismi decisionali è cruciale per l'impostazione delle strategie di comunicazione e di sviluppo.

È il contesto fisico, verbale e sociale che influenza le nostre decisioni. Negli approcci con i sostenitori delle organizzazioni siamo consapevoli che la scelta

di donare è condizionata da alcuni errori di giudizio che possono descrivere il processo decisionale che porta, o meno, al comportamento di dono:

- Costo della risposta: donare è un comportamento che ha un alto costo della risposta. Ai fini della donazione, infatti, ci viene richiesto di investire molte risorse (cognitive, economiche, di tempo). Scegliere a chi donare, come, quando e quanto donare sono tutte decisioni che precedono il momento della donazione vero e proprio e che necessitano di un impegno da parte nostra. Le azioni con alto costo della risposta – donazioni comprese – hanno minori probabilità di essere messe in atto.
- Aversione alle perdite: uno dei fatti più solidamente dimostrati in economia comportamentale è che, per un essere umano, le perdite valgono più dei guadagni. Questo significa che, a livello psicologico, tendiamo a percepire una perdita come più dolorosa rispetto al piacere che ci provocherebbe un guadagno equivalente. Come si applica questo principio alla donazione? Ogniqualvolta doniamo del denaro, ci stiamo privando di qualcosa che è nostro e, per questo motivo, la donazione è spesso accompagnata da un senso di perdita che potrebbe ostacolarne l'esecuzione.
- *Bias* del presente: siamo focalizzati su quello che potremmo ottenere oggi, mentre le conseguenze a lungo termine del nostro comportamento ci appaiono sfumate e perdono di valore quanto più sono differite nel tempo. Come questo si applichi al fundraising è evidente: donare è per sua natura un comportamento le cui conseguenze non sono visibili nell'immediato; questo potrebbe essere uno dei tanti ostacoli che si frappongono tra l'intenzione e l'azione.
- Effetto *framing*: la cornice (*frame*) cambia la percezione del quadro. Tendiamo a farci influenzare dal formato di presentazione dell'informazione, anche quando ci sembra di prendere una decisione completamente razionale. Questo vale pure quando dobbiamo decidere se donare o meno: a seconda delle parole scelte e della formulazione della frase usata per la richiesta di donazione, per l'organizzazione cambia sensibilmente la probabilità di ricevere effettivamente il denaro. Formulare le frasi in modo non adeguato può costare caro. Effetto spettatore: questa espressione si riferisce alla tendenza a non offrire aiuto in una situazione di difficoltà o di emergenza in presenza di altre persone, semplicemente perché si presuppone che saranno gli altri a intervenire. La presenza degli altri non deve essere necessariamente fisica affinché il comportamento del singolo venga influenzato: il solo pensiero che sia qualcun altro a donare per la causa che mi sta a cuore può frenare il comportamento di dono. Di contro, bisogna anche tenere presente l'effetto della norma sociale, che descrive la nostra tendenza a conformarci al comportamento di chi ci sta vicino, nel bene e nel male.
- Paradosso della scelta: per quanto possa sembrare controintuitivo, avere a disposizione troppe opzioni di scelta rende la scelta più difficile. Come già detto sopra, abbiamo risorse limitate. Per questo motivo, avere molte

opzioni tra cui scegliere non significa necessariamente avere più libertà. Al contrario, maggiore è il numero di opzioni che ci vengono proposte, più il costo della risposta cresce per cui in molti casi, la donazione non va a buon fine. Semplificare la scelta è spesso necessario per raggiungere i donatori.

- *Compassion fade*: la compassione che proviamo tende a svanire all'aumentare del numero di persone bisognose di aiuto. Senza compassione, non c'è donazione. Senza donazione, l'ente non profit rischia di non avere fondi per portare avanti le attività che hanno alto impatto sociale. Essere troppo generici nella descrizione dei destinatari degli interventi può far avvertire al donatore la sensazione che le persone da aiutare siano troppe e distanti da sé, diminuendo la probabilità del dono.
- Evitamento esperienziale: le attività del Terzo Settore hanno spesso a che fare con la sofferenza umana, che si tratti di alleviarla o prevenirla. Le donazioni, in questi casi, vengono chieste evidenziando come siano utili per combattere la sofferenza. Le persone tendono però ad avere un rapporto paradossale con la sofferenza: cercano di ignorarla, di fingere che non esista. Si tratta di una non soluzione, perché in questo modo la sofferenza non viene risolta, eppure è una strategia che nel breve periodo è malauguratamente efficace: proprio come nascondere la polvere sotto il tappeto, evitare le esperienze che ci mettono a disagio è un modo per stare meglio, nell'immediato. Donare è una soluzione, ignorare il problema (e non donare) è purtroppo, spesso, un sollievo.

Quello che questi *bias* evidenziano è che in molti casi l'intenzione di donare è presente, ma non arriva a tradursi in azione. Le barriere che ostacolano il comportamento sono tante e rischiano di porre un freno alla nostra generosità. La buona notizia è che possiamo fare qualcosa: colmare il gap intenzione-azione e 'spingere gentilmente' le persone a donare di più è possibile. Dalle conoscenze di economia comportamentale, impariamo che piccoli cambiamenti nei messaggi, nel contesto, possono avere un grande impatto. Gli architetti delle scelte hanno a disposizione strumenti scientifici per indirizzare i comportamenti delle persone, avvicinandoli alle intenzioni e ai valori personali, senza lederne la libertà.

Oltre all'ambito delle donazioni possiamo riferirci ad altre applicazioni dell'economia comportamentale nelle organizzazioni e in special modo quelle non profit in cui abbiamo visto che la componente valoriale e relazionale si intreccia con quella efficientista e organizzativa, soprattutto per aiutare e supportare le figure apicali nella presa delle decisioni. Da quanto visto, deriva la necessità che il manager sia consapevole di come si crea coesione e cooperazione e come si governano le dinamiche relazionali del team.

Un esempio può aiutarci a comprendere meglio ciò di cui parliamo. Nelle decisioni prese in gruppo, ad esempio nel corso di una riunione, accade spesso che i team di lavoro incorrano nel *bias* dell'eccessivo ottimismo. La discussione e le riflessioni si concentrano sulle risorse a disposizione: sulla base di queste,

viene formulato un progetto e ne vengono stimate probabilità di successo e tempi di realizzazione. Ciò che il gruppo tende a trascurare sono invece i rischi, le carenze, tutto ciò che mette a rischio l'effettivo completamento del progetto, nei modi e nei tempi previsti. Il *bias* dell'eccessivo ottimismo ci porta a dedicare minore attenzione a questi aspetti 'negativi', perché comportano pensieri ed emozioni meno gradevoli. Un'analisi più accurata e consapevole aiuta a prevenire una fine ingloriosa del progetto e prevede allora che il team dedichi la fase conclusiva di ogni riunione a mettere a fuoco ciò che potrebbe causare un fallimento del progetto, seguendo un questionario predeterminato.

Il manager che adotta questo tipo di interventi con il proprio team di lavoro è un professionista che sviluppa conoscenze specifiche riguardo al modo in cui le persone ragionano e decidono. Una delle conoscenze fondamentali riguarda proprio la differenza fra imposizioni e spinte gentili. Le punizioni, le minacce (anche velate) e l'imposizione di regole, portano le persone a ridurre l'iniziativa, osare meno ed essere meno innovative. Al contrario, l'approccio delicato dell'architettura delle scelte salvaguarda la libertà di ognuno di esprimersi, intervenire, acquisire maggior consapevolezza dei propri errori e adottare, con convinzione, strategie migliorative che durano nel tempo.

Bibliografia

- BUSNELLI, F.R., *La gestione delle persone nelle organizzazioni non profit*, in HINNA A., a cura di, *Gestire e organizzare nel terzo settore*, Carocci Faber, Roma, 2005, pp. 221-241.
- DE BENEDITTIS, F., *Organizzazioni Non Profit nel Cambiamento*, Elena Zanella Editore, Roma, 2022.
- FORUM NAZIONALE DEL TERZO SETTORE, *Le sfide dell'Italia che investe sul futuro*, Libro verde del Terzo Settore, Roma, 2010 www.forumterzosettore.it <<https://www.forumterzosettore.it/2022/02/17/istat-i-numeri-del-terzo-settore/>> (15/09/2022).
- GIGERENZER, G., GAISSMAIER, W., *Heuristic Decision Making*, in «Annual Review of Psychology», 62, pp. 451-482.
- GREENHALGH, L., *Managing Strategic Relationships: The Key to Business Success by The Academy of Management Executive (1993-2005)*, in «Theme: Positioning Organizations and People for Competitive Advantage», 2001, Vol. 15, No. 2.
- KAHNEMAN, D., TVERSKY, A. *Prospect Theory: An Analysis of Decision Under Risk*, in «Econometrica: Journal of the Econometric Society», 1979, 47, pp. 263-291.
- KAHNEMAN, D., *Pensieri lenti e veloci*, Mondadori, Roma, 2011.
- MARCH, J.G., SIMON, H.A., *Organizations*, Wiley, NY, 1958.
- MORGAN, G., *Images. Le metafore dell'organizzazione*, Franco Angeli, Milano, 1999.

- POZZI, F., *Digital Nudge. L'architettura delle scelte nei contesti digitali*, Ledizioni, Milano, 2022.
- RAPPORTO OXFAM ITALIA, *La pandemia della disuguaglianza*, Gennaio 2022.
- SIMON, H.A., *Administrative behavior; a study of decision-making processes in administrative organization*, Macmillan, NY, 1947.
- THALER, R., SUNSTEIN, C. R., *Nudge. La spinta gentile: La nuova strategia per migliorare le nostre decisioni su denaro, salute, felicità*, Feltrinelli Editore, Roma, 2014.
- WEICK, K.E., *Sensemaking in organizations*, SAGE Publications, USA, 1995.
- WEICK, K.E., SUTCLIFFE, K. M., *Governare l'Inatteso*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2010.
- WORLD ECONOMIC FORUM, *The Future of Jobs Report 2020*, [www.weforum.org <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/>](https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/) (15/09/2022).
- ZANDONAI, F., *Le relazioni tra imprese sociali*, in BORZAGA C., FAZZI L., *Governo e organizzazione per l'impresa sociale*, Carocci Editore, Roma, 2008, pp. 273-293.

Alessia Celentano¹ e Monica Piras²

*Quale Comunità? Progettare azioni e strategie del lavoro
di comunità*

ABSTRACT

Perché il lavoro di Comunità? La formazione classica degli educatori e degli operatori sociali è tradizionalmente focalizzata sulla gestione dell'utenza e non ha mai avuto un focus di approfondimento sul lavoro di comunità. Ne consegue che l'attività lavorativa, non ha mai ritagliato uno spazio al lavoro sui territori sui quali insistono i servizi, anzi, talvolta per scelta si è voluto tenere un basso profilo e una scarsa visibilità per evitare reazioni espulsive da parte dei territori stessi. È mancata una sensibilizzazione a livello comunitario che ha finito per far crescere diffidenza e intolleranza chiedendo poi alle strutture e agli operatori di intervenire sull'emergenza.

PAROLE CHIAVE: Comunità, Animazione, Territorio, Progettazione partecipata

Why Community Work? The classic training of educators and social workers is traditionally focused on user management and has never had an in-depth focus on community work. It follows that the work activity has never carved out a space for work on the territories on which the services insist, indeed, sometimes by choice it was wanted to keep a low profile and a poor visibility to avoid expulsive reactions by the territories themselves. There was a lack of awareness at community level that ended up increasing mistrust and intolerance by asking the structures and operators to intervene on the emergency.

KEYWORDS: Community, Animation, Territory, Participatory Planning

1. *Premessa*

Alla luce di quanto emerge dall'attualità di questi ultimi tempi, l'emergenza che interpella il terzo settore e gli operatori sociali riguarda l'attivazione di pro-

¹ Scienze della Formazione, Università Roma Tre. E-mail: <alessia.celentano@uniroma3.it>.

² Scienze della Formazione, Università Roma Tre. E-mail: <pirasmnc@gmail.com>.

cessi di cambiamento nella prospettiva di una costruzione della comunità locale, in un'ottica preventiva e promozionale. Gli enti del TS (in particolare quelli a bassa legittimazione sociale) hanno in varie situazioni vissuto momenti altamente critici rispetto alla comunità locale, avvenimenti questi che hanno attivato una riflessione su quali possano essere le nuove strategie di intervento per favorire l'inclusione e l'integrazione sui territori nei quali insistono i servizi.

La formazione classica degli educatori e degli operatori sociali che già operano all'interno dei servizi alla persona è tradizionalmente focalizzata sulla gestione dell'utenza e non ha mai avuto un focus di approfondimento sul lavoro di comunità. Ne consegue che l'attività lavorativa, specularmente, non ha mai ritagliato uno spazio al lavoro sui territori sui quali insistono i servizi, anzi, talvolta per scelta si è voluto tenere un basso profilo e una scarsa visibilità per evitare reazioni espulsive da parte dei territori stessi. È mancata, dunque, una sensibilizzazione a livello comunitario che ha finito per far crescere diffidenza e intolleranza (fino addirittura a eventi di intimidazione nei quartieri), chiedendo poi alle strutture e agli operatori di intervenire sull'emergenza.

È mancato il lavoro di comunità, la costruzione di comunità accoglienti e inclusive e forse questa carenza non ha permesso di intercettare per tempo i segnali di insofferenza e di sfiducia delle comunità stesse.

La recente pandemia ha dimostrato e palesato quanto le uniche reti che nelle fasi più critiche hanno mostrato una forte 'tenuta' siano state proprio quelle legate al lavoro e al mutuo aiuto tra abitanti dello stesso territorio. Alla luce di queste considerazioni diventa necessario attivare una riflessione su quali possano essere le nuove strategie di intervento per favorire l'inclusione e l'integrazione sui territori nei quali insistono i servizi.

Cercheremo di porre il focus della formazione sullo sviluppo di comunità, un approccio al lavoro sociale che orienta le azioni e le competenze degli operatori per consentire ai soggetti locali (individui, gruppi, organizzazioni) di esprimere le proprie capacità e le proprie risorse in modo da rispondere ai bisogni e desideri che emergono dal contesto sociale nel quale essi vivono.

2. Significati

Il termine comunità ha la stessa radice di comune e di comunicazione: tale radice deriverebbe da *cum-munia* (doveri comuni) secondo altri da *cum-moenia* (mura, fortificazioni comuni). In ogni caso il prefisso *cum* sottolinea l'aspetto di relazione, di contesto condiviso di globalità del sistema interattivo³. La definizione del termine appare molto complessa perché affonda le sue radici in scienze e prospettive diverse. Ne elenchiamo alcune:

- La comunità è quel tipo di ambiente, di campo psicologico-sociale, al-

³ D. FRANCESCATO, Ghirelli G., *Fondamenti di psicologia di comunità*, Nis, Roma, 1988, p. 32.

- l'interno del quale siamo in grado di sviluppare un senso di appartenenza, un vissuto di mutua condivisione, una possibilità di rapporto con altre persone.
- È un luogo in cui si condivide «lo spazio territoriale, i caratteri sociologici, l'unità psicologica. Perché si possa parlare di comunità occorre innanzitutto uno spazio, un ambiente, un territorio sul quale esistono gli stessi individui e gruppi; occorre che la struttura economica, la stratificazione sociale, le abitudini, il linguaggio abbiano una qualche unità precisa e unitaria; infine, che i singoli e i gruppi, per motivi storici e o contingenti, vivano l'appartenenza a un'entità astratta e comune. Possiamo dunque definire la comunità come una entità psico-socio-territoriale minima, all'interno della quale si sviluppano rapporti significativi»⁴
 - È un insieme di soggetti interdipendenti che riescono a sviluppare relazioni significative e fiduciarie. Gli oggetti di tale condivisione possono essere, ad esempio, uno o diversi aspetti quali il territorio, il tetto, le radici, la storia, un progetto, la razza, la religione, la cultura, i valori gli interessi, i nemici.
 - È qualcosa che accomuna una serie di persone e le accomuna perché genera, sviluppa, opera, dunque ha a che fare con processi di condivisione. Comunità proprio per quello favorisce, supporta, aiuta le persone nel loro lavoro, permette un sostegno reciproco e una dimensione di vicinanza che sviluppa senso di appartenenza. Questo attraverso le relazioni che permettono di far incontrare diversità e similitudini da integrare e da valorizzare in una visione di unità.

3. *Che cosa dal punto di vista scientifico si dice della comunità?*

Il sociologo Busino scrive: «in quanto concetto scientifico “comunità” non ha alcun valore; in quanto strumento per la creazione di un immaginario sociale occupa un posto fondamentale, ed è destinato a durare»⁵.

Bagnasco, un altro sociologo, scrive: «la comunità è un concetto che ha a che fare con il centro della questione del legame sociale (perché la società non cade a pezzi?) e ha a che fare con la dimensione umana (come vivere insieme malgrado tutto ciò che vediamo...?)»⁶.

La comunità dal punto di vista pedagogico:

È una categoria analitica descrittiva che si utilizza in riferimento a oggetti diversi tra di loro: visioni del mondo, forme di organizzazioni sociali, politiche sociali, forme di organizzazioni nelle realtà territoriali; la comunità è sempre

⁴ G. CONTESSA, Sberna M., *Per una psicologia di comunità*, Clued, Milano, 1981, p. 34.

⁵ G. BUSINO, *Comunità*, *Enciclopedia Einaudi*, III, 1978, pp. 696-709.

⁶ A. BAGNASCO, *Tracce di comunità*, Il Mulino, Bologna, 1999.

positivamente connotata. È l'espressione di qualcosa di importante tra coloro che ne fanno parte, cioè aspetti più qualificanti e coinvolgenti, rispetto ad altre relazioni collettive. Comunanza, impegno reciproco e coinvolgimento, però, non sono obbligatoriamente vincolati alla condivisione di spazi, tempi e progetti.

Già Tonnies ripartiva la dimensione comunitaria in tre possibili espressioni:

- di sangue (parentela),
- di luogo (vicinato),
- di spirito (amicizia).

Quindi la comunità potrebbe essere intesa come «una modalità relazionale continuativa che vede la condivisione di spazi e tempi tra persone vicine, partecipi di un progetto condiviso di forte pregnanza affettiva ma, anche, un vago sentirsi partecipe una tantum di un'esperienza comunitaria»⁷;

La comunità dal punto di vista psicologico:

Comunità è un «insieme di individui differenziati dalla più ampia collettività in cui sono inseriti da fattori di coesione di natura biologica, etnica, religiosa, territoriale, linguistica. È presente un forte senso di appartenenza e solidarietà fra i membri, la cui unione si fonda su valori e obiettivi di carattere più empatico che razionale»⁸.

La comunità dal punto di vista sociologico:

Una collettività può essere definita comunità quando i suoi membri agiscono reciprocamente e nei confronti degli altri non appartenenti alla collettività stessa, antepoendo (in modo più o meno consapevole) i valori, le norme, i costumi, gli interessi della comunità considerata come un tutto a quelli personali o del sottogruppo o di altre comunità.

Ovvero quando:

- «La coscienza di interessi comuni;
- Il senso di appartenenza ad un'entità socioculturale positivamente valutata e a cui si aderisce affettivamente;
- L'esperienza di relazioni sociali che coinvolgono la totalità della persona; diventano fattori operanti di solidarietà (ciò non esclude conflitti, dominio, potere)»⁹;

Una accezione fondamentale del termine, per chi fa lavoro di comunità, rimanda alla dimensione locale: Si parla allora di comunità locale identificandola come territorio, luogo di vita e ambito di relazioni, spazio per la partecipazione sociale.

⁷ S. TRAMMA, W. BRANDANI, *Dizionario del lavoro educativo*, Carocci, Roma, 2014, p. 153.

⁸ U. GALIMBERTI, *Nuovo dizionario di Psicologia*, Feltrinelli, Roma, 2018, p. 47.

⁹ L. GALLINO, *Dizionario di Sociologia*, Utet, Torino, 2014, p. 72.

«Questa definizione implica l'esistenza di una differenza significativa tra "essere comunità" e sentirsi comunità". La prima accezione presuppone che qualcuno definisca un insieme di persone come comunità, per il fatto che queste condividano un qualche aspetto della propria vita che le fa sentire interdipendenti. Si tratta di una definizione logica. La seconda invece implica che le persone che vivono quella situazione di condivisione e interdipendenza si sentano comunità dal momento che abbiano sviluppato un senso di appartenenza comune e sviluppato relazioni fiduciarie. In questo caso si tratta di un sentimento che dimora nella sfera di soggettività delle persone»¹⁰.

4. Lavoro di comunità: il ruolo degli operatori professionali

Il ruolo degli operatori professionali nel lavoro di comunità consiste nell'aiutare le persone che vivono nella stessa zona, o che condividono un medesimo problema esistenziale, a collegarsi tra loro e a intraprendere azioni comuni per il proprio benessere.

Si tratta di promuovere una 'comunità competente': stimolare, attraverso l'informazione e la sensibilizzazione, la conoscenza da parte della popolazione dei problemi che la riguardano e delle risorse che può possedere per fronteggiarli, cercando di sviluppare partecipazione, abilità progettuali, competenze relazionali, capacità di *problem solving* nelle aggregazioni sociali esistenti, ma sollecitando nel contempo anche la creazione di nuovi gruppi, di iniziative di self-help, di forme innovative di servizi autogestiti, di reti di sostegno.

La mappatura dei bisogni e delle risorse del territorio è un'attività in continua progressione: la dimensione comunitaria del servizio dell'operatore sociale richiede la conoscenza del territorio, delle domande individuali e collettive che esso esprime, del tessuto sociale organizzato e delle sue espressioni associative. L'operatore deve saper guardare oltre il proprio servizio, deve poter individuare i nodi critici che la popolazione in varie forme manifesta e intercettare i soggetti già operativi localmente.

L'impegno per la promozione delle pari opportunità rispetto ai soggetti discriminati (sulla base di diverse dimensioni quali il genere, l'etnia, l'età, l'orientamento sessuale, lo stato socioeconomico, l'handicap, le opinioni politiche e le credenze religiose) si fonda sulla promozione di un'idea di cittadinanza che comprende le diversità, senza che queste si traducano in asimmetrie di diritti e di accesso a risorse e possibilità.

Come afferma Tweltrees, «Esiste una differenziazione chiara tra possibili forme di azioni collettive il cui fattore differenziale è dato dalla presenza o

¹⁰ E. MARTINI, A. TORTI, *Fare lavoro di comunità*, Carrocci Faber, Roma 2014, p. 13-14.

meno di processi di partecipazione autopromossa dal basso»¹¹. In questo senso il lavoro di comunità è il processo attraverso cui si aiuta la gente comune a migliorare la propria comunità per mezzo di una azione collettiva, condivisa e partecipata; e in ciò esso è diverso da una semplice iniziativa di miglioramento dall'alto. La sostanziale differenza tra i due processi è rappresentata, appunto, dalla presenza o meno di processi partecipativi inclusivi, in base ai quali o vi è un lavoro *per* la comunità (pianificazione di servizi) o un lavoro *con* la comunità. Fare lavoro di comunità significa promuovere iniziative indirizzate a una collettività anziché a singoli utenti o a nuclei familiari, aiutando i cittadini che abitano lo stesso territorio o che condividono lo stesso problema a collegarsi tra loro e impegnarsi in azioni comuni per il benessere generale¹²; In altri termini, diremmo oggi, a diventare soggetti attivi e creativi che si assumono la responsabilità della cura del bene comune.

Secondo Folgheraiter

«Il lavoro sociale di comunità corrisponde al collettivo del lavoro sociale professionale, in cui gli operatori affrontano preoccupazioni e problemi condivisi in una comunità locale aiutando le stesse persone interessate a mobilitarsi a decidere e ad intraprendere assieme le iniziative più appropriate per fronteggiarli»¹³.

Quindi non esclude, ma è qualcosa di più di una metodologia sociale, in cui l'aiuto professionale non si centra sui bisogni dei singoli, ma coglie problemi condivisi e li affronta facilitando le persone che ne sono consapevoli a mettersi in rete e sentirsi unite nella loro risoluzione. Gli interventi di protezione sociale sono finalizzati alla promozione di relazioni comunitarie, nel presupposto che il benessere esistenziale abbia le sue radici profonde nel sentimento del 'sentirsi parte' (non escluso) della vita dei propri simili.

La molteplicità dei contesti nei quali viene realizzato fa sì che il lavoro di comunità assuma caratteristiche operative diverse e rende pertanto necessario indicarne gli aspetti che, al di là di specifiche situazioni risultano costanti.

Come affermano Martini e Torti:

«Per descrivere in cosa consiste il lavoro di comunità senza fare riferimento ad un contesto specifico possiamo dire che esso si concretizza nelle seguenti attività:

- facilitazione di processi di responsabilizzazione collettiva;
- attivazione e sostegno di processi di collaborazione fra gli attori al governo del sistema;

¹¹ A. TWELVETREES, *Il lavoro sociale di comunità*, Edizioni Erickson, Trento, 2006, p. 15.

¹² G. DEVASTATO, *Lavoro sociale e Azioni di comunità*, Maggioli Editore, Sant'Arcangelo di Romagna, 2016, p. 70.

¹³ F. FOLGHERAITER, *Saggi di welfare*, Edizioni Erickson, Trento, 2009, p. 70.

- sviluppo di relazioni che rinforzino la dimensione della fiducia, del senso di appartenenza e del senso di comunità;
- sviluppo di competenze da parte dei membri della comunità»¹⁴.

5. *Sviluppo di comunità*

Il lavoro di comunità, come definito e descritto finora tenta di declinare nell'operatività del lavoro sociale queste riflessioni ed esigenze proponendosi come un approccio (prassi – teoria – prassi) basato sui principi dello “sviluppo di comunità” che si può adottare in tutti quei contesti in cui si perseguono obiettivi di cambiamento partecipato, di sviluppo di risorse in cui si ritiene necessario sostenere processi di responsabilizzazione dei membri di una comunità e l'impiego delle loro competenze/ risorse per la soluzione dei problemi.

Se, come abbiamo visto, per comunità si intende un gruppo sociale (comunità locale, scuola, organizzazione, associazione), nel quale relazioni, legami affettivi, vicinanza e solidarietà sono gli aspetti prevalenti, lo sviluppo di comunità si può intendere sia come una strategia di intervento sociale sia come l'obiettivo dell'intervento stesso.

Come afferma Francescato «Lo sviluppo di comunità può essere definito come un processo che mira a creare condizioni di progresso sociale ed economico attraverso la partecipazione attiva alla comunità»¹⁵.

La strategia dello sviluppo di comunità muove dall'assunto che il cambiamento sociale può avvenire in modo più efficace ed in una direzione di maggiore libertà ed uguaglianza se si riesce a sviluppare l'iniziativa e il coinvolgimento dei cittadini nella definizione degli obiettivi e delle prassi di trasformazione.

Fare sviluppo di comunità significa considerare la comunità come attore di cambiamento sociale. L'approccio sistemico, a cui il modello si ispira, considera l'individuo come parte di una complessità che egli contribuisce a costruire: per questo si stabilisce una forte interdipendenza tra benessere individuale e salute del sistema sociale a cui appartiene.

Lo sviluppo di comunità si propone di sostenere i soggetti che vivono in situazioni insoddisfacenti per modificarle in relazione ai propri bisogni e desideri.

Questo diventa possibile attraverso l'avvio di processi pedagogici di coinvolgimento e partecipazione sociale che favoriscano la crescita del senso di responsabilità verso la propria comunità, l'acquisizione di competenze e la creazione di reti e connessioni tra i soggetti che iniziano a sentirsi comunità.

I progetti di sviluppo di comunità si propongono di:

- favorire le relazioni all'interno della comunità, promovendo una cultura di integrazione di risorse e competenze;

¹⁴ E. MARTINI, A. TORTI, *Fare lavoro di comunità*, Carrocci Faber, Roma 2014, p. 23.

¹⁵ D. FRANCESCATO, G. GHIRELLI, *Fondamenti di psicologia di comunità*, Nis, Roma, 1988, p. 190.

- creare un senso di coesione sociale, migliorare le relazioni interpersonali e sviluppare l'appartenenza a livello di vicinato e di quartiere;
- sostenere la circolazione e lo sviluppo delle competenze dei diversi soggetti, attraverso la partecipazione alla vita comunitaria;
- sostenere e stimolare le esperienze di auto aiuto, di volontariato e di aggregazione spontanea di altro tipo;
- sensibilizzare e informare i cittadini sulle problematiche più rilevanti della comunità e proporre mete comuni per l'azione;
- identificare e promuovere le capacità dei leader locali;
- sviluppare la coscienza civica, il rispetto e lo scambio comunicativo tra le diverse culture presenti nella comunità;
- utilizzare le competenze degli operatori per sostenere la mobilitazione dei gruppi;
- migliorare la consapevolezza dei soggetti di una comunità in relazione ai propri bisogni e problemi, ma anche a capacità e a risorse inesprese¹⁶.

6. Soggetti e contesti del lavoro di comunità

Il lavoro di comunità è definito come un'azione che si situa su di un'area di confine tra diverse discipline: una pratica di lavoro sociale, quindi, di cui nessuna disciplina ha l'esclusiva. Di fatto questa pratica sociale viene realizzata in una molteplicità di contesti, per affrontare diversi problemi e contenuti specifici che appartengono ad ambiti di competenza differenti. Il lavoro di comunità non è un lavoro per solisti. Richiede la presenza di una equipe nella quale più persone, portatrici di competenze diverse, si integrano in un processo che deve essere molto coerente rispetto ai processi che si vogliono attivare nella comunità.

- Operatori: L'animatore di comunità è l'operatore che pratica l'animazione del territorio ed è incaricato in modo specifico di attivare e sostenere processi di partecipazione.

I tanti operatori di comunità diventano tali nel momento in cui, a partire dallo specifico punto di partenza di ciascuno, hanno a che fare, si confrontano, interagiscono con la comunità che circonda il servizio/organizzazione in cui operano, o meglio nel momento in cui riconoscono la comunità non come un semplice bacino di utenza dei propri servizi ma come un attore sociale portatore di competenze e della cui collaborazione hanno bisogno per poter svolgere in maniera più efficace anche il proprio mandato.

Quando un servizio è impegnato in attività di sviluppo, infatti, non trova più utenti come interlocutori, bensì cittadini con i quali stabilire forme di comunicazione. Ciò comporta nuovi compiti anche per gli operatori di servizi:

¹⁶ LEVINE e PERKINS (1987) cit. in FRANCESCATO, p. 190.

- Attivare e reperire risorse, favorendo forme di collaborazione e di partnership;
- Progettare e decidere insieme ai cittadini.

Tutto ciò è reso necessario dal fatto che ciò che caratterizza il lavoro di comunità sono i processi attivati per risolvere i problemi: non è tanto il tipo di soluzione scelta che lo identifica, quanto il percorso attivato e realizzato per affrontare i problemi e giungere alla soluzione.

- Cittadini attivi: I cittadini attivi sono quei cittadini che si impegnano in prima persona in attività che vanno oltre gli interessi personali e della propria famiglia. Essi ‘fanno la comunità’: nella loro attività costruiscono, fanno crescere, coltivano, nutrono relazioni che ne sono la linfa. Non sono operatori, ma protagonisti.

L’avere a che fare con cittadini-risorse, anziché con cittadini-utenti esige un cambiamento delle regole del gioco al quale non tutti gli operatori sono abituati e che, in primo luogo mette in discussione il potere basato sul ruolo professionale. Devono guadagnarsi sul campo l’autorità che verrà loro riconosciuta solo se le loro proposte si dimostreranno utili per la soluzione dei problemi ritenuti importanti dai loro interlocutori.

- La comunità come soggetto e attore sociale: la comunità è intesa non come oggetto da studiare, ma come soggetto che costruisce significati, che ha una intenzionalità e che agisce nel tempo per modificarsi e per modificare le condizioni in cui è inserita. Per assumere la comunità come soggetto è necessario riconoscere le competenze che è in grado di esprimere:
 - Comunità competente: possiede un sapere e un saper fare che sono e possono essere impiegati per risolvere i problemi della quotidianità del vivere. Tali saperi devono essere recuperati, ancor prima che migliorati;
 - Comunità come soggetto che apprende: soggetto che può migliorare le proprie competenze e il proprio bagaglio strumentale. Resta il problema del come identificare i processi attraverso i quali ha appreso e può ulteriormente apprendere. Per rispondere a questa domanda occorre conoscere in quale modo i sistemi di conoscenza e i sistemi di valori si intrecciano nella storia della comunità;
 - Comunità come soggetto di storia: il suo passato, recente e remoto, la segna e ne definisce identità e cultura, ma esiste anche un progetto per il futuro, implicito, difficilmente definibile e descrivibile, ma che agisce nella sua vita;
 - Comunità come soggetto di poteri: (soggetto politico) nel momento in cui partecipa alla formazione delle scelte che influiscono nella sua vita.

7. I destinatari

Possono essere specifici target di popolazione oppure tutti i cittadini che vivono in un territorio. Dati gli obiettivi da perseguire, il lavoro di comunità è come un ventaglio: in alcune fasi è tutto aperto e si rivolge a tutti i cittadini che abitano un territorio, in altre fasi, il ventaglio si restringe e le azioni si indirizzano ad un target più specifico.

Le principali tipologie di destinatari dei progetti sono da considerarsi sempre nella loro duplice veste di risorsa e di destinatari.

Inoltre, destinatari di interventi di comunità possono essere considerati anche gli operatori dei servizi, i referenti del terzo settore in quanto soggetti con i quali costruire reti di collaborazioni e scambi per affrontare le difficoltà presenti nel contesto locale.

Se i processi sociali che concorrono allo sviluppo delle comunità sono il coinvolgimento, la partecipazione e il senso di responsabilità, i soggetti a cui si rivolgono i nostri progetti si definiscono partner e collaboratori di coloro che hanno promosso l'intervento.

8. Spunti metodologici

Per poter attivare un intervento di comunità e per svolgerlo sono necessarie determinate attenzioni metodologiche, importanti per un lavoro di comunità ma ascrivibili ad ogni intervento sociale:

- Mandato chiaro ed esplicito.
- Risorse umane stabili e possibilità economiche;
- Tempi medio lunghi;

Altre condizioni invece sono ascrivibili a interventi di comunità:

- mappatura delle risorse territoriali.
- reti territoriali sensibili al tema già esistenti;
- un coordinamento di processo;
- la condivisione di obiettivi e del metodo di lavoro e della vision;

Infine, poche considerazioni riguardanti l'approccio, che deve caratterizzare gli operatori/animatori di comunità:

- Territorio: chi lo abita è portatore di una conoscenza dei bisogni che i servizi devono acquisire, ricostruire. Il cittadino è una risorsa in quanto porta conoscenze ma anche possibili iniziative.
- Servizio: occorre privilegiare un rapporto paritario e orizzontale di scambio reciproco.
- Interventi: non possono essere predefiniti, ma definiti a partire dai bisogni, dalle richieste, condivise tra operatori, cittadini, referenti delle organizzazioni di un territorio.

9. *Strumenti/metodi*

La metodologia di lavoro si basa su un modello partecipato di analisi, progettazione, realizzazione e valutazione degli interventi che coinvolge la comunità locale e le differenti realtà che la compongono, in tutte le fasi di realizzazione del progetto. Tale modalità richiede la creazione di contesti relazionali significativi, occasioni di incontro, luoghi di scambio in cui le rappresentazioni relative a bisogni, problemi e capacità dei singoli possano rendersi esplicite, esprimersi, prendere forma di istanze collettive e concretizzarsi in progetti comuni:

- Analisi: Ricerca-Azione (tale processo di conoscenza è fortemente connesso all'azione, poiché mentre si conosce si crea interazione e azione).
- Progettazione partecipata e lavoro di gruppo. La progettazione riguarda il processo partecipativo da realizzare più che i contenuti (o i problemi), che sarà invece compito della comunità stessa indicare. Può essere svolta in tre fasi:
 - Fase di insediamento nelle comunità e lavoro di rete
 - Fase di attivazione
 - Fase di consolidamento
- Consulenza e supervisione pedagogica come strumento di narrazione e rilettura degli eventi.
- Valutazione degli interventi, ex ante, in itinere ed ex post, per determinare l'impatto sociale delle iniziative.
- Per la gestione, il monitoraggio e la realizzazione dell'intervento di comunità è possibile immaginare due attori:
 - Gruppo Allargato: composto da tutti i soggetti – pubblici, del privato sociale, appartenenti a organizzazioni formali, singoli cittadini – che hanno parte in causa al 'problema' o al 'tema'. La definizione dei partecipanti al tavolo dipende dagli obiettivi del progetto, dalle azioni che via via si definiscono, dalle caratteristiche del territorio. Tale tavolo si incontra periodicamente.
 - Gruppo Ristretto: composto da poche persone, cittadini e operatori, con funzioni di coordinamento. Le azioni devono prevedere momenti di ascolto delle persone coinvolte (non necessariamente con modalità strutturali o formalizzate, ma anche informali, dove le persone possano autorappresentarsi). Ovviamente ciò può essere realizzato con modalità differenti anche in relazione al contesto del progetto.

10. *Azioni*

Gli interventi di comunità, nella loro fase iniziale, si caratterizzano per due tipi di azioni:

- Conoscitive: un'azione conoscitiva del proprio territorio che è già parte integrante dell'intervento e che viene realizzata attraverso metodi e stru-

- menti della ricerca sociale sul campo: la ricerca-azione è il principale approccio metodologico utilizzato; gli strumenti sono l'osservazione diretta, l'analisi dei dati, i focus group, i questionari, i lavori di gruppo, gli incontri, le interviste. Questa prima fase necessita di tempi medio-lunghi soprattutto se realizzata con cittadini e organizzazioni. L'output di questa prima fase è la realizzazione di una mappatura (formale o relazionale).
- Di coordinamento: già presente o costituito ad hoc. Entro un intervento di comunità si possono realizzare molteplici tipi di azioni. Di seguito se ne individuano alcune, accompagnate da esemplificazioni.

Tipi di azioni:

- di appartenenza e scambio
- di riappropriazione del territorio (attraverso la creazione di servizi/segno)
- di tipo educativo
- di contrasto alle disuguaglianze
- di costruzione della vision
- di celebrazione su ciò che si è fatto.

11. *Alcune considerazioni*

- Lavoro di comunità e lavoro di rete sono due concetti diversi: possiamo dire, eventualmente, che, nell'ambito del lavoro di comunità, occorre fare lavoro di rete, il quale diventa quindi un mezzo, uno strumento, a volte anche una metodologia, ma non è l'unico strumento utilizzabile. E nella prassi operativa non è considerato nemmeno un approccio.
- Lavoro di comunità e lavoro di gruppo non coincidono: il gruppo è autocentrato, con un obiettivo chiaro, esplicito a tutti e dove ogni membro lavora per migliorarsi e risolvere problematiche legate al gruppo stesso. Al contrario, un progetto di comunità promuove il raggiungimento di tutti i soggetti per il bene comune.
- Il lavoro di comunità è preventivo: La mappatura dei territori, come spiegato poc'anzi, consente di individuare, ad esempio, aspetti critici di un territorio, aree a rischio e dunque può progettare a partire da questo.
- Il lavoro di comunità sceglie di risolvere le criticità territoriali e cittadine attraverso lo sviluppo della stessa comunità, andando a stimolare le risorse naturali (protezione, difesa, cura...) di ogni persona.
- Il lavoro di comunità è creatività e autoformazione per gli operatori coinvolti.
- La 'comunità di una volta' non deve essere mitizzata; società e comunità sono in cambiamento e hanno necessità di confrontarsi con le proprie trasformazioni. Il cambiamento presuppone anche la ricerca di nuove identità e appartenenze.

12. *Punti di attenzione*

- All'operatore professionale di comunità è richiesto di saper animare, coordinare e facilitare il gruppo di lavoro, inteso come agente di cambiamento, che vada a rinforzare l'identità e l'appartenenza e che sia anche una palestra dove sperimentare idee e relazioni.
- Il coordinamento del lavoro di comunità assume un'importanza ancora più delicata in quanto intreccia soggetti pubblici e del privato sociale. Significa quindi saper adattare linguaggi, avviare strategie e modalità comunicative nuove e rimodulate di volta in volta.
- Evolvere dallo spontaneismo: avere un'organizzazione è fondamentale in quanto la sua struttura ne assicura il processo e la sua continuità.
- Criticità dei tempi: Tenzionalmente i tempi per la realizzazione di piccoli segni di lavoro di comunità sono molto lunghi e devono rispettare le fasi di lavoro. 'Lavorare con' è diverso da 'lavorare per'.
- La cura delle relazioni tra i soggetti coinvolti rappresenta un aspetto molto importante. È esso stesso parte del lavoro di comunità. Non esiste lavoro di comunità che non sia basato su relazioni di fiducia e condivisione di significati. La relazione si colloca all'interno di una scala che parte dal semplice informare fino al più alto coinvolgimento che può essere espresso con il sostegno delle azioni altrui.

Bibliografia

- BAGNASCO, A., *Tracce di comunità*, Il Mulino, Bologna, 1999.
- BUSINO, G., *Comunità*, *Enciclopedia Einaudi*, III, 1978, pp. 696-709.
- CONTESSA, G., Sberna M., *Per una psicologia di comunità*, Clued, Milano, 1981.
- DEVASTATO, G., *Lavoro sociale e Azioni di comunità*, Maggioli Editore, Sant'Arcangelo di Romagna, 2016.
- FOLGHERAITER, F., *Saggi di welfare*, Edizioni Erickson, Trento, 2009.
- FRANCESCATO, D., Ghirelli G., *Fondamenti di psicologia di comunità*, Nis, Roma, 1988.
- GALIMBERTI, U., *Nuovo dizionario di Psicologia*, Feltrinelli, Roma, 2018.
- GALLINO, L., *Dizionario di Sociologia*, Utet, Torino, 2014.
- MARTINI, E., Torti A., *Fare lavoro di comunità*, Carrocci Faber, Roma 2014.
- TRAMMA, S., Brandani W., *Dizionario del lavoro educativo*, Roma, 2014.
- TWELVETREES, A., *Il lavoro sociale di comunità*, Edizioni Erickson, Trento, 2006.

In linea con gli obiettivi costitutivi della collana, questo numero de *Le Ragioni di Erasmus* raccoglie e rende accessibili, anche per successivi confronti, articoli sia dei partner di ricerca internazionali del Dipartimento di Scienze della Formazione sia di suoi ricercatori e dottorandi su tematiche suscettibili di sviluppi in una logica dialogica di respiro europeo. La pubblicazione si articola in due sezioni, ciascuna delle quali è consacrata a uno degli aspetti menzionati nel titolo – educazione e terzo settore – con contributi di Bea Tomšič Amon, Fernando Nicolás Flores, Fabrizio Dafano, Patrizia Nunnari, Andreas Rácz, Tünde Bulváki e Bulcsú Mihály, Ana María Moral Mora, M. Pilar Martínez-Agut e Anna Mongó Martínez, Giulia Cecchini e Cecilia Castellani, Federica De Benedittis, Alessia Celentano e Monica Piras. Il volume si propone di sollecitare e condividere, in ciascun ambito di ricerca, la riflessione su un nuovo modello di sostenibilità, che abiti l'umano e gli ideali dell'umano, che restituisca senso e intensità alle scienze dell'umano.

Marina Geat

è professore ordinario di *Letteratura francese*, docente del curriculum dottorale "Teoria e storia della pedagogia, dell'educazione, della letteratura per l'infanzia" del Dipartimento di Scienze della Formazione, Direttrice del Laboratorio di Ricerca "Educazione e formazione all'Europa".

Vincenzo A. Piccione

è professore ordinario di *Pedagogia generale e sociale*, docente e coordinatore del curriculum dottorale "Teoria e storia della pedagogia, dell'educazione, della letteratura per l'infanzia" del Dipartimento di Scienze della Formazione, Direttore del Laboratorio di Ricerca "Melpomene".