

I collaboratori di *Qualeducazione*

Giuseppe Acone, Aldo Agazzi (†), Leone Agnello (†), Silvana Aguggini (†), Laura Amendola, Samuele Amendola, Grazia Angeloni, Fabrizia Antinori (†), Karl-Otto Apel, Rocco Artifori, Ilaria Attisani, Theodor Ballauff, Imma Barbalinardo, Giuseppe Barbarino, Dietrich Benner, Armin Bernhard, Carolina Bicego, Franco Blezza, Lamberto Borghi (†), Michele Borrelli, Regina Brandolini, Wolfgang Brezinka, Anna Brigandi, Maria Anna Burgnich, Wilhelm Büttemeyer, Dieter Buttyes, Michael Byram, Mimmo Calbi, Pasquale Cammarota (†), Giandiego Carastro, Tommaso Carriati, Alessia Casoni, Bernat Castany Magraner, Pier Giuseppe Castoldi, Francesco Castronuovo (†), Giuseppe Catalfamo (†), Gianfranco Cattai, Vittoria Cavallai, Manuela Cecotti, Lucia Cibirin, Emilia Ciccica, Federica Goffi, Giuseppina Colaiuda, Ignazio Dario Collari, Luciano Corradini, Piero Crispiani, Augusto Cury, Emilio D'Agostino, Guido D'Agostino, Simona D'Agostino, Fabrizio D'Aniello, Antonio D'Aquino, Elio Damiano, Angela Del Casale, Paolo De Leo, Luisa Della Ratta, Paolo De Stefani, Lorenzo Di Bartolo, Monica Di Clemente, Salvatore Di Gregorio, Walter Di Gregorio, Simona Di Paolo, Adele Diodato, Vincenzo D'Onofrio, Armando Ervas, Michele Famiglietti (†), Marisa Fallico, Marcela Farina, Antonio Fazio, Cristina Fedrigo, Giovanni Ferrari, Gianfranco Ferraro, Otto Filtzinger, Giuseppe Fioroni, Franco Frabboni, Barbara Gaiardoni, Lauro Galzigna, Michela Galzigna, Hans-Jochen Gamm, Antonino Gasparro, Roberto Gatti, Andrea Giambetti, Fatbardha Gjini, Franco Severini Giordano, Guido Giugni (†), Maria Angela Grassi, Anna Maria Graziano, Giovannella Greco, Daniela Grieco, Vincenzo Guli, Giuseppe Guzzo (†), Hartmut Von Hentig, Eugenio Imbriani, Nunzio Ingiusto, Massimo Introvigine, Isabel Jiménez, Fatane Hassani Jafari, Amik Kasaruho, Maria E. Koutilouka, Edmondo Labrozzi, Mauro Laeng (†), Stefania

Laganaro, Marino Lagorio, Nico Lamedica, Giuseppe Lanza (†), Raffaele Laporta (†), Valeria Lenzi, Isabella Loiodice, Duilio Loi, Sira Serebella Macchietti, Alessandro Manganaro, Angela Maria Manni, Giuseppe Manzato, Ugo Marchetta, Maddalena Marconi, Pasquale Marro, Lucia Mason, Louis Massarenti, Giuseppe Mastroeni, Giovanni Mazzillo, Nomberto Mazzoli, Mario Mencarelli (†), Pasquale Moliterni, Gaetano Mollo, Maria Monteleone, Daria Morara, Paola Bernardini Mosconi, Marina Mundula, Carlo Nanni, Walter Napoli, Giandomenico Nicodemo, Fabio Olivieri, Stefano Orofino, Nicola Paglietti, Stefania Paluzzi, Roberto A. Paolone, Papa Francesco, Cecilia Parisi, Anna Maria Passaseo, Anna Paschero, Luigi Pellegrini, Angela Perucca, Enzo Petrini (†), Rosaria Picozzi, Antonio Pieretti, Gustavo Pietropolli Charmet, Lucrezia Piraino, Gianni Pittella, Andrea Porcarelli, Livio Polidini, Clide Prestifilippo, Alessandro Prisciandaro, Vincenzo Pucci, Marco Pasqua, Maria Moro Quaresima, Francesco Raimondo, Paola Ranieri, Giusy Rao, Elena Ravazzolo, Paolo Raviole, Andrea Rega, Micheline Rey, Gian Cesare Romagnoli, Rosa Grazia Romano, Antonia Rossetto Ajello, Elisabetta Rossini, Angelo Rovetta, Franca Ruggeri, Maria Antonietta Ruggeri, Morena Ruggeri, G. Carlo Sacchi, Elisabetta Salvini, Alessandra Samarca, Bruno Schettini (†), Angelo Serio, Pantaleone Sergi, Filomena Daniela Serio, Alessandra Signorini, Andrei Simic, Concetta Sirna, Massimo Siviero, J.J. Smoliez, Angela Sorge, Giuseppe Spadafora, Gianfranco Spiazzi, Francesco Susi, Anna Pia Taormina, Ermanno Tarracchini, Tiziana Tarsia, I. Testa Bappenheim, Alessandra Tigano, Rosanna Tirelli, Mario Truscello, Elena Urso, Pierre Vayer, Angelo Vecchio Ruggeri, Alessandro Versace, Giovanni Villarossa, Claudio Volpi (†), Giuseppe Zago, I. Zamberlan, Alex Zanotelli, Rosanna Zecchin, Antonino Zichichi, Corrado Ziglio.

SOMMARIO - Fascicolo 86/2016

EDITORIALE

LA BUONA SCUOLA CHE SERVE TUTTI E CIASCUN ALUNNO: UNA QUALITÀ UNA SFIDA, UN COMPITO

di Giuseppe Serio 3

STUDI

NON LASCIATEVI ANESTETIZZARE L'ANIMA, PUNTATE AL TRAGUARDO DELL'AMORE

di Papa Francesco 9

RICERCA ED INNOVAZIONE EDUCATIVA E DIDATTICA

CHE COS'È LA PEDAGOGIA SOCIALE

di Franco Blezza 15

IL DISEGNO DI LEGGE SUI PROFESSIONISTI DELL'EDUCAZIONE E FORMAZIONE: VERSO UN REALE RICONOSCIMENTO PROFESSIONALE

di Monica Di Clemente 24

FGM: UN PROBLEMA DA PORRE

di Stefania Paluzzi 28

I MAESTRI DELLA PEDAGOGIA

LEONE AGNELLO, MAESTRO DI RICERCA PEDAGOGICA E DI CREATIVITÀ

di Concetta Sirna 32

AUTONOMIA, DIRIGENZA, PROGETTUALITÀ

LA SCUOLA, COMUNITÀ EDUCATIVA, GESTITA CON SISTEMA DI QUALITÀ

di Giovanni Villarossa 47

LO SPAZIO DEL FARE

FEMMINICIDIO: LA PEDAGOGIA UNA RISPOSTA POSSIBILE

by Alessandro Prisciandaro, Simona Di Paolo 54

VIDEOSORVEGLIANZA NELLE SCUOLE: L'IMPORTANZA

DELL'EQUILIBRIO. ANALISI CRIMINOLOGICA E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE
by Duilio Loi 58

IL DISAGIO SOCIALE VISSUTO DA UN EDUCATORE

by Simona D'Agostino 67

UNA NUOVA SCIENZA PEDAGOGICA PER LA SCUOLA E LA SOCIETÀ

by Ermanno Tarracchini 71

LA FINE DEL PIANO INCLINATO. LA PROPOSTA DI LEGGE IORI E I

SUOI EFFETTI PER I PROFESSIONISTI DELL'EDUCAZIONE 76

RUBRICA APERTA

PEDAGOGIA E BIOESTETICA DEL LAVORO

di Fabrizio d'Aniello - Federica Goffi 83

RUBRICA A. R. De. P.

DEBITO PUBBLICO E DECLINO ECONOMICO IN ITALIA

di Gian Cesare Romagnoli 101

RECENSIONI

..... 123

Piero Crispiani (a cura di): *Storia della pedagogia speciale*

Giovanni Mazzillo, *Popolo delle beatitudini*

Vittorio Lorito, *La mia vita come un volo senza confini*

NOTIZIARIO 125

La buona Scuola che serve tutti e ciascun alunno: una qualità una sfida, un compito

di
GIUSEPPE SERIO

1. Premessa

In breve accenno ad alcuni temi che ritengo necessari per introdurre l'argomento di questo quaderno di *Qualeducazione*: a) il nostro *sistema scolastico* è ancora un monopolio dello stato che assicura ai giovani l'*istruzione*, ma non anche la *libertà di educazione*; b) lo stato italiano, secondo alcuni storici inglesi, si è formato mediante l'estensione del regno dei Savoia nel resto della penisola e non con un processo di *unificazione* degli stati italici aventi ciascuno tradizioni e culture diverse; c) forse anche per questo motivo, politicamente, è un *sogno* poter realizzare un *sistema scolastico bipolare* (scuola statale - scuola non statale, entrambe *gratuite* e *obbligatorie*, con medesimi *programmi* integrati – naturalmente – dalle particolari esigenze della *filosofia dell'esistere* di ciascuna singola *comunità scolastica*; d) inoltre, sia per l'una che per l'altra concezione di scuola, l'idea di *formare l'uomo della ragione e il cittadino della libertà* non è la stessa – per esempio – nella città di Bolzano e in quella di Siracusa che sono culturalmente diverse.

Comunque, alunni indigeni e migranti stabili partecipano alle *attività di formazione / esercitazione* programmate nel *Piano pluriennale delle offerte* che – gradualmente – deve trasformarsi in *Progetto di vita per tutti e ciascuno* a seconda delle forme di apprendimento e dei *bisogni educativi speciali* degli alunni in ciascuna classe che metaforicamente somiglia all'*insalata mista con sapori diversi* percepiti come il *sapore nuovo della società italiana*.

I docenti della predetta *scuola di qualità* sono chiamati a guidare concretamente gli alunni che devono scoprire le *cause* che contrastano la *società democratica*. Com'è noto, la *trasgressione* delle regole è diffusa soprattutto nei *luoghi del degrado, del disagio e dell'emarginazione socio-economica* dove, appunto, non ci sono regole da rispettare. Per questo è importante incentivare gli alunni a *scrivere le regole* che servono alla scuola che vuole essere anche tirocinio di vita sociale, ad incominciare dai bambini che regolamentano dove mettere la carta, la plastica, il vetro servendosi di appositi cestini su cui scrivono le *parole chiave della differenziazione dei rifiuti*.

2. La scuola che serve

La *scuola che oggi serve* propone specifiche opportunità che aiutano gli alunni a saper scegliere modi e momenti di *crescita integrale*; serve ai docenti per trasformare il *Piano triennale delle offerte formative* in *Progetto di vita* per ogni singolo discente e con *percorsi didattici* che – per es. – servono a *dislessici* e *disgrafici* affinché realizzino gli obiettivi dei *Programmi ministeriali* di scuola primaria, secondaria di I e II grado, e gli *Orientamenti programmatici* per la scuola dell'infanzia.

I risultati dipendono dal *capitale umano* di cui dispone la “buona scuola” (docenti di *sostegno, tutor, facilitatori* ecc.); dipende, cioè, dalla qualità professionale degli operatori della *scuola che serve al Paese* per promuovere la formazione *dell'uomo della ragione* e del *cittadino della libertà* – secondo lo spirito della Costituzione – rendendo possibile *vivere la legalità* aiutando gli alunni a *star bene con se stessi, con tutti, come amici* che partecipano gioiosamente ai *percorsi didattici per apprendere la vita*, per vivere la *legalità* sempre onestamente e per imparare la differenza tra *illegale* (contro la *legge*), *legale* (conforme alla legge), *morale* (conforme alla coscienza).

La Costituzione indica i *doveri* (art 4, c/2) che la scuola deve insegnare mediante esercizi concreti, in luoghi pubblici, in cui le opinioni individuali superano i particolarismi e tutti ascoltano e accolgono i punti di vista degli altri. L'esercizio della cittadinanza attiva, contro l'apatia, è un parametro per valutare la democraticità del sistema scolastico esistente ed anche per stimolare l'alunno ad approssimarsi a forme meno imperfette di convivenza democratica; mi piacerebbe, perciò, che la scuola si costituisse come *centro di aggregazione giovanile*, con regole scritte dagli stessi alunni, condivise dai docenti e dalla nuova figura del dirigente scolastico di cui mi occuperò più avanti.

3. La scuola, centro di aggregazione giovanile

La scuola che serve nei quartieri a rischio funziona secondo *regole* condivise, scritte dagli alunni (guidati dalla comunità dei docenti ed ispirate al *progetto di vita* super visionato dal dirigente); ciò incentiva il *protagonismo scolastico* che è un'ipotesi per sperimentare e svolgere le attività riguardanti *arte, musica, sport, teatro* ecc. per realizzare il *servizio civico* che serve ai ragazzi sia per le loro passioni naturali che per dialogare con chi trasgredisce la legge; l'esercizio della *cittadinanza attiva*, dunque, è l'*azione educativa* da cui dipende la vita, la salute, la cultura, la crescita integrale del giovane.

La scuola è buona se sa accogliere gli *alunni diversi* per *razza, cultura, linguaggi con cui comunicare musica, pittura, teatro, danza, sport, animazione* e proporre anche le attività didattiche di *lingua, fotografia, laboratori, spettacoli, concerti* concomitanti con eventi locali, nazionali, internazionali diffusi con un'*informazione virtuale ad hoc* [*internet, intranet, blog, siti, net work*] e con percorsi integrativi per accedere nel mondo del lavoro.

In tal modo i giovani percepiscono la scuola come un *luogo* in cui si sentono a casa, grazie agli *spazi di dialogo*, di *osmosi con il territorio*, di percorsi culturali vissuti nel *cantiere della cittadinanza*; proporrei di farli interagire nel territorio dove opera la scuola dedicando un'ora settimanale di *servizio civico* – in collaborazione con il Comando di Polizia locale – al fine di esercitarsi concretamente, condividere e rispettare le regole. Così gli alunni espandono la *cultura del dialogo oltre la comunità scolastica* parlando coi loro coetanei che non si fermano al semaforo che segna rosso o *non rispettano i limiti di velocità* (le regole del Codice stradale).

Essi, *non comminano multe* ai trasgressori, ma dialogano con essi in quanto il loro compito – a scuola e nel quartiere – consiste nel parlare con chi, per esempio, assume sostanze stupefacenti e spiegare, a chi dice che *la vita è sua* e se la gestisce come vuole, che – se si rompe la testa o va in astinenza – le spese sanitarie sono un *contributo involontario del cittadino onesto* che paga le tasse.

4. Una scuola che fa crescere i più deboli

Preferire che gli alunni siano **amici** significa essere più vicino ai deboli. L'*amicizia* è una terapia naturale con cui è possibile recuperare *soggetti a rischio o emarginati*. *Famiglia, scuola, parrocchia* – agendo ciascuna secondo la sua competenza – *intervengono rispettando l'altro*; ciò è il presupposto che rende possibile *contrastare l'illegalità, la dispersione scolastica* rendendo concreta la comunicazione con la quale interagire contro l'*indifferenza* e offrire sempre l'*amicizia* a tutti. Giustamente, don L. Milani, riferendosi alla *scuola che non serve* – come accade ancora da qualche parte – con fermezza diceva che è quella che *somiglia ad un ospedale che cura i sani e trascura gli ammalati* (trascura, cioè, chi, per es., ha difficoltà ad apprendere o di inserirsi agevolmente nella comunità scolastica).

I docenti sanno che negli *spazi non strutturati* nascono e si consolidano amicizie per niente buone e, anche per questo, a scuola, ci sono ragazzi con il carico delle loro *esperienze acquisite in luoghi malfamati*. I *docenti professionalmente capaci* danno risposte adeguate ai *bisogni educativi degli alunni deboli*; infatti, *la buona scuola serve proprio ad essi* che, comunque, sono pur sempre una realtà *irripetibile e originale*. Purtroppo, *la buona scuola non è dappertutto*, dato che ancora – qua e là, a nord, centro e sud – c'è una scuola diversa da quella di cui il nostro Paese ha tanto bisogno...

Però, i docenti capaci di servire la società, dovrebbero essere i primi a non permettere che le cattedre siano aperte a *finti docenti* sprovvisti di laurea specifica, in modo particolare, per le discipline che vengono affidate ad avvocati, veterinari, geologi, commercialisti, architetti, ingegneri ... certamente bravi – ciascuno nella propria professione – ma non certo in grado d'insegnare Filosofia – con la laurea in giurisprudenza – e Matematica, Fisica, Scienze naturali, lingua straniera ... con la laurea in Scienze economiche, in geologia ecc.

Infine, la scuola deve svolgere l'importante funzione di consolidare le esperienze positive e prevenire quelle negative mediante la *terapia dell'ascolto attivo*

con cui si può costruire un *ambiente sociale, luogo di comunione feconda* e di *rispetto reciproco* su cui si fonda il *dialogo costruttivo* del quale c'è bisogno in questa *società liquida, disorientata, litigiosa*, scarsa di valori solidi e di regole certe.

5. Dirigenti e docenti al lavoro per costruire la buona scuola

Dunque, *la scelta dei docenti* è una svolta urgente, necessaria, soprattutto, ponderata. La scelta deve farla il MIUR. Non servono i *quiz* nell'universo dell'educazione né in quello della formazione dei dirigenti scolastici che devono possedere titoli specifici per accedere al concorso. Il *dirigente scolastico* è chiamato a coordinare la comunità scolastica, dotata di autonomia didattica e amministrativa in virtù delle quali egli è responsabile dell'ipotesi del *Progetto di vita degli alunni/studenti* e della realizzazione degli *itinerari didattici prescelti a tale scopo*.

La selezione dei candidati al concorso per il loro reclutamento è il primo passo per costruire la buona scuola che serve al nostro (finora sfortunato) *bel Paese*. Per l'ammissione alle prove di concorso, un valido requisito è l'auto-certificazione del candidato che, nei precedenti cinque anni scolastici, ha stipulando abbonamenti a tre riviste italiane di didattica e cultura pedagogica; egli, inoltre, deve allegare cinque certificati rilasciati da una università o da un'associazione culturale riconosciuta, che attestino la partecipazione a convegni di formazione; deve dichiarare i titoli di almeno cinque libri di cultura pedagogica e didattica allegando una recensione personale o scheda che ne certifichi sinteticamente la lettura.

Questa selezione facilita la valutazione delle prove scritte e orali alla commissione giudicatrice, presieduta da un professore universitario, scelto dal MIUR sulla base delle opere dallo stesso pubblicate riguardanti le tematiche indicate nel bando del concorso.

Gli stessi criteri, con qualche lieve modifica, possono essere adottati per l'ammissione alle prove del concorso a cattedre delle scuole di ogni ordine e grado; le risposte a *quiz* generici, non personalizzati, non hanno nessun valore selettivo. In particolare, non tutti i laureati possono essere ammessi al concorso a cattedre; è necessaria una selezione responsabile, secondo i criteri a cui ho fatto cenno precedentemente; superato il concorso, il docente deve essere guidato – nell'anno sperimentale di prova – da un dirigente che verifica se le sue attività didattiche migliorino la qualità professionale e, una volta assegnato alla scuola collabori – in seno al collegio dei docenti – nel promuovere la vita democratica della scuola partecipando alla formulazione di *percorsi didattici* con i quali sia possibile prevenire l'*illegalità* che, oggi, è una dolorosa spina nel fianco del popolo italiano.

Credo che la mia proposta di selezione alle prove di concorso dia senso e sicurezza ai genitori che scelgono la *scuola di fiducia* per i loro figli, i quali, tra l'altro, non sono tenuti a sostenere esami di passaggio dalla scuola primaria a quella secondaria di I e II grado per non interrompere il loro percorso scolastico con inutili esami, dal momento che sono stati già valutati – ogni anno – dai loro docenti.

L'unico esame è la *valutazione di maturità* al termine del percorso degli studi;

essa è espressa dalla *commissione interna*, presieduta dal dirigente dello stesso istituto secondario superiore dove lo studente è conosciuto, da questi e dai docenti, certamente, meglio di chi lo incontra per una sola volta e in un clima emotivo diverso da quello fruito quotidianamente, per cinque anni, nella sua scuola. La valutazione finale non è compito di *docenti esterni* che non conoscono i maturandi come i docenti interni che – per ciascuno – hanno eno il *progetto pluriennale delle offerte* e poi seguito il *processo evolutivo*. A questo proposito, è giusto ribadire che bisogna incentrare l'attività didattica sul *dialogo costruttivo*, senza del quale è impossibile realizzare la formazione dell'*uomo della ragione*, del *cittadino della libertà che sa dialogare*.

Il giovane che non dialoga è povero di relazioni interpersonali, non è trasparente né è in comunione con i suoi compagni. La *comunicazione fervida* salda, cioè, l'amicizia nella interiorità della coscienza e sviluppa la personalità; chi non ha amici è un *analfabeta sociale che non sa decodificare i messaggi del suo tempo né li vive nella pienezza del loro valore*; e non è nemmeno una persona attiva per cui ha difficoltà ad esercitare la cittadinanza. Il giovane non parla se sa di non essere ascoltato; se non parla, gli manca la terapia dello *ascolto attivo*; infatti, nessuno si confida se sa di non essere ascoltato, se non c'è comunione tra lui e l'*altro* e, quanto più si sente estraneo alla comunità in cui vive tanto più si espone al rischio della *solitudine emotiva* da cui si accede alla *devianza*. La *comunione tra le persone consente alla verità di penetrare nella coscienza* e interagire in virtù di *pon-ti*, la password dell'amicizia, l'apertura alla vita, lo *spazio per star bene insieme*.

Il docente è essere creativo se inserisce nel *Piano triennale* anche le proposte di ragazzi migranti che le sperimentano a livello di socializzazione per trasformare il *Piano didattico* in *Progetto di vita* di chi sceglie il dialogo come strumento per discernere le cause della *trasgressione di leggi e regole poste a fondamento della società democratica*; la *Carta costituzionale* serve a supportare forme di sperimentazione simili al *centro di aggregazione giovanile* che offre concrete occasioni – a docenti e studenti – di sperimentare ed esplorare le possibili innovazioni riguardanti gli ordinamenti degli studi.

6. La buona scuola per formare cittadini onesti

A questo scopo, penso che sia possibile *integrare il curriculum* con i temi culturali della **Costituzione** per formare giovani *onesti* che capiscono il senso dei percorsi didattici supportati dalle corrispondenti tematiche che aiutano a valutare il valore delle *norme* e l'importanza del *dialogo* riferito al *Progetto di vita* di tutti e ciascuno. In tal modo, i docenti si avvalgono di uno strumento che irradia nel curriculum le *linee guida* con cui valorizzare l'esistente (*cultura costituzionale*) che guida dirigente e docenti a farsi carico anche delle emergenze corrispondenti alla conoscenza delle *carte internazionali* al fine di condividere le *regole* e i *valori universali* per contrastare al meglio l'illegalità utilizzando il *dialogo con i popoli e le persone del mondo*.

Nella scuola dell'infanzia, per es., ciò si può realizzare nel campo dell'esperienza (*Il sé e l'altro*) e, nei due gradi successivi, con la pratica quotidiana dei *diritti/doveri* degli studenti; il *comportamento* (o *condotta*) è in relazione alle attività svolte dalla scuola in tal senso. Prima di giungere alla valutazione finale, la scuola deve impegnarsi nell'attività di prevenzione dell'illegalità *formando i giovani alla vita quotidiana della cittadinanza attiva*. Il fenomeno della **trasgressione** – ripeto – è diffuso soprattutto nei luoghi del *degrado*, del *disagio*, dell'*emarginazione sociale*; i dati recenti sulla *dispersione scolastica* sono molo preoccupanti (750 mila ragazzi hanno già abbandonato la scuola che, preventivamente, non ha offerto il *progetto di vita* adeguato alla condizione socio-esistenziale di ciascuno. A tal proposito, la *scuola* dovrebbe offrire le opportunità che consentano ai giovani di scegliere nei momenti della crescita integrale i percorsi con cui realizzare la loro formazione di **uomo della ragione e cittadino della libertà**.

L'*attività didattica* coi corrispondenti percorsi, abitua i giovani a *vivere la legalità quotidianamente* con azioni che li fanno *star bene con se stessi* e con i loro compagni, in una scuola che sta meglio praticando la *legalità* e orientandosi opportunamente nella vita. Gli alunni della scuola primaria, per esempio, in una delle ore previste dal *P o f*, si esercitano a spiegare ai loro coetanei le infrazioni commesse. Chi infrange la legge, pensa di vivere nella *sfera privata*, non in quella sociale.

In ogni caso l'alunno che si esercita nel *tirocinio civico* non è che commina multe ai trasgressori, ma dialoga con chi assume sostanze stupefacenti o inciampa in errori madornali o tende ad emarginarsi socialmente; l'alunno attivo cerca di coinvolgerlo amichevolmente nel dialogo per fargli capire che quando dice che *la vita è la sua* e se la gestisce come vuole, viola la legge, danneggia la sua salute e aggrava i problemi finanziari della Sanità.

La scuola *deve* mobilitare le coscienze dei giovani, aiutarli ad impegnarsi nel sociale, a praticare itinerari adeguati agli obiettivi indicati nel *P. o. f.* per promuovere il valore della *dignità* che è una potente difesa contro il malcostume nel mondo dei giovani.

Insomma, **Cittadinanza Costituzione** sono parole austere che ci interpellano. Bisogna saperle connettere nell'area concettuale del *Progetto di vita* di tutti, a seconda dei *bisogni educativi* di ciascun alunno; bisogna saperle innestare nel contesto della *comunità scolastica* che, purtroppo, in Italia, si sta contraendo (quest'anno, per es. nel primo anno della scuola dell'infanzia, ci sono 45 mila bambini in meno dell'anno scorso, di cui 38 mila nelle regioni del sud!)

Dunque, oggi, la scuola deve saper cogliere le opportunità della vita e testimoniare i fatti ipotizzati nei contenuti del *Piano triennale* aiutando i ragazzi a saper apprendere dalla propria esperienza, accolta sempre criticamente, aggiornarla e metterla in pratica con i comportamenti valoriali, esercitando con gioia i diritti e corrispondenti doveri connessi agli ordinamenti locali e globali, cominciando dalla famiglia, dalla scuola, dalle istituzioni sociali e acquisendo competenze civiche e sociali che sono parte ineliminabile di quelle che, in sede europea, sono state definite *competenze chiave della cittadinanza attiva*.

Non lasciatevi anestetizzare l'anima, puntate al traguardo dell'amore

di

PAPA FRANCESCO*

Riassunto: *Con gioia ospito l'omelia che il Santo Padre ha rivolto ai tre milioni di giovani presenti nel campus della Misericordia e, soprattutto, ai lontani dal campus e dal Creatore dell'universo; è un'omelia ricca di profonde e significative considerazioni sul senso della vita, dono prezioso di Dio all'uomo, creatura di poco inferiore agli angeli. Premesso che gli Zeloti hanno interpretato il messaggio di Gesù solo in senso politico (recentemente Guareschi e don Camillo sono stati vicini a questo tipo di interpretazione di giustizia sociale), papa Francesco, nell'omelia, ricorda ai giovani contemporanei che Gesù vuole avvicinarsi alla vita di ciascun uomo e "percorrere il nostro cammino fino in fondo" affinché s'incontrino d'avvero la Sua e la nostra vita.*

Abstrat: *With joy I quote the homily that the Holy Father has adressed to the three million young present in the campus of Mercy and, above all, to those away from it and from the Creator of the Universe; it is a homily rich of deep and meaningful considerations about*

the sense of life, precious gift of God to the man, creature just second to the angels. Given that Zealots have interpreted the message of Jesus only according to a political way (recently Guareschi and Father Camillo have been near to this kind of interpretation of social justice), Pope Francis, in the homily, reminds to the young people that Jesus wants to get close to the life of each man and "to take our path until the end" so that our lives truly meet each other.

* * *

Avvicinarsi alla vita di ciascuno, attraversare la città, incontrarsi, conoscersi e conoscere particolarmente Zaccheo, straricco, amico dei romani (gli occupanti, uno sfruttatore dei suoi connazionali), nano, odiato dal popolo (che festoso va incontro a Gesù) sono esperienze umane purtroppo fragili perché non sono misericordiose.

La folla vuole ostacolare l'incontro di Zaccheo con Gesù per il quale nessuno è importante; sono tutti importanti, pure Zaccheo, un pessimo esattore! Lo è secondo la logica dell'amore che cambia la vita di una persona odiata come lui e/o come tanti altri di noi.

Per Gesù, nessuno è più lontano o più

* S. Messa della XXXI Giornata Mondiale della Gioventù, Cracovia Campus della Misericordia 31.07.2016.

vicino, più alto o più basso, più amato o meno amato. Tutti siamo importanti, tutti siamo suoi prediletti; lontani dall'egoismo, dell'interesse personale, dall'indifferenza. Gesù è misericordioso con tutti; la folla, guardava Zaccheo dall'alto in basso; Cristo, invece, lo guardava dal basso in alto, verso l'albero dov'era salito per vedere Gesù che lo invitò a scendere dicendogli: "oggi sono a pranzo da te".

Gesù guarda nel cuore dell'uomo, nell'interiorità della persona (non per scoprire i pensieri di Zaccheo o di altri peccatori, ma per inviare il suo messaggio di misericordia nella coscienza di chi si pente dei peccati e promette di non ripeterli per meritare il perdono e custodire l'amicizia donatagli dal Creatore) ...

* * *

Cari giovani, siete venuti a Cracovia per incontrare Gesù. E il Vangelo oggi ci parla proprio dell'incontro tra Gesù e un uomo, Zaccheo, a Gerico (cfr. Lc 19,1-10). Lì Gesù non si limita a predicare, o a salutare qualcuno, ma vuole, dice l'Evangelista, attraversare la città (cfr. v. 1). Gesù ci insegna, in altre parole, ad avvicinarsi alla vita di ciascuno, percorrere il nostro cammino fino in fondo, perché la sua vita e la nostra vita si incontrino davvero.

Avviene così l'incontro più sorprendente, quello con Zaccheo, il capo dei "pubblicani", (esattori delle tasse). Dunque, Zaccheo era un ricco collaboratore degli odiati occupanti romani; era uno sfruttatore del suo popolo, uno che, per la sua cattiva fama, non poteva nemmeno avvicinarsi al Maestro. Ma l'incontro con Gesù gli cambia la vita, come è stato e ogni giorno può essere per ciascuno di

noi. Zaccheo, però, ha dovuto affrontare alcuni ostacoli per incontrare Gesù. Non è stato facile, per lui, ha dovuto affrontare alcuni ostacoli, almeno tre, che possono dire qualcosa anche a noi.

Il primo è la bassa statura: Zaccheo non riusciva a vedere il Maestro perché era piccolo. Anche oggi possiamo correre il rischio di stare a distanza da Gesù perché non ci sentiamo all'altezza, perché abbiamo una bassa considerazione di noi stessi. Questa è una grande tentazione, che non riguarda solo l'autostima, ma tocca anche la fede. Perché la fede ci dice che noi siamo «figli di Dio, e lo siamo realmente» (1 Gv 3,1): siamo stati creati a sua immagine; Gesù ha fatto sua la nostra umanità e il suo cuore non si staccherà mai da noi; lo Spirito Santo desidera abitare in noi; siamo chiamati alla gioia eterna con Dio! Questa è la nostra "statura", questa è la nostra identità spirituale: siamo i figli amati di Dio, sempre. Capite allora che non accettarsi, vivere scontenti e pensare in negativo significa non riconoscere la nostra identità più vera: è come girarsi dall'altra parte mentre Dio vuole posare il suo sguardo su di me, è voler spegnere il sogno che Egli nutre per me. Dio ci ama così come siamo, e nessun peccato, difetto o sbaglio gli farà cambiare idea.

Per Gesù, ce lo mostra il Vangelo: nessuno è inferiore e distante, nessuno è insignificante, ma tutti siamo prediletti e importanti: tu sei importante! E Dio conta su di te per quello che sei, non per ciò che hai: ai suoi occhi non vale proprio nulla il vestito che porti o il cellulare che usi; non gli importa se sei alla moda, gli importa tu, così come sei. Ai suoi occhi vali e il tuo valore è inestimabile. Quando nella vita ci capita di pun-

tare in basso anziché in alto, può aiutarci questa grande verità: Dio è fedele nell'amarci, persino ostinato. Ci aiuterà pensare che ci ama più di quanto noi amiamo noi stessi, che crede in noi più di quanto noi crediamo in noi stessi, che "fa sempre il tifo" per noi come il più irriducibile dei tifosi. Sempre ci attende con speranza, anche quando ci rinchiudiamo nelle nostre tristezze, rimuginando continuamente sui torti ricevuti e sul passato. Ma affezionarci alla tristezza non è degno della nostra statura spirituale! È anzi un virus che infetta e blocca tutto, che chiude ogni porta, che impedisce di riavviare la vita, di ricominciare. Dio, invece, è ostinatamente speranzoso: crede sempre che possiamo rialzarci e non si rassegna a vederci spenti e senza gioia. È triste vedere un giovane senza gioia. Perché siamo sempre i suoi figli amati. Ricordiamoci di questo all'inizio di ogni giornata. Ci farà bene ogni mattina dirlo nella preghiera: "Signore, ti ringrazio perché mi ami; sono sicuro che tu mi ami; fammi innamorare della mia vita". Non dei miei difetti, che vanno corretti, ma della vita, che è un grande dono: è il tempo per amare ed essere amati.

Zaccheo aveva un secondo ostacolo sulla via dell'incontro con Gesù: la vergogna paralizzante. Su questo abbiamo detto qualcosa ieri sera. Possiamo immaginare che cosa sia successo nel cuore di Zaccheo prima di salire su quel sicomoro, ci sarà stata una bella lotta: da una parte una curiosità buona, quella di conoscere Gesù; dall'altra il rischio di una tremenda figuraccia. Zaccheo era un personaggio pubblico; sapeva che, provando a salire sull'albero, sarebbe diventato ridicolo agli occhi di tutti, lui, un capo, un uomo di pote-

re, ma tanto odiato. Ma ha superato la vergogna, perché l'attrattiva di Gesù era più forte.

Avrete sperimentato che cosa succede quando una persona diventa tanto attraente da innamorarsene: allora può capitare di fare volentieri cose che non si sarebbero mai fatte. Qualcosa di simile accadde nel cuore di Zaccheo, quando sentì che Gesù era talmente importante che avrebbe fatto qualunque cosa per Lui, perché Lui era l'unico che poteva tirarlo fuori dalle sabbie mobili del peccato e della scontentezza.

E così la vergogna che paralizza non ha avuto la meglio: Zaccheo – dice il Vangelo – «corse avanti», «salì» e poi, quando Gesù lo chiamò, «scese in fretta» (vv. 4.6). Ha rischiato, si è messo in gioco. Questo è anche per noi il segreto della gioia: non spegnere la curiosità bella, ma mettersi in gioco, perché la vita non va chiusa in un cassetto. Davanti a Gesù non si può rimanere seduti in attesa con le braccia conserte; a Lui, che ci dona la vita, non si può rispondere con un pensiero o con un semplice "messaggio"!

Cari giovani, non vergognatevi di portargli tutto, specialmente le debolezze, le fatiche e i peccati nella Confessione: Lui saprà sorprendervi con il suo perdono e la sua pace. Non abbiate paura di dirgli "sì" con tutto lo slancio del cuore, di rispondergli generosamente, di seguirlo! Non lasciatevi anestetizzare l'anima, ma puntate al traguardo dell'amore bello, che richiede anche la rinuncia, e un "no" forte al doping del successo ad ogni costo e alla droga del pensare solo a sé e ai propri comodi.

Dopo la bassa statura, dopo vergogna paralizzante, c'è un terzo ostacolo che Zaccheo ha dovuto affrontare, non

più dentro di sé, ma attorno a sé. È la folla mormorante, che prima lo ha bloccato e poi lo ha criticato: Gesù non doveva entrare in casa sua, in casa di un peccatore! Quanto è difficile accogliere davvero Gesù, quanto è duro accettare un «Dio, ricco di misericordia» (Ef. 2,4).

Potranno ostacolarvi, cercando di farvi credere che Dio è distante, rigido e poco sensibile, buono con i buoni e cattivo con i cattivi. Invece il nostro Padre «fa sorgere il suo sole sui cattivi e sui buoni» (Mt 5,45) e ci invita al coraggio vero: essere più forti del male amando tutti, persino i nemici. Potranno ridere di voi, perché credete nella forza mite e umile della misericordia.

Non abbiate timore, ma pensate alle parole di questi giorni: «Beati i misericordiosi, perché troveranno misericordia» (Mt 5,7). Potranno giudicarvi dei sognatori, perché credete in una nuova umanità, che non accetta l'odio tra i popoli, non vede i confini dei Paesi come delle barriere e custodisce le proprie tradizioni senza egoismi e risentimenti. Non scoraggiatevi: col vostro sorriso e con le vostre braccia aperte voi predicate speranza e siete una benedizione per l'unica famiglia umana, che qui così bene rappresentate!

La folla, quel giorno, ha giudicato Zaccheo, lo ha guardato dall'alto in basso; Gesù, invece, ha fatto il contrario: ha alzato lo sguardo verso di lui (v. 5). Lo sguardo di Gesù va oltre i difetti e vede la persona; non si ferma al male del passato, ma intravede il bene nel futuro; non si rassegna di fronte alle chiusure, ma ricerca la via dell'unità e della comunione; in mezzo a tutti, non si ferma alle apparenze, ma guarda al cuore.

Gesù guarda il nostro cuore, *il tuo cuore, il mio cuore*. Con questo sguardo

di Gesù, voi potete far crescere un'altra umanità, senza aspettare che vi dicano "bravi", ma cercando il bene per sé stesso, contenti di conservare il cuore pulito e di lottare pacificamente per l'onestà e la giustizia.

Non fermatevi alla superficie delle cose e diffidate delle liturgie mondane dell'apparire, dal maquillage dell'anima per sembrare migliori. Invece, installate bene la connessione più stabile, quella di un cuore che vede e trasmette il bene senza stancarsi. E quella gioia che gratuitamente avete ricevuto da Dio, per favore, gratuitamente donatela (cfr Mt 10,8), perché tanti la attendono! E la attendono da voi.

Ascoltiamo, infine, le parole di Gesù a Zaccheo, che sembrano dette apposta per noi oggi, per ognuno di noi: «Scendi subito, perché oggi devo fermarmi a casa tua» (v. 5). «Scendi subito, perché oggi devo fermarmi con te. Aprimi la porta del tuo cuore». Gesù ti rivolge lo stesso invito: «Oggi devo fermarmi a casa tua». La GMG, potremmo dire, comincia oggi e continua domani, a casa, perché è lì che Gesù vuole incontrarti d'ora in poi.

Il Signore non vuole restare soltanto in questa bella città o nei ricordi cari, ma desidera venire a casa tua, abitare la tua vita di ogni giorno: lo studio e i primi anni di lavoro, le amicizie e gli affetti, i progetti e i sogni. Quanto gli piace che nella preghiera tutto questo sia portato a Lui! Quanto spera che tra tutti i contatti e le chat di ogni giorno ci sia al primo posto il filo d'oro della preghiera! Quanto desidera che la sua Parola parli ad ogni tua giornata, che il suo Vangelo diventi tuo, e che sia il tuo "navigatore" sulle strade della vita!

Mentre ti chiede di venire a casa

tua, Gesù, come ha fatto con Zaccheo, ti chiama per nome. Tutti noi, Gesù chiama per nome. Il tuo nome è prezioso per Lui. Il nome di Zaccheo evocava, nella lingua del tempo, il ricordo di Dio. Fideatevi del ricordo di Dio: la sua memoria non è un “disco rigido” che registra e archivia tutti i nostri dati, la sua memoria è un cuore tenero di compassione, che gioisce nel cancellare definitivamente ogni nostra traccia di male.

Proviamo anche noi, ora, a imitare la memoria fedele di Dio e a custodire il bene che abbiamo ricevuto in questi giorni. In silenzio facciamo memoria di questo incontro, custodiamo il ricordo della presenza di Dio e della sua Parola, ravviviamo in noi la voce di Gesù che ci chiama per nome. Così preghiamo in silenzio, facendo memoria, ringraziando il Signore che qui ci ha voluti e incontrati.



“La politica mite non è affatto una politica debole, al contrario è propria di chi, convinto della forza e del valore delle proprie opinioni, non teme di confrontarle con quelle degli altri e non pretende di imporgliele. È questo l’atteggiamento che induce ancora una volta alla coesione, a trovare sempre, con forza, le ragioni che uniscono piuttosto che quelle che separano e dividono”.

Si è espresso così, il 6 settembre a Brescia, il presidente della Repubblica Sergio Mattarella, richiamando un concetto, quello della mitezza in politica, caro a Mino Martinazzoli, del quale si commemorava il quinto anniversario della morte. Martinazzoli è stato un politico democristiano molto stimato anche dagli avversari per la sua integrità morale; parlamentare dal 1972 al 1994, più volte ministro, ultimo segretario della Democrazia Cristiana (dal 1992 al 1994), sindaco di Brescia dal 1994 al 1998; nel 1990 non esitò a dimettersi dal VI Governo Andreotti, insieme con Mattarella e altri tre ministri della sinistra democristiana, perché non approvava la legge sulle tv private. La mitezza – aggiungo io – è una virtù evangelica: “Beati i miti perché erediteranno la terra” (Matteo 5,5), mentre la ricerca delle “ragioni che uniscono piuttosto di quelle separano e dividono” è un metodo fortemente raccomandato ai cristiani, anche in politica, dal papa Giovanni XXIII. All’elogio della mitezza può adattarsi, in gran parte, l’inno all’amore contenuto nella prima lettera di San Paolo ai Tessalonicesi: “L’amore è paziente, è benigno l’amore; non è invidioso l’amore, non si vanta, non si gonfia, non manca di rispetto, non cerca il suo interesse, non si adira, non tiene conto del male ricevuto, non gode dell’ingiustizia, ma si compiace della verità”. Un grande esempio di politico mite, sebbene molto determinato, è stato Aldo Moro, del quale Martinazzoli e Mattarella sono stati discepoli (Nicola Bruni).



Ricerca ed innovazione educativa e didattica

rubrica diretta da FRANCO BLEZZA
con la collaborazione di Antonia Rosetto Ajello

*Abbiamo superato, forse e forse non senza riserve, comunque da pochi decenni, la difficoltà di parlare, apertis verbis, di **professionalità** anche a proposito della scuola e di tutto quanto nella società riguarda specificamente l'educazione. Perché tuttavia questo indubbio apprezzabile passo in avanti non sia solo un'illusione, occorre che abbiamo le idee sufficientemente chiare nel merito, su che cosa significhi professionalità ed a quali esempi possiamo fare più direttamente e proficuamente riferimento.*

Generalmente parlando, perché un lavoratore intellettuale possa definirsi correttamente "professionista" occorre che in lui si riscontrino due caratteristiche che, in effetti, sono minoritarie. La prima è l'alta qualificazione intellettuale, che un tempo poteva corrispondere ad una laurea o a poco di più, oggi corrisponde a studi accademici il più avanzati possibili che si saldino direttamente con una formazione continua di pari livello. La seconda è l'alta autonomia operativa, per cui il professionista deve essere prima di tutto manager e dirigente di se stesso.

Vengono in mente gli esempi più classici dell'avvocato e del medico chirurgo, la cui storia affonda fino all'antichità classica, e la cui formazione iniziale ha costituito magna pars della fondazione dell'università in Occidente, a partire da Bologna oltre 8 secoli fa. E notiamo come in ambedue i casi già nella formazione iniziale si debbono predicare passaggi ulteriori rispetto a lauree prestigiose e di grande blasone: pensiamo alle scuole di specializzazione mediche, pensiamo al tirocinio privato dei futuri avvocati, pensiamo agli esami di stato che non vanno ridotti a pura formalità e non lo sono.

Ma vengono in mente anche professioni affermatesi nella società e nel mondo del lavoro del secolo scorso, in particolare professioni che ci sono per qualche verso "cugine" o parenti prossime, da quelle dell'area psicologica a quelle dell'area sociologica e di servizio sociale; fino alle professioni più recenti, come il counselor, il logoterapeuta, il consulente filosofico-esistenziale, l'istruttore di training autogeno, il mediatore sociale e familiare, l'armonizzatore familiare, professione quest'ultima della quale chi scrive si onora di essere supervisor. La legge 4/2013 costituisce una prima cornice di regolamentazione per quelle di queste professioni che non sono ordinate; per le professioni pedagogiche è all'esame del senato una legge specifica, come vedremo.

Ma siamo veramente al punto di considerare, pienamente e senza riserve né residui, le professioni scolastiche e le professioni sociali come delle professioni nel senso più pieno e più stretto del termine? Ci augureremmo di non dover dare ancora oggi eccessiva importanza alle conseguenze in questo senso funeste e catastrofiche di decenni di egemonia neoidealistica, per la quale non potevano esistere professioni sociali né scienze sociali in senso stretto, mentre le professioni preesistenti cioè quelle del medico chirurgo, dell'avvocato, dell'ingegnere, del notaio, dell'architetto e via elencando rimanevano circondate di ogni onore e di ogni privilegio sociale.

Tempo andato? Vediamo, ad esempio, se siamo disposti a considerare correttamente la "libertà d'insegnamento" non come un diritto soggettivo dell'operatore scolastico, una sorta di conquista sindacale, bensì come una condizione di esercizio realmente professionale; e vediamo se siamo in grado di riconoscere che in questa come in qualunque altra professione la formazione continua, come gli ECM in sanità e gli ECP in altre categorie, non costituiscono un evento occasionale ma un modo assolutamente comune e consueto di esercitare la propria professione, esattamente come nelle classi o negli organi collegiali.

Contributi importanti verranno dalle professioni sociali di cultura pedagogica, a cominciare dalla professione di vertice cioè da quella di pedagogista. Allora non si avranno più da un lato la scuola con tutte le sue professioni, e dall'altro un confuso e raffazzonato "extra-scuola", ma si avrà una pedagogia che ha le sue articolazioni, e che attraverso la pedagogia sociale e la pedagogia professionale può concorrere a porre anche i problemi della scuola e dell'educazione scolastica in termini più aggiornati, maggiormente rispondenti all'evolversi della realtà socio-culturale, e meglio risolvibili di quanto non si potrebbe fare oggi come si è fatto a lungo, considerandoli nel chiuso della scuola stessa e di una particolare suddivisione dell'università appendice di alcune parti della scuola come è stato per ragioni fondative il pur glorioso magistero.

* * *

Ovviamente, da pedagogisti correggiamo le formulazioni di principio, nella loro imprescindibilità e doverosità, con la via della mediazione rispetto al piano dell'effettivo esercizio professionale, a scuola come in tutte le istanze sociali, sedi formali, non formali od informali comunque di educazione.

Il contributo che offriamo a questa rubrica ha per titolo semplicemente "Che cos'è la pedagogia sociale", ed offre l'inquadramento necessario di carattere specificamente pedagogico per questi ed altri discorsi, aprendo la strada alle professioni sociali di cultura pedagogica per il tramite delle quali alla scuola può provenire un importante apporto.

*La pedagogista clinica ed educatrice del nido d'infanzia, nonché cultrice della materia universitaria, **Monica Di Clemente** ci offre un contributo provveduto e critico circa lo stato dell'approvazione della legge che più ci interessa, dal titolo Il disegno di legge sui professionisti dell'educazione e formazione: verso un reale riconoscimento professionale. La chiarezza di idee ama la sintesi e non richiede inutili giri di parole.*

*Infine, la pedagogista clinica e assegnista di ricerca **Stefania Paluzzi** ci offre un contributo sul tema FGM: un problema da porre. Si tratta di un problema complesso quanto drammatico, che come per tutti i problemi va prima di tutto posto rigorosamente se si vuole sperare d'individuare una possibile soluzione. Tra i componenti appare chiaro e rilevante proprio quello specificamente pedagogico.*

Che cos'è la pedagogia sociale

di

FRANCO BLEZZA

Abstract – What is social pedagogy *The social pedagogy, or rather das Sozialpädagogik, is the branch of the general pedagogy fundamental for social professions of pedagogical culture, particularly the pedagogist and the educators. In this paper we identify the next and the remote origins and the domain of this branch, opening the discussion*

about all matters concerning the professional practice.

Key words: pedagogy, social pedagogy, social professions, pedagogist

Riassunto: *La pedagogia sociale, o meglio la Sozialpädagogik, costituisce la branca della Pedagogia generale fondamentale per le professioni sociali*

di cultura pedagogica, in particolare il pedagogista e gli educatori. In questo breve saggio ne individuiamo le origini prossime e remote e il dominio, aprendo il discorso su tutto quanto attiene all'esercizio professionale.

Parole chiave: pedagogia, pedagogia sociale, professioni sociali, pedagogista

La branca ottocentesca della pedagogia generale per le professioni del Novecento

Tra le tante branche della pedagogia generale, la pedagogia sociale si è vista dedicare in Italia una trattatistica apprezzabile, anzi rapidamente crescente, solo verso la fine degli anni '90 del secolo scorso. Vale a dire, dopo l'evidenza della necessità di rivedere drasticamente l'esperienza di trasformazione del CdL in Pedagogia in quello di Scienze dell'Educazione, quadriennale vecchio ordinamento. Quel particolare scorcio a cavallo dei due secoli è stato altresì compatibile con i tempi tecnici della traduzione in atto della chiusura del pur glorioso Magistero, che per mezzo secolo aveva pressoché totalizzato la pedagogia accademica. Non dimentichiamo, peraltro, che questa istituzione ha adempiuto al compito appiattendolo la pedagogia su posizioni riferite ad alcune fasce d'età e alla scuola elementare o poco più, e su un'impostazione fondamentalmente letteraria, storica, filosofica e coerente con l'idea neoidealista di tutto quel poco che si sarebbe potuto dire "umanistico", e con il rifiuto pervicace di ogni scienza umana e sociale, quando per il termine di fondamentale importanza "scienza" si scelse l'ac-

cezione più stretta.

In sintesi estrema: si era lavorato per mezzo secolo con maestri per formare direttori didattici, ispettori tecnici scolastici, insegnanti di scuola media di alcune materie letterarie, linguistiche, storiche e simili. Alla transizione di fine '900 si trattava, invece, di dedicare le non cospicue risorse alla formazione di professionisti sociali di cultura pedagogica, in una consapevolezza crescente che proprio i problemi dell'educazione costituiscono un'emergenza crescente dei tempi, alla quale non si può non rispondere in maniera strettamente specifica.

La pedagogia sociale, in origine Sozialpädagogik, è nata tra la metà e la fine del XIX secolo nella Mitteleuropa, grazie a personaggi che meriterebbero maggiore notorietà tra di noi come Karl Mager (1810-1858), Friedrich A. W. Diesterweg (1790-1866) Paul Natorp (1854-1924), ma con contributi d'importanza essenziale da parte di personaggi ben più noti come Johann H. Pestalozzi (1746-1827) o D. Émile Durkheim (1858-1917), questo secondo che andrebbe considerato almeno nelle nostre sedi un grande pedagogista per lo meno quanto è stato un grande sociologo, anche in quel caso tra i fondatori. L'ambiente culturale e geografico, il periodo molto ben individuato e la stessa lingua tedesca, sono andati a costituire l'ampio e fertilissimo contesto nel quale hanno avuto origine anche altre scienze dell'uomo che sarebbero state le basi per molte ed importanti professioni sociali del secolo immediatamente seguente, dalla psicologia scientifica alla psicanalisi (a partire dalla fine del secolo), a numerose altre. Questa è stata (ed è) prima di

tutto la pedagogia sociale: la branca di riferimento per i pedagogisti e per gli altri professionisti sociali, culturali, intellettuali e d'aiuto per il campo dell'educazione e della formazione.

Il Gap italiano nello specifico

Viene spontanea la domanda: come mai l'emergere di una branca di evidente e fin pressante necessità sociale abbia dovuto farsi attendere circa un secolo nel nostro paese.

La risposta è in parte implicita in quanto osservavamo, circa l'egemonia culturale neoidealistica e l'ostracismo nei confronti di un approccio rigorosamente scientifico e professionale ai problemi umani e sociali. Si tratta di un dominio durato almeno da una guerra mondiale all'altra, cioè lungo e in anni nei quali tutto ciò galoppava nei paesi più avanzati.

Il ritardo in tante professioni sociali novecentesche nel nostro paese è stato conseguentemente pesante, soprattutto con riguardo all'essenziale ruolo dell'università. I primi corsi di laurea accademici in sociologia sono stati fondati alla fine degli anni '60, quelli in psicologia nel decennio successivo. La pedagogia accademica, nella sua non casuale debolezza, si è ritrovata a gestire negli stessi pochissimi anni la trasformazione della facoltà di magistero, la formazione dei propri professionisti sociali, e le trasformazioni nella formazione iniziale degli insegnanti di ogni grado di scuola, con la fondazione del corso di laurea in scienze della formazione primaria e delle S.S.I.S. Erano tutti adempimenti doverosi per riconoscimento unanime, quanto tardivi.

In simili condizioni, è già stata un'o-

pera meritoria e altamente apprezzabile l'espressione di una buona varietà di trattati di pedagogia sociale tra la fine del secolo XX e primi anni immediatamente successivi. Semmai, va notato come troppo spesso anche in taluni di questi si ritrovi il segno evidente dell'impostazione della pedagogia italiana nei cinquant'anni del magistero, più filosofica e letteraria, speculativa e retorica che non professionalizzante: un po' un ripetere un trattato propriamente di pedagogia generale con accentuazione dell'aspetto sociale o anche solo dei termini che rimandano alla società.

In realtà, la società comunque intesa è il dominio della pedagogia generale, non ci sarebbe motivo di fondare e teorizzare una branca particolare se il dominio rimanesse quello. Problemi come "educare nella società", "educare alla società", "educare attraverso la società, educare con la società", ad esempio, sono tipici problemi di pedagogia generale, tipici e in essa fondamentali.

Il condurre un discorso pedagogico con un'accentuazione del sociale, o con qualunque accorgimento del genere che spesso è solo retorico, non identifica una branca, tanto più che la società è il dominio della pedagogia generale.

Tutta la pedagogia si occupa dell'uomo come soggetto sociale, quali ne siano il referente teorico e le modalità o le sedi d'esercizio. Qualunque atto educativo è per ciò stesso un atto sociale, anche un atto di educazione a due, anche un atto auto-educativo.

Come si identifica una branca entro un sapere professionale

Se prendiamo correttamente ispirazione dal mondo delle professioni com-

plessimamente inteso, considerato che di professioni di cultura pedagogica dobbiamo parlare, comprendiamo subito in che modo si possano individuare le branche entro un sapere organico, e le conseguenti applicazioni professionali. Basta pensare alle sterminate specializzazioni del sapere medico chirurgico, oppure a quelle meno numerose ma non meno variate del sapere ingegneristico, od ancora alle suddivisioni dell'avvocatura. Si tratta di individuare un settore reale o virtuale, una famiglia di problemi e di teorie che mirano a risolvere tali problemi, all'interno di una base di sapere assolutamente generale è comune a tutti.

Entro il sapere pedagogico, gli esempi della pedagogia speciale, che potrebbe anche essere considerata non una sola branca ma un complesso di branche da suddividersi ulteriormente, o quello della storia della pedagogia, o quello della letteratura per l'infanzia, o quello della pedagogia comparata, e via elencando, ci consentono egregiamente di rendersene conto.

Nel caso della pedagogia sociale, e per quanto abbiamo accennato, l'individuazione del dominio non è difficile, semmai comporta il superamento di pregiudizi e misconception che possono essere anche pesanti.

Osserviamo, preliminarmente, che sussistono delle sedi sociali che sono istituzionalizzate specificamente per l'educazione, come la scuola complessivamente intesa in tutte le sue articolazioni, i nidi e le altre istituzioni educative per l'infanzia, i centri estivi o pomeridiani per le età dello sviluppo, la formazione professionale continua, i centri per gli anziani sul tipo delle università della terza età, e via elencan-

do. Il che significa che vi è una pedagogia istituzionale, che è pedagogia della scuola, della formazione professionale, delle istituzioni educative per talune fasce d'età, e d'altro analogo.

Il che, fra l'altro, ci consente di passare al complementare, ed osservare altresì che invece vi sono delle sedi le quali, pur avendo una valenza e una funzione educativa essenziale e magari irrinunciabile, non sono istituzionalizzate in quanto educative ma sono educative in quanto sociali e relazionali, come la famiglia, o i centri di aggregazione sociali non formali ed informali. È chiaro, ad esempio, che due Partner costituiscono una coppia per molte ragioni ma non certo per educarsi, e pure si educano e la reciproca educazione e l'educazione del loro essere coppia è di fondamentale importanza umana, esistenziale, relazionale.

Il che significa che vi è una pedagogia sociale, che è pedagogia della coppia, della famiglia (concettualmente distinta, ovviamente non disgiunta), dell'associazionismo, del lavoro e via elencando.

Appartengono a questo secondo gruppo (e non al primo, se ci si pensa attentamente) anche tutte le istituzioni che hanno funzioni essenzialmente familiari, come ad esempio i convitti o le comunità d'accoglienza, terapeutiche e per soggetti necessitanti di aiuto particolare: ad esempio, perché oggetto di violenza reale o possibile, oppure per indigenza o deficit fisici o psichici, o i centri per la vita. Ad essi si applicano i concetti e gli strumenti della pedagogia sociale, e di quella istituzionale e scolastica solo in via mediata.

Vi appartengono, altresì ed in analogia, tutte le sedi ed istituzioni che han-

no funzioni essenzialmente socio-ambientali, come ad esempio i centri sociali e civici, l'associazionismo, i sodalizi culturali, lo Sport variamente organizzato e praticato, e via elencando.

La breve esistenza del termine “extra-scuola” e derivati ...

I nostri attenti lettori avranno sicuramente osservato che non abbiamo mai impiegato il termine “extra-scuola” od “extrascuola” e derivati, che pure si trovava nella letteratura pedagogica di alcuni anni fa, e fa segnare qualche persistenza ancor oggi. Si tratta di una scelta deliberata e consapevole, in quanto fondata nella teoria pedagogica.

Abbiamo precise ragioni di considerarlo obsoleto e non applicabile alla realtà attuale: né per quel che riguarda le sedi educative istituzionalizzate in quanto tali che non siano “scuola” propriamente detta, né per quel che riguarda le sedi che sono educative in quanto sociali e relazionali.

Tali ragioni si debbono, essenzialmente, all'evidenza che quel termine composto aveva un senso, e si impiegava, quando l'istituzionalizzazione dell'educazione nell'interesse accademico si riteneva stesse solo o quasi solo nella scuola, ed anche quasi tutte le competenze pedagogiche finivano per essere applicate alla scuola. Tanto, da potersi raggruppare tutto l'eterogeneo “resto della Pedagogia” sotto un unico termine, comprensivo quanto vago e privo di altri significati. Un contenitore di “altro” e nulla di più.

Ciò premesso, e seguendo anche gli orientamenti che sembrano emergere gradualmente negli anni dai diversi autori con crescente consapevolezza,

osserviamo come dalla distinzione testé operata (che è chiara ed univoca) discenda la possibilità di parlare della pedagogia sociale evitando fin dal principio discorsi scontati in quanto generici, e senza rinviare alla fin fine alla definizione stessa della pedagogia generale, o alla gran parte dei suoi contenuti.

... e un'eredità impegnativa

La pedagogia sociale prende semmai proprio l'eredità di ciò che poteva essere la pedagogia generale riferita allo specifico dei problemi dell'extra-scuola, o di quello che così si voleva chiamare, in altri tempi: tempi che non sono lontani cronologicamente, ma lo sono molto di più culturalmente. Ne prende l'eredità, pur costituendone un dominio enormemente più ampio e dalle prospettive di ampliamento enormi e fertilissime, e pur essendo di idee, metodologie e strumenti fondamentalmente differenti.

In un certo senso, e in una prima istanza, si potrebbe dire che essa è la continuazione di una pedagogia esplicita su tale composito campo di studio, di ricerca e d'esercizio. Tuttavia, piuttosto che non la continuazione, la pedagogia sociale riteniamo che ne andrebbe considerata piuttosto l'erede e l'evoluzione. Un successore, che ha portato a dimensioni nuove ed enormemente superiori il dominio.

La pedagogia sociale, rispetto alla pedagogia generale dell'extra-scuola, è raffrontabile più Alessandro Magno rispetto al padre Filippo, che non al successore di un qualsiasi re in una dinastia; più alla repubblica di Roma Antica rispetto alla Roma dei sette Re. O, se si preferisce, più alla Costituzione Italiana rispetto allo Statuto Alberti-

no, più al Commonwealth Britannico rispetto all'Impero Britannico, più alla UE rispetto al MEC e alla CEE, più al PC rispetto ai regoli calcolatori, alle tavole dei logaritmi, alle calcolatrici meccaniche. Una buona metafora storica ce la offrono i Borbone di Francia, da Luigi XIII ultimo sovrano feudale a Luigi XIV primo sovrano moderno.

Come abbiamo accuratamente esposto nel trattato (2010), le sedi reali o virtuali nelle quali si può applicare la pedagogia sociale, e quindi possono esercitare nel loro specifico i professionisti di cultura pedagogica a cominciare dal pedagogista cioè l'apicale, possono essere esemplificate come segue (Parte II):

- la coppia
- la famiglia
- il territorio, inteso come luogo dove esistano una *governance* e vengano erogati servizi pubblici alla persona
 - il mondo della formazione
 - l'universo digitale
 - la società, intesa sia come *Gemeinschaft* che come *Gesellschaft*.

Ma sono ovviamente possibili scansioni differenti ed alternative.

Più facile è elencare un'ampia serie di strumenti concettuali ed operativi che vanno a costituire la "cassetta degli attrezzi" del professionista di cultura pedagogica; ovviamente si tratta di attrezzi che possono essere impiegati anche da altri professionisti. Potremmo cominciare con la mediazione e con la relazione d'aiuto, per continuare con il dialogo e l'interlocuzione, la negoziazione, la clinica intesa come concettualità e come metodologia, lo stesso digitale inteso come strumento anziché come sede, il problema, come posizione e come lavoro per la possibile soluzione, l'esercizio normato della creatività

umana, la coerenza "interna" cioè logica, la coerenza "esterna" cioè la corroborazione mediante l'esperienza "futura" secondo concezioni pragmatiste. L'elencazione potrebbe continuare a lungo.

Limitiamoci, ancora, a sottolineare che questa individuazione dello specifico della Pedagogia Sociale è rigorosa e fruibile: ad essa abbiamo dedicato le nostre ricerche, anche nell'ambito di molta attività dei professionisti di cultura pedagogica e del loro associazionismo, e relativa letteratura.

Il quadro nel quale operiamo potrà rafforzarsi, ma anche cambiare sostanzialmente, se verrà approvata la proposta di legge n. 2656 a prima firma Vanna Iori, con contributi essenziali di Milena Santerini e Paola Binetti, le prime due pedagogiste accademiche, l'ultima medico chirurgo a lungo presidente della società italiana di pedagogia medica (S.I.Pe.M.). La camera ha già dato la sua approvazione, si attende dal senato l'approvazione definitiva.

È fin superfluo ribadire l'avvertenza, che deve essere presente in tutto lo studio, che si tratta di un campo aperto, e in rapida evoluzione.

Qualcosa di nuovo, anzi, d'antico

Giovanni Pascoli ci aiuta dall'alto della sua arte a concludere come vorremmo, in maniera aperta e offrendo ai ragazzi che studiano nei nostri corsi delle concrete prospettive per il loro futuro.

La pedagogia sociale, da un lato, offre prospettive di esercizio professionale assolutamente paragonabili a quelle che venivano offerte dalla pedagogia scolastica ed istituzionale nel periodo nel quale essa era monopolista, e che oggi sono indubbiamente minori e, per

certi versi e per cause esclusivamente estrinseche, meno attraenti.

Dall'altro lato, è la ripresa delle sue radici più remote, che affondano fino alla Grecia classica e ancora più indietro, mutuando da essa taluni degli strumenti più preziosi che il professionista di cultura pedagogica impiega ancora oggi nel suo esercizio professionale, come ad esempio il dialogo, la logica, la cittadinanza, la retorica, il senso del limite umano e la condanna della sua superba ed arrogante violazione, e via elencando seguendo discorsi che abbiamo ampiamente sviluppato su queste pagine e in alcuni dei volumi che ricordiamo in chiusura.

La nostra guida rimane John Dewey, il Dewey più noto ed anche più letto:

It is suggestive that European philosophy originated (among the Athenians) under the direct pressure of educational questions. The earlier history of philosophy, developed by the Greeks in Asia Minor and Italy, so far as its range of topics is concerned, is mainly a chapter in the history of science rather than of philosophy as that word is understood to-day. It had nature for its subject, and speculated as to how things are made and changed. Later the travelling teachers, known as the Sophists, began to apply the results and the methods of the natural philosophers to human conduct. When the Sophists, the first body of professional educators in Europe, instructed the youth in virtue, the political arts, and the management of city and household, philosophy began to deal with the relation of the individual to the universal, to some comprehensive class, or to some group; the relation of man and nature, of tradition and reflection, of knowledge and action. Can virtue, approved excellence in any line, be learned,

they asked? What is learning? It has to do with knowledge. What, then, is knowledge? How is it achieved? Through the senses, or by apprenticeship in some form of doing, or by reason that has undergone a preliminary logical discipline? Since learning is coming to know, it involves a passage from ignorance to wisdom, from privation to fullness from defect to perfection, from non-being to being, in the Greek way of putting it. How is such a transition possible? Is change, becoming, development really possible and if so, how? And supposing such questions answered, what is the relation of instruction, of knowledge, to virtue? This last question led to opening the problem of the relation of reason to action, of theory to practice, since virtue clearly dwelt in action. Was not knowing, the activity of reason, the noblest attribute of man? And consequently was not purely intellectual activity itself the highest of all excellences, compared with which the virtues of neighbourliness and the citizen's life were secondary? Or, on the other hand, was the vaunted intellectual knowledge more than empty and vain pretence, demoralizing to character and destructive of the social ties that bound men together in their community life? Was not the only true, because the only moral, life gained through obedient habituation to the customary practices of the community? And was not the new education an enemy to good citizenship, because it set up a rival standard to the established traditions of the community?¹

¹ Democracy and Education (1916, il centenario di un'opera così fondamentale non sembra essere stato molto onorato in Italia), testo di pubblico dominio in rete facilmente accessibile da più siti. "È significativo che la filosofia europea abbia avuto origine in Atene sotto la pressione diretta dei problemi educativi. La storia più antica della filosofia svolta dai greci in Asia Minore e in Italia, quanto all'oggetto della riflessione, è prevalente-

Comprendibilmente, il grande pedagogista statunitense non parla di “pe-

mente un capitolo della storia della scienza più che della filosofia come si intende oggi la parola. Aveva per oggetto la natura e speculava sul modo in cui le cose sono state create e mutano. Più tardi i maestri vaganti, che si conoscono sotto il nome di sofisti, cominciarono a applicare i risultati e i metodi dei filosofi naturali alla condotta umana. Quando i sofisti, il primo corpo di educatori professionali in Europa, presero a istruire i giovani alle virtù, nelle arti politiche, e nel governo della città e della famiglia, la filosofia cominciò ad avere a che fare con le relazioni dell'individuale con l'universale, dell'individuo con la classe o gruppo, con la relazione fra uomo e natura, fra tradizione e riflessione, fra conoscenza e azione. E si chiedevano: può la virtù – eccellenza in qualsiasi campo – essere insegnata? Cos'è lo studio? Riguarda la conoscenza. Allora, cos'è la conoscenza? Come si ottiene? Attraverso i sensi o col tirocinio in qualche genere di azione, o con la ragione, dopo che essa sia stata sottoposta a una disciplina logica preliminare. Poiché imparare vuol dire arrivare a conoscere, si ha un passaggio dall'ignoranza alla saggezza, dalla privazione alla pienezza, dal difetto alla perfezione, dal non essere all'essere, per esprimerci come i greci. Come è possibile un simile passaggio? È veramente possibile cambiare, diventare, svilupparsi, e se lo è, in che modo? E, supponendo che si risponda a queste domande, qual è la relazione che corre fra istruzione, conoscenza, e virtù? Quest'ultima domanda portava a sollevare il problema del rapporto della ragione con l'azione, della teoria con la pratica. Poiché evidentemente la virtù risiede nell'azione. Non era il conoscere l'attività della ragione, l'attributo più nobile dell'uomo? E per conseguenza l'attività puramente intellettuale non era la più elevata di tutte le eccellenze, in confronto alla quale le virtù di buon vicinato, e la vita del cittadino passavano in seconda linea? O non era, invece, la vantata conoscenza intellettuale altro che una pretesa vuota e vana, demoralizzante per il carattere e distruttiva dei legami sociali che tengono uniti gli uomini nella loro vita in comune? La sola vita vera. In quanto sola vita morale, non si consegue forse conformandosi docilmente alle pratiche consuetudinarie della comunità? E la nuova educazione non era forse nemica del civismo, perché contrapponeva una norma rivale alle salde tradizioni della comunità?”. Dall'edizione italiana a cura di Alberto Granese (La Nuova Italia, Firenze 1992, pp. 389-390.

dagogisti di professione” bensì di “educatori”, ma questo va ricondotto ad una questione linguistica: in inglese e in inglese americano termini come *Pedagogy* o *Pedagogue* e derivati non avevano a quel tempo la frequenza che i termini corrispondenti hanno in italiano, francese, tedesco ed in altre lingue occidentali. Le cose, peraltro, stanno cambiando in questi ultimi decenni anche a questo specifico riguardo.

Quindi, questa fondazione ottocentesca di una branca della pedagogia generale che costituisce il quadro di riferimento per le professioni sociali di cultura pedagogica a partire dal secolo successivo non è una novità in assoluto, bensì sostanzialmente un ritorno alle origini: a quando non esistevano gli equivalenti delle nostre istituzioni pubbliche educative, in particolare delle scuole, ma il grosso dell'educazione del giovanotto e del futuro uomo è cittadino si svolgeva in piazza e in altre occasioni sociali, da quando il soggetto passava dalla responsabilità della madre a quella del padre, il quale a sua volta si rivolgeva ad un soggetto qualificato perché assicurasse al proprio educando le condizioni migliori per essere educato, un soggetto chiamato rigorosamente “pedagogo”: è quindi pienamente legittima la dizione “pedagogia” per il nostro sapere e per le nostre professioni, anche se questo suffisso è praticamente un hapax legomenon, se per i suffissi si può così dire.

I nostri giovani, che hanno dedicato allo studio accademico della pedagogia i loro anni migliori, hanno di fronte un futuro di professioni sociali con oltre 2500 anni di storia, esattamente come per il sapere giuridico o per il sapere medico chirurgico.

Non possiamo più lasciare la sup-
plenza ad altri professionisti: tutto ciò
che queste supplenze sono riuscite a di-
mostrare l'assoluta imprescindibilità
del titolare, di una risposta specifica-
mente e avanzatamente pedagogica ai
problemi della società attuale.

Dalla pedagogia sociale alla peda- gogia professionale

Tutto quanto abbiamo osservato,
comprensibilmente, non chiude o con-
chiude il discorso per quel che riguarda
il futuro esercizio professionale dei no-
stri giovani. Finora è come se avessimo
descritto l'anatomia, la fisiologia, la pa-
tologia del corpo umano e tutta una se-
rie di strumenti che il medico chirurgo
può impiegare, ma nulla abbiamo detto
sul come questi strumenti si impieghino
professionalmente, e perché. È come
se avessimo elaborato un'accuratissi-
ma scienza delle costruzioni, ma anco-
ra non avessimo insegnato ai nostri fu-
turi architetti od ingegneri edili come
progettare gli edifici e come impiegare
il calcolo in cemento armato. Se si pre-
ferisce, abbiamo insegnato a distillare,
cuocere, infondere, estrarre, e compiere
ogni sorta di operazione sulle piante of-
ficinali o "semplici" non senza conside-
rare anche prodotti di altra origine, ma
non avessimo ancora detto nulla circa la
loro messa a disposizione per le terapie
mediche quando necessaria.

Tutto ciò non chiude un discorso ma,
semmai, lo apre. Questo sviluppo, di per
sé canonico, è materia di un'altra bran-

ca degli studi pedagogici, questa recen-
tissima, che si chiama propriamente pe-
dagogia professionale.

Ad essa dedicheremo uno dei pros-
simi scritti.

ALCUNI MANUALI SPECIFICI DI RIFE- RIMENTO

Giuditta Alessandrini, *Pedagogia sociale*,
Carocci, Roma 2003.

Franco Blezza, *La pedagogia sociale – Che
cos'è. Di che cosa si occupa, quali strumenti
impiega*, Liguori, Napoli 2005 n.e. 2010; Anita
Gramigna, *Manuale di pedagogia sociale*, Ar-
mando, Roma 2003.

Maria Luisa Iavarone, Vincenzo Sarracino,
Maura Striano (a cura di), *Questioni di pedagogia
sociale*, Franco Angeli, Milano 2000; contributi di
Enricomaria Corbi, Antonia Cunti, Vasco D'Agne-
se, Roberta De Martino, Maria Rosaria Fiengo,
Stefania Fiorentino, Francesca Marone, Roberta
Piazza, Bruno Schettini, Carolina Tuozzi.

Paolo Orefice, *Pedagogia sociale – L'edu-
cazione tra saperi e società*, Bruno Mondadori,
Milano 2011.

Luisa Santelli Beccegato, *Pedagogia sociale*,
La Scuola, Brescia 2001.

Vincenzo Sarracino, Maria Rosaria Fiengo,
Maura Striano, Carolina Tuozzi, *Elementi di pe-
dagogia sociale*, L'Orientale editrice, Napoli 2002.

Vincenzo Sarracino, Maura Striano (a cura
di), *La pedagogia sociale – Prospettive d'indagine*,
ETS, Pisa 2001, con contributi di Raffaele Lapor-
ta, Luisa Santelli Beccegato, Franco Frabboni,
Domenico Izzo, Cesare Scurati, Piero Bertolini,
Giacomo Viccaro.

Vincenzo Sarracino, Maria Rosaria Fiengo (a
cura di), *Lineamenti di pedagogia sociale*, Liguori,
Napoli 2005, con contributi di Lucia Ariemma,
Daniela Fusco, Elisabetta Grieco, Fernando
Sarracino, Paolo Orefice, Antonino Mangano,
Antonia Criscenti, Maura Striano, Vincenzo
Sarracino, Simonetta Ulivieri.

Maura Striano, *Introduzione alla pedagogia
sociale*, Editori Laterza, Roma-Bari 2004.

Sergio Tramma, *Pedagogia sociale*, Guerini,
Milano 1999, n.e. 2010.

Il disegno di legge sui professionisti dell'educazione e formazione: verso un reale riconoscimento professionale

di
MONICA DI CLEMENTE

Riassunto: *L'obiettivo principale di questo disegno di legge è la valorizzazione delle competenze scientifiche e professionali di educatori e pedagogisti. Dopo anni di vuoto legislativo e di confusione normativa rispetto a titoli ed ambiti lavorativi, per la prima volta, finalmente, sono stati fissati dei requisiti basilari prendendo come riferimento gli standard europei (cosicché le qualifiche acquisite attraverso la laurea, obbligatoria per accedere alle professioni educative, avranno valore e spendibilità anche all'estero) in modo da generare quella certezza identitaria mai garantita per via della molteplicità di titoli o, addirittura, mancanza di certificazioni di chi opera nel settore dei servizi educativi da tempo.*

Parole chiave: pedagogista, educatore, professioni sociali, pedagogia

Abstract: The draft law on education and training professionals: towards a real professional recognition

The main objective of this draft law is to enhance the scientific and professional skills of educators and pedagogues. After years of legal vacuum and regulatory confusion about titles and areas of work, for the first time, at last, were established basic requirements by referring to European standards (so that the qualifications acquired through graduation, mandatory for access to

educational professions, will have value and spendability also abroad) in order to create that certainty of identity never guaranteed because of the multiplicity of titles, or even, lack of certification of those working in the educational services sector since many years.

Key words: pedagogist, educator, social professions, pedagogy

«[...] invito l'Assemblea ad approvare convintamente il provvedimento che fa emergere dall'invisibilità e dal disordine un gruppo professionale indispensabile per la crescita della nostra società, impegnato generosamente nel servizio e finora socialmente poco riconosciuto»¹.

È passato un anno, ormai, dall'inizio dell'iter legislativo di quelle due proposte di legge² – oggi trasformatesi in un

¹ Commento finale della Relatrice Milena Santerini (Ordinaria di Pedagogia c/o la Facoltà di Scienze della Formazione - Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano; deputata dal 2013 e membro della Commissione Cultura) in occasione della presentazione del pdl alla Presidenza del Consiglio, l'8 Giugno 2016.

² Le proposte di legge C. 2656 (Iori ed altri - Disciplina delle professioni di Educatore e Pedagogista) e C. 3247 (Binetti ed altri - Ordinamento della professione di Pedagogista ed istituzione del relativo albo professionale) sono state elaborate e presentate alla Camera rispettivamente ad ottobre 2014 ed a luglio 2015.

unico disegno di legge – volte alla *regolamentazione dell'esercizio delle professioni sociali di Pedagogista ed Educatore socio-pedagogico*³, professioni che

L'iter dei testi è iniziato a Luglio 2015, con relazioni introduttive dopo le quali è stato deliberato di nominare un Comitato ristretto e di svolgere cicli di audizioni che hanno coinvolto associazioni, docenti ed esperti. L'adozione di un testo unificato quale testo base è avvenuta nel febbraio 2016. Da qui e fino all'8 giugno 2016, la proposta di legge (ormai unica) ha superato, con pareri favorevoli, gli esami di tutte le commissioni parlamentari (affari sociali, lavoro, attività produttive, giustizia, questioni regionali, politiche dell'UE, cultura, bilancio). Sono stati approvati tutti gli emendamenti e subemendamenti che hanno costituito oggetto di posizioni e richieste da parte dei ministri coinvolti e delle forze politiche che si sono espresse positivamente. Il 13 giugno la pdl è stata discussa in assemblea ed il 21 giugno approvata. Il 22 giugno la Camera ha trasmesso l'ormai Disegno di Legge S. 2443 al Senato.

³ Finalmente si riesce, con questa legge in via di approvazione, a definire, una volta per tutte, la doppia formazione/specializzazione dell'educatore professionale "generico" (ora identificato con la dicitura di "socio-pedagogico" o "socio-sanitario", a seconda della sua formazione universitaria e quindi del suo successivo inserimento professionale) – si cfr Decreto Ministero della Sanità n. 520/1998 e tutto ciò che esso ha comportato nell'attribuzione della qualifica di Educatori Professionali (gli educatori provenienti da classi di lauree pedagogiche venivano definiti, genericamente ed in modo discriminante "Educatori" mentre quelli provenienti dalla classe di laurea SNT/2 – ambito sanitario – "Educatori Professionali").

Si profilano, così come in passato, due diversi percorsi di studio (l'uno nei Dipartimenti e Facoltà di Medicina, l'altro nei Dipartimenti e Facoltà di Scienze dell'Educazione e della Formazione) ma si chiariscono i diversi ambiti di intervento, stabilendo che l'educatore professionale socio-pedagogico agisca nei servizi e presidi socio-educativi e socio-assistenziali nonché nei servizi e presidi socio-sanitari limitatamente agli aspetti educativi, mentre quello socio-sanitario nei presidi e servizi sanitari e socio-sanitari (compiti riabilitativi e terapeutici).

Naturalmente, si sottolinea che deve essere

rientrano tra quelle non organizzate in ordini e collegi⁴.

Il disegno di legge, infatti, esempio di collaborazione concreta e proficua tra tutti i gruppi parlamentari⁵, punta alla valorizzazione, al riconoscimento, alla garanzia di spendibilità e di trasparenza di questa precisa categoria di professionisti impiegati negli ambiti dei servizi alla persona⁶, per cui sono richieste

favorita, in via prioritaria, l'attivazione di corsi di laurea interdipartimentali o interfacoltà tra strutture afferenti all'area medica ed all'area delle scienze dell'educazione e della formazione per il conseguimento di un diploma di laurea nella classe L-19 o nella classe L/SNT/2. Allo stesso tempo, le università dovranno favorire il riconoscimento del maggior numero di crediti allo studente che, in possesso di uno dei due titoli, voglia conseguire anche l'altro, proprio per sottolineare la necessità di collegamento e di interconnessione tra i due tipi di formazione.

⁴ Legge 4/2013 – Tentativo d'inquadramento dell'attività di professionisti non ordinati/non iscritti a collegi e riconoscimento dell'importanza e del ruolo delle associazioni di categoria nella garanzia di qualità delle prestazioni professionali (prestazione di servizi o di opere a favore di terzi); inserimento dei professionisti nelle banche dati di soggetti deputati alla classificazione e declaratoria delle professioni nonché nel repertorio nazionale dei titoli d'istruzione e formazione e qualificazioni professionali – richiamo all'art. 14 del disegno di legge S. 2443/2016 con inserimento di ulteriori specifiche (spendibilità delle certificazioni in ambito nazionale ed europeo).

⁵ Uniti per affrontare quindi rispondere alla forte richiesta proveniente dal mondo delle professioni sociali di disciplinare le professioni d'aiuto già menzionate.

⁶ Persona in senso pedagogico ovvero "sede di valori e centro di relazioni col mondo". In tale definizione è implicito il riferimento all'arco di vita della persona, dalla nascita alla morte, quindi Persona come bambino; adolescente; giovane; adulto; anziano così come anche particolari gruppi di utenze inserite in contesti "ambientali" quali famiglia; casa-famiglia; carcere; casa di cura; contesti educativi; etc.

specifiche competenze derivanti dal possesso di una *cultura educativo-pedagogica professionale*, appunto.

Per assicurare servizi ed *interventi educativi di qualità*, omogenei in tutto il territorio nazionale, secondo anche quanto stabilito dagli indirizzi dell'UE in materia di educazione formale, informale, non formale⁷, la futura legge stabilisce che l'esercizio delle attività nel sociale, nel territorio, nei servizi a favore di utenze "fragili" (bambini, anziani, disabili, stranieri, etc.), sarà consentito solo a chi è in possesso di determinate qualifiche professionali attribuite all'esito di un preciso percorso di studi universitari⁸.

«L'educatore professionale socio-pedagogico è un professionista che svolge funzioni intellettuali con proprie autonomia scientifica e responsabilità deon-

⁷ Nel Quadro della strategia adottata a Lisbona dal Consiglio europeo che intende sviluppare la formazione per tutto l'arco della vita ed in tutti i campi (filosofia formativa dell'UE del long life learning) e connessione tra sociale ed educativo (educazione informale).

⁸ Classe L-19 (ed equipollenti/equiparate) in Scienze dell'educazione e della formazione e da qui l'attribuzione della qualifica "professionale" agli educatori di cui la legge si occupa (laurea abilitante all'esercizio professionale).

La qualifica di pedagogo sarà attribuita solo a chi consegnerà un diploma di laurea nelle classi di laurea magistrale LM-50/57/85 (ed equipollenti/equiparate), abilitante, oltre a docenti di ruolo di Scienze della formazione, ricercatori e dottori di ricerca in Pedagogia e tutti coloro che sono indicati all'art. 10 del Disegno di Legge S. 2443/2016.

Ovviamente, in entrambi i casi, è previsto un tirocinio professionale c/o strutture indicate dalle Università e quindi con esse convenzionate indispensabile per l'abilitazione all'esercizio professionale soprattutto alla luce della molteplicità degli ambiti nei quali le due figure professionali possono svolgere le rispettive attività.

tologica, con l'uso di strumenti conoscitivi specifici di tipo teorico e metodologico, per la progettazione, programmazione, intervento e valutazione degli esiti degli interventi educativi e supervisione, indirizzati alla persona e ai gruppi, in vari contesti educativi e formativi, per tutto il corso della vita, nonché con attività didattica di ricerca e di sperimentazione».

«Il pedagogo è un professionista di livello apicale, specialista dei processi educativi e formativi, con proprie autonomia scientifica e responsabilità deontologica, che svolge funzioni di progettazione, coordinamento, intervento e valutazione pedagogica, in vari contesti educativi e formativi, sia nei comparti socio-assistenziale e socio-educativo, sia nel comparto sociosanitario con riguardo agli aspetti socio-educativi, nonché attività didattica, di ricerca e di sperimentazione»⁹.

In particolare, la legge cita¹⁰ gli ambiti d'intervento nei quali saranno chiamati ad agire, prioritariamente, l'educatore socio-pedagogico ed il Pedagogo, nei confronti di persone di ogni età: educativo-formativo; scolastico; socio-sanitario e della salute, limitatamente agli aspetti socio-educativi; socio-assistenziale; della genitorialità e della famiglia; ambientale; culturale; sportivo e motorio; giudiziario; dell'inter-cultura/integrazione e della cooperazione internazionale.

Sarà compito del MIUR provvedere, con propri decreti, ad apportare le ne-

⁹ Rif. art. 2 del DDL S. 2443/2016.

¹⁰ Agli artt. 3 e 4 del DDL cit. vengono elencati, nel dettaglio, i servizi specifici all'interno dei quali l'educatore professionale socio-pedagogico ed il pedagogo possono esercitare.

cessarie modificazioni alla determinazione delle classi di laurea triennale e magistrale interessate dalla presente legge e sarà compito dei Dipartimenti universitari interessati sviluppare una formazione ampia ma non generica o superficiale in campi diversi in cui, però, la prospettiva educativa faccia da elemento unificante.

Vengono, inoltre, specificate le diverse tipologie di servizi ed istituzioni/organizzazioni (pubbliche o private, accreditate o non, del terzo settore/privato sociale) nelle quali possano inserirsi gli educatori socio-pedagogici ed i pedagogisti oltre alle mansioni che le due tipologie di professionisti devono svolgere.

L'Educatore professionale socio-pedagogico si occupa di programmazione, progettazione, attuazione, gestione e valutazione di azioni educative-formative di servizi e sistemi di educazione e formazione pubblici, privati, del terzo settore. Concorre, inoltre, alla progettazione dei suddetti servizi e sistemi di azioni educative rivolte a singoli soggetti¹¹.

Per quanto riguarda l'occupazione del Pedagogista, oltre ad individuare le azioni pedagogiche rivolte a singoli soggetti (consulenze/relazioni d'aiuto), vengono precisati i suoi compiti di progettazione, programmazione, organizzazione e coordinamento oltreché di monitoraggio, valutazione e supervisione della qualità pedagogica dei servizi e dei sistemi pubblici o privati di educazione e

¹¹ Rif. art. 6 del DDL cit.

L'Educatore socio-pedagogico, seguendo le indicazioni del Pedagogista-coordinatore/supervisore, elaborerà piani educativi individuali per particolari categorie di utenti, collaborando con lo stesso nella realizzazione di interventi educativi.

formazione collaborando, anche, all'interno di équipes pluri-specialistiche¹².

La presente legge mira a conferire *dignità professionale* ed a riconoscere *autonomia scientifica e responsabilità deontologica* a queste due professioni che operano in contesti educativi-formativi a diverso titolo¹³.

Tuttavia, essendo state professioni non regolamentate né riconosciute, attraverso una disciplina specifica, per molti anni, il Legislatore ha provveduto ad inserire una serie di possibilità "sananti"¹⁴ che tuteleranno quei lavo-

¹² Rif. art. 9 del DDL cit.

¹³ All'art. 2, comma 1 del DDL cit. si prevede che tali figure operino in regime di lavoro autonomo, subordinato o, laddove possibile, mediante forme di collaborazione.

La definizione di un quadro normativo di riferimento per la disciplina delle figure operanti in campo pedagogico, assicura la qualificazione e la professionalità e può contribuire, in modo determinante, ad un miglioramento delle condizioni generali di lavoro di tali operatori, anche con riferimento alle retribuzioni; ci si auspica che, anche grazie alla più precisa definizione dei profili professionali dell'educatore socio-pedagogico e del pedagogista, vengano individuate adeguate dotazioni di tali figure nell'ambito degli organici delle pubbliche amministrazioni e sia corrispondentemente limitato a fattispecie meramente residuali, il ricorso a contratti di collaborazione.

¹⁴ Verrà prevista, infatti, l'equipollenza di alcuni titoli, con appositi decreti MIUR emanabili entro 90 gg dall'entrata in vigore della presente legge. Viene, inoltre, istituito un corso di formazione intensivo di 60 crediti (ca un A.A., attivato c/o le Università ed acquisibile anche attraverso formazione a distanza) che permette il conseguimento del titolo di educatore professionale socio-pedagogico, previo superamento di esame finale, entro 3 anni dall'entrata in vigore della presente legge, a chi si trova in alcune condizioni indicate dall'art. 15 (occupazione c/o Enti pubblici con inquadramento corrispondente a quello di Educatore professionale socio-pedagogico, a seguito di concorso pubblico; 3 anni di servizio inquadrate

ratori che, pur non avendo il diploma di laurea (triennale/magistrale) di indirizzo educativo-pedagogico, operano

come Educatore Professionale; diploma abilitante magistrale/pedagogico acquisito entro l'A.S. 2001/2002), mentre si tutela chi, anche se privo di una formazione universitaria, voglia continuare a svolgere il proprio lavoro di educatore professionale, forte anche dell'esperienza acquisita che rappresenta una competenza da riconoscere (art. 15 DDL cit. – anni di età, anni di servizio, tipologia contrattuale, etc.).

nei contesti succitati con inquadramento/qualifica pari ad un Educatore Professionale (socio-pedagogico) o, addirittura, ad un Pedagogista¹⁵.

¹⁵ Si pensi a quei professionisti sociali di altra formazione (psicologica, sociologica, in servizio sociale) impiegati in contesti di Coordinamento dei Servizi Educativi rivolti all'infanzia ed all'età adulta oppure ai concorsi pubblici banditi per la copertura di posizioni di coordinamento educativo-pedagogico aperti anche a tali professionalità.

FGM: un problema da porre

di

STEFANIA PALUZZI

Abstract *This paper discusses the problem of FGM, or female genital mutilation because in recent years it has become a major problem for Western democratic institutions. The FGM tribal practices are not related to Islam because there is no mention in the sacred texts but are massively practiced carried out in the countries of the Horn of Africa. The reasons are cultural and bind to superstition. Europe has enacted several laws to protect women who have undergone these attendances and is working hard on the prevention of the same, especially Italy with 7 of the law of 9 January 2006 by which health protocols have been established and educational.*

Keywords: Female Genital Mutilation (FGM), practice, superstition

Riassunto *L'articolo discute il problema delle mutilazioni genitali femminili. Che sono diventate un proble-*

ma crescente per le istituzioni democratiche dell'Occidente. Le MGF non sono connesse con l'Islam perché non sono previste dal Corano, ma sono massicciamente praticate negli stati del Corano d'Africa. Le ragioni sono culturali e legate alla superstizione. L'Europa ha promulgato severe norme a tutela delle donne che hanno subito simili trattamenti e sta lavorando duramente sulla relativa prevenzione, specialmente l'Italia con la legge 7/2006 con la quale sono stati stabiliti protocolli sanitari ed educativi.

Parole chiave: Mutilazioni Genitali Femminili (MGF), pratica, superstizione

L'acronimo FGM (Female Genital Mutilation) è la denominazione accreditata dalla WHO-OMS e recepita nei documenti ufficiali dell'ONU per indi-

care le mutilazioni genitali femminili conseguenti alle pratiche tribali di alcuni paesi del mondo quali il Togo, la Mauritania, il Mali, lo Yemen, l'Egitto, il Senegal, la Nigeria, la Somalia, l'Uganda etc. Non si tratta di una pratica circoscritta solo ai paesi nominati, ed anzi, è divenuta un problema crescente anche in Europa ed in particolare modo nel nostro paese visto che l'Italia è ormai il primo paese europeo per numero di donne mutilate: è fondata la stima secondo la quale tra le 20 e le 30 000 donne immigrate hanno subito una mutilazione genitale e circa 5 mila bambine rischiano la stessa sorte. Molte donne immigrate arrivano dopo aver subito questa pratica e alcuni genitori adottivi di bambini africani hanno scoperto che la figlia aveva subito questo genere di violenza. Altre, le più giovani, vengono sottoposte alla mutilazione o in Italia o durante un soggiorno nel paese d'origine dei migranti.

Le attuali tendenze demografiche ci consentono di calcolare che ogni anno circa tre milioni di bambine sotto i 15 anni si aggiungano a questa schiera e gran parte delle ragazze e delle donne che subiscono queste pratiche si trovano in *29 Paesi africani*, mentre una quota decisamente minore vive in paesi a predominanza islamica dell'Asia.

In alcuni Stati del Corno d'Africa (Gibuti, Somalia, Eritrea) ma anche in Egitto e Guinea l'incidenza del fenomeno rimane altissima, toccando il 90% della popolazione femminile.

Non è questa la sede per entrare nelle particolarizzazioni di tali pratiche, in genere si distinguono la circoncisione, asportazione della punta del clitoride, con fuoriuscita di sette gocce di sangue simboliche; l'escissione al-wasat: con

asportazione del clitoride e delle piccole labbra; l'infibulazione cioè l'asportazione del clitoride, delle piccole labbra, di parte delle grandi labbra. Il copioso sanguinamento viene controllato mediante cauterizzazione seguito dalla cucitura della vagina chiudendo il residuo di grandi labbra tra loro e lasciando solo un piccolissimo foro per permettere la fuoriuscita dell'urina e del liquido mestruale. Si annoverano anche interventi "misti" di varia natura sui genitali femminili.

Come motivazione delle FGML vengono adottati vari ordini di fattori: ragioni sessuali, soggiogare o ridurre la sessualità femminile; ragioni sociologiche, per esempio iniziazione delle adolescenti all'età adulta, integrazione sociale delle giovani, mantenimento della coesione nella comunità; ragioni igieniche ed estetiche, in alcune culture, i genitali femminili sono considerati portatori di infezioni e osceni; ragioni sanitarie, si pensa a volte che la mutilazione favorisca la fertilità della donna e la sopravvivenza del bambino.

Tutto un discorso andrebbe fatto sulle ragioni religiose o presunte tali: molti credono che questa pratica sia prevista dal Quran ma in realtà la pratica della circoncisione femminile è usanza preislamica, e risale addirittura al tempo dei Faraoni e, se è nelle società islamiche che essa è sopravvissuta maggiormente, si potrebbe anche ipotizzare all'opposto che si sia dovuto ad una minore ingerenza con cui la religione si sarebbe instaurata sulle antiche culture. Non sempre le culture che hanno accettato l'Islam come religione hanno cancellato tutte le loro tradizioni precedenti.

Effettivamente nel *Quran* l'infibula-

zione è una pratica assolutamente vietata, così come qualsiasi pratica che porti al danneggiamento del corpo umano, sia maschile che femminile per il divieto di asportare una parte del corpo sana. Il punto è che Mohamed, il Profeta, dovette scontrarsi con un forte attaccamento a tali pratiche tradizionali nella società in cui egli si trovò a predicare. Per coloro che insistettero nel non voler rinunciare alla pratica della mutilazione genitale femminile, egli permise di praticarla solo simbolicamente: è possibile praticare una minima simbolica incisione purché non si danneggi in alcun modo il clitoride. Si effettua quindi una sorta di micro tatuaggio, che non ha conseguenze sul normale funzionamento del clitoride. A tal proposito, nel 2009 si è tenuta al Cairo, una riunione tra alti ranghi di istituzioni islamiche, durante la quale la pratica delle mutilazioni femminili è stata condannata senza appello. Anche l'Imam al-Tantawi, morto nel 2010 è considerato tra i massimi esponenti della teologia Sunnita, rettore dell'Università al-Azhar del Cairo, si è schierato clamorosamente contro questa pratica con queste parole: *“Questa pratica non viene menzionata nel Corano e neanche nella Sunna [cioè la raccolta dei detti del Profeta] perché l'Islam prevede la circoncisione solo per gli uomini ma non cita alcun obbligo per le donne”*.

Nei paesi dove invece questa pratica si è perpetuata sotto forma di tradizione, per le donne non mutilate l'ostracismo della comunità può essere molto pesante. Per assicurare la perpetuazione della pratica, vengono messi in atto potenti sistemi di costrizione, che comprendono il rifiuto della donna non mutilata come sposa, il rischio di ripudio

immediato della moglie che si rivelasse intatta, la derisione pubblica fino alla minaccia di mutilazione in pubblico al momento delle nozze.

In Togo, Mali e Senegal, come altrove in Africa, le ragazze non mutilate non possono servire i pasti per via della loro presunta impurità. In alcune comunità della Mauritania, le donne non escisse non possono essere seppellite con il rituale d'uso, e la famiglia procede all'asportazione del clitoride durante la preparazione della salma.

Vi è da aggiungere che ad eseguire le mutilazioni sono essenzialmente donne levatrici tradizionali o vere e proprie ostetriche. Le FGM sono spesso considerate un servizio di elevato valore, da remunerare lautamente: lo status sociale e il reddito di chi le pratica è direttamente connesso all'esito di questi interventi.

L'età delle bambine e/o delle donne sottoposte all'intervento varia a seconda dell'area e del gruppo d'appartenenza. Prevalentemente le FGM vengono praticate all'età della pubertà, su bambine dai 6 ai 12 anni. Ma ci sono gruppi che le praticano pochi giorni dopo la nascita, e altri che vi sottopongono le donne già adulte prima delle nozze o nel periodo immediatamente precedente il primo parto. All'apertura vaginale provocata dal parto può seguire la reinfibulazione, e ciò può ripetersi in occasione dei successivi parti per un indefinito numero di volte, in base agli usi del gruppo di origine o alla volontà del partner.

Oltre che irrispettose, le mutilazioni genitali sono estremamente dolorose. Le bambine che vi sono sottoposte possono morire per cause che vanno dallo shock emorragico (le perdite emati-

che sono cospicue) a quello neurogenico (provocato dal dolore e dal trauma), all'infezione che si propaga al resto del corpo. Per tutte, l'evento è un grave trauma: molte bambine entrano in uno stato di shock a causa dell'intenso dolore e del pianto irrefrenabile che segue.

Conseguenze di lungo periodo sono la formazione di ascessi, calcoli e cisti, la crescita abnorme del tessuto cicatriziale, infezioni e ostruzioni croniche del tratto urinario e della pelvi, forti dolori nelle mestruazioni e nei rapporti sessuali, recentemente anche maggiore vulnerabilità all'infezione da HIV, epatite e altre malattie veicolate dal sangue, infertilità, incontinenza, maggiore rischio di mortalità materna per travaglio chiuso o emorragia al momento del parto così come messo in luce nelle recenti ricerche demografiche multidisciplinari presenti anche in rete dal 2014: un buon esempio per tutti è in <http://www.libreriascientifica.it/BUCCIANTI-RESTI.%20Demografia%20e%20religione.pdf>.

L'inaccettabilità culturale ed etica di questa pratica ha condotto l'Europa verso la promulgazione di una normativa di riferimento (diritti umani, tutela dell'infanzia etc.) fatta di leggi e convenzioni specifiche per contrastare il fenomeno. In particolare l'Italia, promulgando la legge n.7 del 9/1/2006 ha creato uno strumento giudicato tra i più efficaci in Occidente per contrastare il fenomeno tanto da divenire modello per il resto d'Europa. In essa sono contenute tutte le disposizioni concernenti la prevenzione ed il divieto del-

le pratiche di mutilazione femminile. L'efficacia della legge, si regge in sostanza su regolamenti che permettano azioni adeguate di prevenzione che nasce dallo studio anche grazie all'adozione di protocolli per il personale sanitario e per le scuole. La legge specifica la necessità di una formazione ad hoc sia del personale sanitario che dei professionisti di "altro genere", dove evidentemente s'intendono professionisti dell'educazione e della mediazione culturale nell'art. 4 (<http://www.camera.it/parlam/leggi/060071.htm>)

Le FGM rimangono comunque un fenomeno culturale ed è fondamentale quindi usare dispositivi che agiscano sui pregiudizi culturali attraverso progetti educativi ad hoc la cui efficacia è determinata da un'attenzione, una ricerca ed uno studio costanti e soprattutto con il contributo di professionisti provenienti anche dai paesi in questione e per i quali è fondamentale una formazione specifica.

Il lavoro degli educatori è incentrato sulla prevenzione la quale avviene agendo sulla cultura mentre le pratiche tribali reggono grazie alla superstizione e, appunto, ai Gap culturali. Moltissime pratiche tribali crudeli (anche verso gli animali) stanno man mano venendo sostituite da rituali simbolici che mantengono il contenuto semantico agendo solo sulla forma dell'espressione di tale contenuto.

Questo, forse, potrebbe essere un tipo di approccio da adottarsi anche nello specifico, con un costante atteggiamento sanamente dialettico.

Leone Agnello, maestro di ricerca pedagogica e di creatività

di
CONCETTA SIRNA

Riassunto Sintesi *Lo studio ricostruisce la figura del pedagogista siciliano Leone Agnello delineando la biografia culturale di questo studioso aperto al dialogo e lucido interprete della realtà, che va annoverato fra i maggiori rappresentanti italiani della scuola del personalismo critico del secondo '900. Ha contribuito a far conoscere in Italia molti autori della pedagogia tedesca contemporanea (Litt, Spranger, Flittner, Bollnow, Derbolav). Ha valorizzato la dimensione storica della pedagogia interpretando il tempo della formazione, che si dispiega lungo l'intero ciclo di vita, come quello che accompagna la persona umana nelle esperienze di produzione, riflessione, studio ma anche di meraviglia ed assaporamento della bellezza, complessità e ricchezza della realtà. Anche i suoi studi sulla didattica contemporanea tendono a valorizzare la fecondità del rapporto interpersonale ed il valore formativo dell'arte, che diventano fonte di arricchimento di significato per ogni esistenza umana e che lui ha scelto come modello e stile di vita.*

Abstract *The article presents the cultural biography of professor Leone Agnello, one of the most representative member of Italian Critical Personalis-*

tic Pedagogy in the Nineteenth Century. The Sicilian scholar promoted an educational general theory which recognizes and enhances the historical dimension of Education, the formative value of Art and Creativity and the importance of interpersonal Relationships.

He devoted himself to the study of many German Pedagogists (such as Litt, Spranger, Kerschensteiner, Bollnow, Flittner, Derbolav, ...) and translated some of their main works into Italian.

L'umanità ha sempre bisogno di maestri, anche e soprattutto quando, traballando idee e istituzioni, si attraversano tempi di rapidi sconvolgimenti e di disorientamento. Ecco perché è giusto, bello e doveroso oggi ricordare ed onorare lo studioso e maestro di pedagogia siciliano Leone Agnello. Lo facciamo non soltanto perché col suo lavoro serio e rigoroso nell'area degli studi pedagogici, con ricerche originali e con una impegnata attività didattico-formativa, ha dato lustro all'Università di Messina, ma anche perché è stato un testimone di onestà, mitezza ed inesauribile energia culturale e formativa. Fino all'ultimo, alla bella età di 94 anni, è rimasto intellettualmente attivo, attento

lettore e lucido interprete della realtà: un esempio per tutti che il tempo della formazione non finisce mai ma accompagna la persona umana lungo tutta la sua esistenza facendosi esperienza di riflessione, studio, meraviglia ed assaporamento della bellezza, complessità e ricchezza della realtà.

1. La creatività come tempo formativo

La specificità dell'esistenza umana consiste proprio nella sua capacità di rimanere sempre aperta all'esperienza formativa, lungo tutto il dispiegarsi temporale dell'intero ciclo di vita, ed il mondo dell'arte rimane un veicolo privilegiato per attingere agli orizzonti di senso che la alimentano. Lo sapeva bene il prof. Leone Agnello il quale, lungo il suo percorso professionale così come in quello umano e culturale, ha avuto modo di sperimentare direttamente con quante esperienze sia possibile intrecciare ed impreziosire il proprio tempo formativo e, in particolare, come l'arte e la creatività riescano ad arricchirlo di significatività, quando vengano scelte come modello e stile di vita.

La creatività non è solo improvvisazione e spontaneità: ad essa si perviene come al frutto più alto di un tempo pienamente formativo, quando l'esercizio e la ricerca quotidiana della persona diventano capacità di interpretazione e rielaborazione innovativa e portano ad esiti inediti e sapidi. E questo Agnello lo ha sperimentato nella sua attività professionale di ricercatore, nella quale ha saputo muoversi con grande competenza, producendo lavori sempre originali e accuratamente cesellati, che spaziano

dall'ambito storico-pedagogico e pedagogico teoretico a quello metodologico-didattico. Ma lo ha dimostrato anche nei tanti "colpi di sonda" ed escursioni nel territorio dell'estetico e della creatività artistica che hanno punteggiato la sua esistenza, a partire dalle sue giovanili esperienze musicali (suonava clarinetto e sassofono in un'orchestra) per continuare col lavoro di traduzione di opere pedagogiche di grande complessità stilistica oltre che concettuale, fino alla riscrittura di opere di poesia classica, latina e greca¹, compito quest'ultimo a cui si è dedicato dopo il pensionamento, da autodidatta e in modo solitario, con un lavoro certosino di cesello, tanto impegnativo quanto gratificante.

Sono queste sue opere che, nella loro varietà ed originalità, costituiscono la testimonianza di come si siano intrecciate ed abbiano trovato spazio nella sua esperienza personale, oltre che nel suo pensiero, le due dimensioni, quella scientifica e quella artistica, mediate dall'intenzionalità educativa. Attorno a questi fuochi sono incentrati sostanzialmente il suo impegno ed i suoi interessi, che ha saputo modulare e coniuga-

¹ Le raccolte, in tiratura limitatissima destinata soltanto alla sfera dei parenti e degli amici più cari, sono: *Poesia delle nostre origini. Lettura e traduzione in versi di miti cantati ed inni dell'antica Grecia*, a cura di L. Agnello, 19/02/2002, Print Service, Messina 2004; *Orazio poeta. Scelta di Carmi e Satire*. Traduzione italiana in versi a cura di Leone Agnello, Print Service, Messina 2004; *Orazio - Catullo e i poeti elegiaci*. Lirici in traduzione italiana a cura di Leone Agnello, settembre 2005; *Euripide - MEDEA*. Lettura del testo a cura di L. Agnello, Messina luglio 2006; *Euripide - Le Baccanti - Ippolito*. Lettura del testo a cura di L. Agnello, Messina 2006; *Sofocle - Edipo Re - L'Antigone*, lettura del testo e versione a cura di L. Agnello, Messina 2006.

re sapientemente sia nella sua produzione che nella sua esperienza di vita.

A me, che mi onoro di essere sua allieva, piace ricordarlo come studioso profondo, lucido nelle analisi ed essenziale nella scrittura, densa e concettosa, ma anche come uomo affabile ed accogliente, maestro rigoroso sempre mite e paziente, persona antidogmatica ma profondamente religiosa. Per comprenderne la grandezza è bene ripercorrere, anche se per sommi capi, i passaggi essenziali del suo percorso culturale contestualizzando i temi forti della sua prospettiva di pensiero, temi che ancora rimangono cruciali per la ricerca pedagogica, che lui affrontò e discusse in modo sempre molto rigoroso ma equilibrato e ricco di rielaborazioni creative.

Proverò, quindi, a rileggere alcune tra le pagine più interessanti del suo impegno culturale, nella speranza di non tradire il suo pensiero ma desiderando onorarne la specificità e la ricchezza.

2. Appunti per una biografia culturale

L'attività di ricerca di Leone Agnello si caratterizza come connotata tutta da una ricca sensibilità che lo rende attento lettore delle tensioni, delle esigenze e delle problematiche presenti nei contesti oggetto della sua analisi. Egli non sottovaluta mai l'ambivalenza e la complessità della realtà educativa, che interpreta come espressione di una realtà umana più ampia, all'interno della quale ogni intervento formativo assume senso e concretezza. L'aver avuto fra i suoi maestri, all'università di Messina, pensatori di grande rilievo

di orientamento culturale molto diversificato, come La Via e Catalfamo ma anche Galvano della Volpe e Giorgio Spini, lo ha portato a maturare quell'atteggiamento critico e dialettico che ha caratterizzato tutta la sua ricerca. Attento lettore delle differenze e delle aporie, ha saputo trarre profitto dal pluralismo che caratterizzava il contesto culturale in cui si era formato, riportandone la convinzione che ogni polarizzazione, per quanto conflittuale, risulta sempre ricca di potenzialità positive che occorre saper cogliere e mettere a frutto. La presenza di tesi contrapposte, infatti, proprio per il loro commisurarsi e confliggere, costringe ad argomentare meglio le ragioni ed a svelare le incongruenze. In questo modo, chi ha l'opportunità di poterne avere esperienza è maggiormente sollecitato a maturare la giusta distanza critica, a mettere a fuoco le aporie che si nascondono nelle pieghe delle teorie ed a formulare nuove ipotesi mirate, allo stesso tempo, ad evitare i rischi denunciati e recuperare gli aspetti validi di cui ciascun discorso è portatore.

Convinto della necessità di evitare i riduttivismi di qualunque natura, in un tempo ancora caratterizzato da forti contrapposizioni ideologiche, Agnello ha concepito il suo lavoro di ricerca scientifica come un confronto aperto e senza pregiudizi con autori di diverso orientamento dai quali ha preso spunto per la formulazione di nuove sintesi critiche.

Ripercorrendo la genesi delle teorie, si è impegnato soprattutto nell'analisi degli aspetti epistemologici e metodologici ad esse sottesi, identificando in questi la parte più interessante ed insieme la fonte delle aporie e dei rischi

conseguenti. Rileva infatti, fin dall'inizio, come dall'inadeguata impostazione epistemologica discenda, ad esempio, quella sconnessione tra teoria e pratica, tra dimensione filosofica e problematicità scientifica, tra momento soggettivo e aspetto oggettivo che spesso inficiano il discorso pedagogico condizionando negativamente anche la prassi educativa. Considera il metodo dialettico uno strumento capace non soltanto di opporsi alle varie forme di riduzionismo, sia di stampo razionalistico che di tipo empiristico-scientista, ma utile anche per superare le chiusure, presuntuose ed arroganti, dei filoni di pensiero ideologicamente contrapposti che si fronteggiavano sulla scena culturale del '900. Li considerava tutti portatori di esigenze giustificate ma incapaci, ciascuno isolatamente, di tener conto della pluralità di tensioni e di risorse che si confrontavano nella realtà. L'adozione del metodo critico-dialettico significava per lui impegno a rivisitare teorie pedagogiche ed esperienze educative anche molto distanti, perfino contrapposte, recuperando l'anima di verità comunque presente in ciascuna di esse. Era convinto, infatti, che soltanto un atteggiamento di profonda comprensione critica consente di mantenere aperta l'interpretazione di situazioni e progettualità educative, congruentemente con la natura complessa e irripetibile dei soggetti umani, primi referenti di questi progetti.

Animato da queste convinzioni ed utilizzando questi criteri, Agnello è riuscito ad attraversare una stagione di forti contrapposizioni ideologiche, quale è stata quella durante la quale egli ha prodotto i suoi primi studi, senza impantarsi in diatribe e conflittualità, aven-

do il pregio di presentarsi come studioso serio e apprezzato al di là degli schieramenti politico-culturali, capace di contribuire, con il suo lavoro attento e rigoroso, ad allargare gli orizzonti della pedagogia italiana verso le realtà d'oltralpe (Germania, Svizzera, Gran Bretagna, Stati Uniti) che ha saputo rileggere con acume critico. È riuscito, infatti, ad osservare e riscrivere teorie, metodi ed esperienze con l'occhio vigile dell'osservatore interessato e partecipe, che cerca di mettersi in ascolto e di interpretare le voci nuove presenti nel panorama che lo circonda, con tutti confrontandosi, senza preconcetti ostili, ma anche senza vincoli di reverenzialità di alcun tipo, preoccupato soltanto di comprendere a fondo le nuove tematiche e le sfide di una società in rapido mutamento.

Sempre attento a rifiutare letture di tipo ideologico, tanto unilaterali quanto presuntuose, e facendo tesoro dei contributi della migliore tradizione filosofica, con i suoi studi Agnello ha dato un notevole contributo per far uscire la pedagogia italiana del tempo dalla sua ancillarità rispetto alle varie tradizioni filosofiche, riuscendo a spostare l'attenzione su quegli aspetti e problemi di ordine epistemologico, metodologico e didattico venuti alla ribalta con l'affermarsi delle scienze dell'educazione.

Archiviata la tendenza alla riduzione idealistica della pedagogia nella filosofia, egli ha avvertito subito come altre forme di ancillarità si stessero profilando, a partire dalle scienze umane viciniori come la psicologia, la sociologia, l'antropologia, l'economia, la politica, ecc. . La pedagogia, se da un lato poteva fare tesoro di nuovi ed interessanti contributi provenienti dalle ricerche di questi altri settori disciplinari, correva

tuttavia il rischio di diventare il campo di applicazione di acritiche teorizzazioni sull'uomo, contrabbandate come frutto certo di sperimentazioni scientifiche, e di essere ridotta ad un sapere puramente tecnico, variamente modulabile in funzione dei più vari obiettivi.

Recuperando i contributi centrali della migliore tradizione pedagogica (Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart), Agnello ha ribadito l'esigenza dell'autonomia e della specificità di una pedagogia che deve affermarsi come scienza e arte dell'educazione, sapere filosoficamente fondato ed insieme capace di costruire nuove sintesi con il contributo dei dati conoscitivi prodotti dalle varie scienze umane: il sapere educativo, riconoscibile come tale, non è ridicibile mai a pura *téchne* ma deve rimanere sempre commisurato con i concreti problemi dell'umano e con la dimensione dell'educabilità della persona e tradursi in processi didattici ispirati ad una chiara teoria della formazione.

La didattica diventa quindi, nella sua concezione, il luogo del concreto riannodarsi di una teoria e di una pratica dell'educare, il campo dove si realizza l'interconnessione tra un ideale educativo, sempre da ridefinire e contestualizzare, e la costruzione di quegli atteggiamenti democratici di comprensione e dialogo che dovrebbero caratterizzare la formazione di uomini competenti e, soprattutto, liberi.

Emblematici di questa duplice direzione di ricerca sono i suoi primi densi lavori. Il primo, quello sulla *Pedagogia tedesca contemporanea*, dedicato alle problematiche di epistemologia pedagogica studiate attraverso autori come Dilthey, Litt e Spranger, dei quali evidenzia la fecondità di una produzione tesa a rac-

cordare il nesso teoria-prassi in concrete forme di impegno culturale e politico.

Il secondo, *Linee di sviluppo della didattica contemporanea*, focalizzato invece sui diversi contributi innovativi provenienti al discorso didattico sia da filoni di ricerca di area psicologica (il funzionalismo piagetiano, il comportamentismo skinneriano, il neo-cognitivismo strutturalistico bruneriano) ma anche dalle riflessioni di ordine etico-politico avanzate dai rappresentanti italiani del problematicismo (Bertin), del pragmatismo (Visalberghi) e dello sperimentalismo pedagogico (De Bartolomeis), i quali focalizzavano l'attenzione, oltre che sui temi della formazione di competenze, anche sulla difesa della equità, delle pari opportunità, della promozione di spirito critico e partecipativo, temi divenuti ormai ineludibili ed urgenti per le istituzioni scolastiche della società postindustriale.

Era chiaro che si stavano affacciando all'orizzonte nuovi paradigmi epistemologici tesi a scardinare la rigidità dei vecchi modelli scientifici, mettendo in forse sia le distinzioni nette tra scienze della natura e scienze dello spirito sia l'approccio tradizionale ai problemi dell'apprendimento. Stava riemergendo, in controtendenza con l'attivismo storico, l'esigenza di recuperare un concetto di "programmazione inteso come esperienza e processo cooperativo e collegiale di razionalizzazione dell'operare educativo (ossia di ipotizzazione, sperimentazione e verifica di situazioni ottimali di apprendimento)"², che Agnello è pronto a rileggere nella sua ambivalente novi-

² L. Agnello, *Linee di sviluppo della didattica contemporanea*, Samperi, Messina 1974.

tà: smaschera la presunta asetticità e neutralità di alcune proposte apparentemente innovative (ad es. la tecnologia dell'istruzione), sottolinea la necessità di un confronto del discorso educativo e didattico con le tematiche epistemologiche e critico-ermeneutiche.

3. Nella scuola del personalismo critico

Di solida formazione filosofica, Agnello di fatto fin dall'inizio della sua carriera accademica sceglie di aderire alla scuola personalista messinese, che faceva capo a Giuseppe Catalfamo, del quale riconosce che è stato "direttore e maestro impareggiabile di concreta operosità organizzativa, di limpidezza euristica e discorsiva, di inimitabile scepsi nella dialettica educativa"³. Rilevante risulta il suo contributo al dibattito pedagogico che si è snodato attorno alla rivista "Prospettive pedagogiche" e che ha animato la scuola messinese a partire dagli anni '60. In essa, in un clima di grande vivacità culturale e di animato confronto, accanto a colleghi ed amici carissimi, primo fra tutti il compianto Angelo Gallitto, egli sperimenta la gioiosa fecondità di un lavoro portato avanti all'interno di un gruppo di studio accomunato da un unico orizzonte, caratterizzato per "l'apertura e la disponibilità al dialogo e all'accogliimento critico e intelligente di posizioni e contributi di diversa provenienza"⁴.

³ L. Agnello, *Saggi e discorsi di varia pedagogia*, Samperi, Messina 1990, p. 11.

⁴ L. Agnello, *Problemi e prospettive. Saggi e analisi pedagogiche*, Peloritana Editrice, Messina 1974. Il testo ha come dedica nel frontespizio:

Il campo di lavoro scelto da Agnello è proprio quello del dialogo con tutte le correnti di pensiero che intessono il quadro pedagogico internazionale: lo dimostrano i suoi numerosi contributi pubblicati sulla rivista a partire dal 1964, pregevoli per l'ampiezza degli interessi e per la profondità della sua riflessione pedagogica, capace di spaziare dalla dimensione storico-teoretica a quella politico-istituzionale a quella metodologico-didattica, facendo riferimento ad esperienze culturali le più varie.

Sono di questo periodo anche le prime attività di traduzione e commento di testi significativi di pedagogisti stranieri, prevalentemente di area tedesca, che egli ha contribuito a far conoscere in Italia. Tramite essi ha introdotto nel dibattito pedagogico nazionale temi di riflessione di ampio respiro, come la pregnante specificità di una educazione politica chiamata a confrontarsi con la ineludibilità dei conflitti (Litt), o la riscoperta della comune dimensione europea dell'educazione, considerata nelle sue componenti identitarie e nelle sue radici culturali (Flitner), oltre che nelle problematiche antropologiche e nei risvolti didattici (Nohl), ma anche l'etica pedagogica, interpretata come "etica potenziata delle responsabilità" (Derbolav) e, non ultimo, il ruolo e l'importanza della lingua e dei linguaggi simbolici (l'arte e la musica in primo luogo) nei processi formativi.

Lavorando su questi temi, Agnello ha aperto filoni di studio che ha contribuito ad alimentare con una imposta-

"Ai colleghi e compagni di lavoro dell'Istituto di Pedagogia".

zione sempre problematizzante e con una ricerca di tipo critico-storiografico. La sua opera di documentazione e di scavo gli ha consentito di evidenziare, di volta in volta, aspetti nodali e necessari riferimenti contestuali “utili allo scopo di cogliere la complessità irriducibile del discorso pedagogico e le possibilità che esso presenta di strutturare sinteticamente differenti moduli e atteggiamenti di ricerca e di linguaggi”⁵

Emblematica in questa direzione è stata la scelta degli Autori e dei temi che egli presentava già nel 1967 nel volume “Tendenze e figure della pedagogia contemporanea”. Si trattava di studiosi del calibro di Eduard Spranger, William H. Kilpatrick, Eduard Claparède e Bertrand Russell i quali costituivano, nella loro radicale eterogeneità, lo spaccato interessante di una pedagogia del ‘900 che emergeva in tutta la sua effervescente varietà e composita ricchezza. Attraverso studiosi di così diversa appartenenza culturale, Agnello identificava i nodi cruciali che il discorso pedagogico si trovava a dover affrontare sul piano della ricerca scientifica: la centralità della tematica dei valori nell’esperienza educativa, la preoccupazione del raccordo metodologico-didattico tra problematiche socio-educative ed attuazione della vita democratica, l’influenza delle ricerche di psicologia dell’apprendimento sulla formulazione del concetto di educazione e, infine, l’esigenza di mantenere interconnessa nella riflessione pedagogica la dimensione sociale ed il valore della soggettività.

⁵ L. Agnello, *Tendenze e figure della pedagogia contemporanea*, Peloritana, Messina 1967, p. 9.

A completamento dello sguardo panoramico, aggiungeva due tematiche che, di lì a poco, sarebbero diventate centrali nel dibattito pedagogico ed avrebbero dato vita a due filoni importanti di ricerca: il tema dell’educazione degli adulti e del tempo libero e quello dell’importanza dei valori estetici nell’esperienza educativa, temi che sarebbero confluiti negli studi sull’educazione permanente e sulla formazione, che tanta parte occupano ancora nella pedagogia del nostro tempo.

Lavorando su questi temi, Agnello interpreta in modo originale il suo apporto al personalismo storico-critico di Catalfamo: la sua ricerca si connota come esplorazione puntuale dei modi in cui le teorizzazioni di varia matrice riescono ad interpretare e rispettare la realtà personale dell’educando, producendo sintesi pedagogiche capaci di riconnettere teoria e prassi e di realizzare una effettiva circolarità tra dati di ragione e dati di fatto, tra astratto e concreto. È convinto, infatti, come Catalfamo, che la persona che si educa incarna in sé “la dialettica relazionale o interazionale di soggetto e oggetto, di fatto e valore, di natura e spirito, di essere e pensiero, di causalità e teleologia”⁶. L’uomo che le scienze dell’educazione studiano e che la pedagogia aiuta a far crescere non è l’uomo che “ha immediatamente il valore” ma questo ‘valore’ egli “scopre e conquista storicamente (ossia liberamente) nella natura e nel mondo, e nella misura in cui scopra e verifichi la significanza della propria esistenza storica e socia-

⁶ L. Agnello, *Giuseppe Catalfamo critico della pedagogia e della scuola*, in “Itinerarium”, 7, n. 12, 1999, p. 16.

le, come intelligenza e libertà (*noesi e poiesi*): l'uomo è persona in quanto si progetta e realizza (da qui la sua realtà di *educandus*) come esperienza di consapevolezza e testimonianza pratica di valore e di valori"⁷.

Ciò comporta che anche la nuova impalcatura scientifico-sperimentale e interdisciplinare della pedagogia può trovare fondamento e giustificazione solo se l'esperienza educativa e didattica rimane incentrata attorno all'atto personale umano, che è per sua natura consapevole e libero, perché da esso tutta l'esperienza attinge valore e significato. Voler prescindere da questa irripetibile esistenzialità e storicità dell'atto personale – egli dice – rischia di inficiare qualunque discorso pedagogico e qualsiasi pratica educativa e didattica che possa dirsi degna del nome.

4. Verso una teoria generale dell'educazione

Agnello, in fondo, si sforza di recuperare criticamente quanto di più valido si è maturato all'interno della tradizione di pensiero che va dal criticismo di Kant all'attualismo di Gentile, dal realismo di La Via al personalismo di Catalfano che ha riletto, confrontato ed ibridato proficuamente con il pensiero della pedagogia dei valori di marca tedesca (Kerschensteiner, Spranger, Humboldt, Pestalozzi) ma anche con le riflessioni maturate a contatto con le maggiori correnti della metodologia filosofica e scientifica del Novecento. Nei suoi scritti si sentono, infatti, le preoccupazioni

del migliorismo del Dewey ma anche gli echi della fenomenologia di Husserl e del problematicismo di Bertin e, ancor di più, del realismo critico dialettico di Derbolav, studioso tedesco che Agnello ha personalmente conosciuto e con il quale si è subito trovato in consonanza (di lui, non a caso, ha tradotto e pubblicato diversi scritti, ma molte sono ancora le pagine già tradotte che attendono di essere editate e che speriamo possano essere messe presto a disposizione degli studiosi italiani).

Assieme al gusto di rintracciare le polarità, che rendono sempre aperto e complesso il sapere pedagogico, troviamo un costante e solido atteggiamento di equidistanza critica che gli ha consentito di rinnovare continuamente il suo pensiero, evitando sia la presuntuosità connessa con certo trionfalismo di marca scienziata, sia gli atteggiamenti elusivi e rinunciatari, tipici del pessimismo postmoderno, che hanno caratterizzato parte degli studi pedagogici dell'ultimo '900⁸.

Quando pluralismo e diversità si affermano prepotentemente negli anni '90 come i nuovi parametri dell'esperienza culturale ed umana della postmodernità, Agnello è pronto a confrontarsi ed a rileggere l'esperienza educativa non ricorrendo a soluzioni di stampo nichilistico (la morte della Pedagogia invocata da più parti) né ai facili quanto aleatori esiti ispirati ad un relativismo etico, tanto contraddittorio quanto pericoloso soprattutto nei risvolti pedagogici ed educativi. Il pluralismo e la diversità, che caratterizzano le nuove realtà

⁷ Ivi, p. 17.

⁸ L. Agnello, *Saggi e discorsi di varia pedagogia*, Samperi, Messina 1990, p. 60.

sociali, rimangono per lui elementi paradigmatici del progetto educativo, irrisolvibili e mai riconducibili a modelli formativi omologanti, ma considerati sempre come condizione e garanzia ultima di umanizzazione.

Agnello è convinto che, anche e soprattutto nei nuovi contesti multiculturali, l'educazione si connota sempre più come "ascolto" e come "dialogo" con l'alterità, che va riconosciuta, rispettata e promossa come valore, non modellata e conformata. Continua a sottoscrivere che non si dà possibilità di vera educazione se non all'interno di istituzioni e nella forma della "mediazione interpersonale", anche se mette in guardia rispetto alla pericolosità di istituzioni che non siano rispettose delle peculiarità personali e che adottino modelli omologanti. La vera cultura educativa si viene delineando nel suo pensiero e nella sua produzione scientifica come un sapere che è insieme organizzativo ma anche creativo o poetico, storico-ermeneutico o rimemorativo⁹, impegnato soprattutto a non diventare strumento ideologico di manipolazione.

Procedere ad una rifondazione critica delle istituzioni formative non significa che esse debbano opporsi alla scienza e alla tecnica, ma che sono chiamate a recuperare il principio umano universale, da cui scienza e tecnica traggono il loro pieno significato, onde poter evitare che si affermino pericolose forme di riduttivo scientismo, tecnicismo o ideologismo. Si capisce, quindi, perché questa sua visione della pedagogia e del compito delle istituzioni formative lo porti a confrontarsi, nelle ultime sue opere,

con tre grandi problematiche che hanno animato il dibattito degli anni '90 e che tuttora rimangono nuclei centrali attorno ai quali tutti i ricercatori si sforzano di trovare risposte. Si tratta del rapporto tra "esigenza critica e problematica etico-sociale", della relazione tra "pedagogia e didattica" e del raccordo che deve legare "pedagogia e istituzioni". Problemi che Agnello tratta nel 1987 nel volume *Preliminari ad una teoria generale dell'educazione*. Attorno a queste tre macroaree di interesse egli immaginava si dovesse "costituire l'ossatura strutturale e portante di una possibile ipotetica costruzione e rielaborazione della 'pedagogia' come teoria generale interdisciplinare dell'educazione o corpus sistematico di sapere"¹⁰. Essa deve impegnarsi "ad elaborare un 'quadro metodologico di riferimento di fondo' adeguato alla complessità del problema educativo, visto nella pregnanza dei suoi significati autentici e delle sue valenze teoriche, ma anche pratico-politiche e storico-sociali"¹¹.

Maturata ormai la consapevolezza che "tra le scienze dell'uomo la pedagogia è quella che più di ogni altra resiste ad una sua sistemazione organica oggettiva e insieme consapevolmente critica", ritiene tuttavia che "la presa di coscienza di questa 'resistenza' e delle motivazioni ideologiche e scientifiche ad essa sottese, può rappresentare la base più fruttuosa e stimolante per un lavoro di effettivo approfondimento dei problemi, condotto con spirito di solidale apertura non disgiunta

⁹ Ivi, p. 111.

¹⁰ L. Agnello, *Preliminari ad una teoria generale dell'educazione*, EDAS, Messina 1987, p. 7.

¹¹ Ivi, p. 8.

da quella vigilanza critica che non può non accompagnarsi agli impegni cruciali e decisivi¹².

La pedagogia, egli dice, è costretta a mantenersi aperta sul duplice fronte della riflessione teoretica e della operatività e non può tralasciare di rivolgere una continua attenzione critica verso gli aspetti socio-politici ed istituzionali. Se è vero, infatti, che non può fare a meno di confrontarsi con le questioni radicali che filosofia ed etica continuamente le propongono, essa tuttavia sarebbe monca e tradirebbe il suo compito essenziale se eludesse il dovere di tradurre quelle riflessioni in proposte politico istituzionali particolari che, pur nella loro inevitabile parzialità e limitatezza, contribuiscono ad affrontare i complessi dilemmi del nostro tempo.

Se è vero che la nuova società post-industriale risulta frammentata e messa in crisi proprio dalla diffusione di un sapere puramente strumentale e funzionale, cui si accompagna anche la perdita di intenzionalità e di senso delle azioni e produzioni umane, a maggior ragione la Pedagogia – dice Agnello – non può “sottrarsi al compito, sempre nuovo e impegnativo, di tener fermo il rapporto che lega l’esperienza educativa – come esperienza di intenzionale circolazione e produzione culturale – alla realtà storico-sociale ed etico-politica, e, dunque, al sistema dei valori entro cui essa appare costantemente sollecitata a fare le proprie scelte e a sperimentare il senso della sua incisività operativa e progettante. Ciò al fine di non perdere di vista il sistema onnicomprensivo in cui fatti, eventi, rapporti, valori educa-

tivi, e le istituzioni che eventualmente vi corrispondono, rientrano come aspetti particolari e specifici, che a quel sistema si riferiscono e in quel sistema diventano integralmente significativi. Scollare o estrinsecare il sistema educativo come insieme a se stante, ordinato alla mera organizzazione e razionalizzazione di strutture, tecniche e competenze, significherebbe, infatti, ridurre indebitamente, oltre che disciplinarmente, il campo della tematica pedagogica a livello puramente strumentale e perdere, di conseguenza, anche il senso pregnante della coordinazione e subordinazione del suo universo di esperienza e di discorso nei confronti di un universo più generale e comprensivo – quello dell’esperienza umana e storica, appunto – nel cui contesto l’azione è sempre coinvolta e dal quale trae direttamente la concretezza dei propri plessi problematici¹³.

5. Oltre l’oblio del “telos“. La fecondità del rapporto interpersonale

Nella significativa prefazione al volume del 1992, *Saggi e discorsi di varia pedagogia*¹⁴, col quale conclude la sua attività di docente e che dedica, non a caso, “Agli studenti che hanno seguito con interesse e assiduità i miei corsi di insegnamento”, nel sintetizzare i “presupposti di metodo” che ispirano saggi, discorsi e interventi raccolti nel volume, Agnello ribadisce ancora una vol-

¹³ Quarta di copertina del volume di L. Agnello, *Contributi alla dimensione storica della pedagogia*, Spiegel, Milano 1981.

¹⁴ L. Agnello, *Saggi e discorsi di varia pedagogia*, Samperi, Messina 1992.

¹² Ibidem.

ta le “ragioni di una pedagogia e una filosofia centrate antropologicamente, vale a dire sul valore irrinunciabile e inviolabile della ‘persona umana’”. Si dice consapevole della difficoltà di proporre questo discorso nel nuovo “clima di dominante disincantamento di quadri assiologici e di destrutturazione dei grandi temi dell’intera tradizione del pensiero occidentale” venutosi a creare e riconosce che tanti, spesso non immotivatamente, “continuano a considerare l’impegno e l’intenzionalità personale affetta da obsoleti residui idealistici o romantici e, dunque, da respingere semplicemente nell’ambito del retorico e del non-senso”¹⁵.

Tuttavia, invece di chiudersi in una difesa d’ufficio fatta di arroccamenti e disconoscimenti, ritiene doveroso mantenersi aperto al confronto critico e si dice sempre “disponibile a misurarsi proprio sul terreno dei più recenti contesti dialogici e semantici, delle metodologie del cosiddetto sradicamento da fondamenti e valori, delle grammatiche più scaltrite di lettura che prevalentemente tendono ad accogliere e approfondire atteggiamenti di diffidenza e trasgressione”¹⁶.

Da ricercatore coerente e rigoroso, egli accetta la sfida e scende, quindi, sul terreno degli interlocutori usando gli stessi strumenti di analisi. Si sforza di dimostrare la ricchezza di significato e la validità della sua proposta tesa ad affermare la “primarietà del rapporto tra la tematica personale e il momento pratico etico – e dunque anche irriducibil-

mente ‘pedagogico’ – dell’esperienza.”¹⁷. A tale momento – dice – risulta connessa in modo ineludibile la possibilità data all’esistente umano di ritagliarsi, in margine ad ogni diaspora ed ai pericoli di qualsiasi oggettivazione estraneante, uno spazio di progettazione e di scelte – pur fallibili e rischiose – ma, in definitiva, *liberamente* autonome e responsabilmente personali. Questo spazio è quello che soltanto la persona e la fecondità del rapporto interpersonale possono adeguatamente riempire. In ciò appare riproposta con forza l’idea che, per quanto condizionata e condizionabile, la persona è tale proprio perché la sua esistenza non si esaurisce nel mero conoscere: anzi, è proprio a partire da questo scarto insuperabile che discende la “priorità del ‘sono’ sul ‘cogito’ e, al limite, la ‘gratuità’ dell’atto libero con cui decido e scelgo il rischio di essere persona”¹⁸.

Una condizione, quella della persona, che fa del processo educativo uno snodo centrale dell’esistenza umana, necessario per mettere il soggetto in grado di maturare la sua scelta e di mantenerla al riparo dai tanti condizionamenti. Essere personalista per Agnello significa rivendicare come compito primario della Pedagogia quello di favorire la crescita dell’autoconsapevolezza personale e la responsabilizzazione verso la comunità umana evitando, allo stesso tempo, che gli interventi educativi diventino strumenti di modellamento, condizionamento, indottrinamento. L’educazione – egli afferma – può essere soltanto “appello” e “chia-

¹⁵ Ivi, p. 9.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Ivi, p. 10.

¹⁸ Ibidem.

mata”, invito a rispondere liberamente e responsabilmente all’esigenza di verità non con il silenzio o la negazione, ma con il riconoscimento di un vincolo di trascendimento ed un impegno di ricerca continua.

D’accordo con La Via quando sostiene che la consapevolezza della realtà comporta la decisione di impegnarsi a continuare in sé e nel mondo la creazione¹⁹, non si accontenta, tuttavia, di ribadire la necessità che la pedagogia mantenga una fondazione teoretica ma si preoccupa anche di indagare quali siano i possibili modi, le difficoltà e le esperienze più appropriate ed efficaci che mettono l’uomo in condizione di agire assumendosi la responsabilità di “un comportamento adeguato alla insopprimibile ‘domanda’ e vocazione di umanità”²⁰.

La pedagogia non si identifica con la filosofia perché è ricerca e teoria autonoma dell’educazione che ha una sua specifica struttura e uno specifico campo di indagine: essa si costituisce come scienza “sistemica e programmatica di indirizzi culturali, di strutture formative e scolastiche, di strumenti e mezzi sempre più adeguati e moderni per rendere effettiva ed efficace l’educazione e la formazione dell’uomo come persona, ma anche come cittadino, lavoratore, ecc.. Facendo ciò essa affronta con la logica funzionale delle scienze che riguardano direttamente l’uomo (biologia, psicologia, sociologia, economia, diritto, politica, ma anche pediatria, igiene, ecc.) tutta una serie di problemi che, con quest’ultima logica (che la filosofia

non nega, ma tende soltanto a mantenere lontana da presunzioni dogmatiche ed ideologiche), vengono ipotizzati, sottoposti a verifica sperimentale, seriamente e concretamente valutati nei loro aspetti positivi e negativi”²¹.

In questo senso la pedagogia si pone come scienza poietica che fonda una specifica professionalità ma “solo a patto e a condizione che tale competenza e professionalità continuino ad esplicitare la loro funzione ‘prassica’, e cioè si mantengano iscritte in un ‘orizzonte’ con il quale ogni competenza ed ogni tecnica deve rimanere sostanzialmente concatenata. Se viene a mancare o si attenua quell’orizzonte, l’aspetto tecnico si contrae o si sgancia da – o tende a prevalere in modo non corretto su – quello pratico. Chi non tiene conto di ciò è già fuori dalla pedagogia e dalla didattica autentiche, e deve fare i conti con la perdita dello stesso concetto di formazione visto nella concretezza della sua sintesi personale ed umana”²².

La concretezza a cui Agnello allude è il risultato di una sintesi tra competenza e saggezza, professione e umanità, preparazione specifica e competenza teorico-pratica: le motivazioni e le finalità che danno garanzia di validità al discorso e all’atto educativo non sono mai “quelle meramente produttive o ‘poietiche’ in senso utilitaristico e funzionale, ma anche e innanzitutto indefettibilmente pratico-etico, oltre che ludiche, estetiche, religiose”²³.

Una pedagogia che sappia riscoprire, recuperare e riproporre la centrali-

¹⁹ L. Agnello, *Saggi e discorsi...*, op. cit., p. 125.

²⁰ Ivi, p. 28.

²¹ Ivi, p. 128.

²² Ibidem.

²³ Ibidem.

tà della formazione umana e personale come *telos* di ogni processo di crescita, potrà essere proposta come una disciplina formativa da inserire nei percorsi istituzionali e didattici all'interno dei curricula della scuola secondaria, come disciplina rivolta a tutti proprio per il suo carattere formativo, preprofessionale e trasversale²⁴.

È questa la provocatoria proposta che Agnello condivide con Derbolav e che rilancia come sfida e come risposta alla perdita di prestigio sociale che le istituzioni scolastiche e le figure educative sembrano soffrire nei nuovi contesti di una postmodernità scettica, disillusa e impotente. Lungi dall'assumere atteggiamenti lamentosi e rinunciatari, Agnello vuole ricordare cioè che il compito della pedagogia è importante, oggi più che mai: esso non si esaurisce nel chiuso delle istituzioni scolastiche ma si slarga nei luoghi delle decisioni etico-politiche, dove non ci si può limitare a registrare ed accondiscendere a linee di tendenza spesso segnate da pericolose derive, ma occorre operare scelte coraggiose e, se necessario, contro corrente, per conservare, valorizzare ed arricchire il grande patrimonio di umanità e cultura di cui tutti dobbiamo farci testimoni e custodi. La Pedagogia non può tirarsi indietro né restare ad aspettare: deve fare suo questo compito ed indicare obiettivi di largo respiro verso cui indirizzare le istituzioni, co-

²⁴ Derbolav, *L'insegnamento della pedagogia nella scuola secondaria superiore*; II. Autocomprensione e significato formativo della filosofia, Introduzione e tr. it. di L. Agnello, Samperi, Messina 1980. Titoli originali: *Pädagogik als Lehrfach der höheren Schule; Selbstverständnis und Bildungssinn der Philosophie*, in: *Frage und Anspruch*, Op. cit. pp. 191-219; pp. 220-234.

erenti con la dignità e la libertà delle persone che è chiamata a difendere e far crescere.

E, conclude Agnello, come è vero che la filosofia contemporanea ormai non può rinunciare a confrontarsi con l'heideggeriano 'oblio dell'essere', è doveroso anche riconoscere che "le incertezze e, in una certa misura, il disorientamento delle odierne dottrine pedagogiche, e la loro difficoltà a trovare il bandolo della matassa circa il problema del senso specifico dell'educazione, probabilmente dipendono dal fatto che, in esse, quell'oblio dell'essere si traduce in 'oblio del *Telos*', ossia di ciò che sta alla base e 'apre', in senso originario, ogni processo di vera formazione e ogni autentica attività umana"²⁵.

6. La testimonianza del perenne valore formativo dell'Arte

Mi piace concludere questo sintetico profilo con qualche ulteriore pennellata che faccia comprendere meglio, non soltanto l'importanza e l'originalità del lavoro scientifico di questo studioso, ma anche la ricchezza della sua personalità creativa e poliedrica e la sua coerenza di grande educatore, capace di dimostrare fino in fondo con la sua vita come la formazione e la creatività costituiscano esse stesse l'orizzonte di senso dell'esistenza, in ogni momento del percorso che a ciascuno è dato di sperimentare come persona.

Come ha sempre sostenuto nella sua densa e significativa produzione scienti-

²⁵ L. Agnello, *Saggi e discorsi... op. cit.*, pp. 128-129.

fica, Agnello ha saputo dimostrare, infatti, quanto grande sia “l’importanza del creativo e del metaforico in una progettualità esistenziale alimentata della dimensione del possibile”²⁶ e come, conseguentemente, nella vita dell’uomo ogni tempo possa diventare formativo, soprattutto se viene riempito di attività creative che la arricchiscono di significato.

Una testimonianza del perenne valore formativo dell’arte Agnello ce la fornisce direttamente con la sua esperienza dell’ultimo ventennio di attività post-accademica dedicata al mondo della “mano sinistra”, come lui stesso amava definirlo, riprendendo la felice metafora bruneriana, a quel mondo del mito e dell’arte, del linguaggio e dei significati, fonte inesauribile di sapere, saggezza e umanità. I sei volumetti contenenti le diverse traduzioni di opere di poesia latina e greca sono stati il suo modo di continuare il dialogo formativo con i grandi poeti e tragediografi ai quali si è riaccostato, ormai scevro da preoccupazioni e incombenze lavorative, guidato soltanto dalla sua acuta sensibilità estetica e dal naturale gusto musicale verso la forma letteraria ed i ritmi sonori delle parole icastiche della poesia. Immerso nel mondo linguistico e simbolico, ha trovato quella rinnovata motivazione per un impegno di studio e riflessione che lo ha reso capace di una inedita produttività ermeneutica e creativa. La rilettura della “poesia delle nostre origini”, ricca di miti e densa di messaggi, diventa così una ritrascrizione personalizzata e attualizzata di narrazioni significative in cui riconoscersi. Nella “ri-

creazione” di testi artistici, come amava definire questo suo lavoro, ritrovava il gusto forte ed aspro della travagliata coscienza dell’uomo che, da sempre, si sforza di procedere nel suo avventuroso e drammatico viaggio nell’esistenza quotidiana.

Ripensare l’arte come momento formativo ha significato per lui confrontarsi con l’esperienza dei sentimenti ambivalenti che accompagnano tante situazioni, con la dolorosa consapevolezza del misterioso dinamismo delle forze che limitano lo sforzo di affermazione personale, ma anche con l’impossibilità di spiegare soltanto sul piano razionale i moventi che determinano le azioni e la storia. Rappresentando il fascino e la drammaticità del mondo dell’inconoscibile e dell’incommensurabile, l’arte non fornisce soluzioni ma aiuta ad avvicinarsi ad esso, a dargli un senso e a fronteggiarlo.

Ancora una volta Agnello, esploratore curioso e appassionato del mondo culturale e artistico, mostra come, in ogni fase del ciclo di vita, l’arte possa rimanere sempre fonte di vitalità e di saggezza, capace di attivare e sostenere quell’impegno formativo che deve accompagnare ogni persona. Un impegno formativo, radicale ed ineludibile, che lui ha saputo tradurre in ricerca e creatività assunti come stile di vita. Uno stile che rende ancora più credibile quel messaggio educativo che ha trasmesso alle migliaia di studenti che lo hanno avuto docente, comprese le nuove generazioni di giovani studiosi che a lui si sono rivolte cui ha donato il suo prezioso contributo di cultura, sostegno ed orientamento. Le sue lezioni e il dialogo con lui hanno costituito una guida sicura per rileggere le esperienze, evi-

²⁶ Ivi, p. 10.

denziare incongruenze e contraddizioni, sollecitare e promuovere forme di riflessione e di autovalutazione rigorosa. Alla sua scuola tanti hanno imparato l'importanza di un atteggiamento antidogmatico e anti-ideologico, di un comportamento sempre attento all'irripetibilità della persona, rispettoso della sua dignità, dialogante con tutti, anche con chi la pensa in modo diverso, con serenità ma senza forzata condiscendenza.

Agnello ha insegnato come la competenza vada coniugata sempre con la saggezza perché la vera formazione umana è compito complesso, di cui non possiamo mai sbarazzarci, che esige disponibilità ed ascolto, impegno e rigore, ma anche levità e delicatezza di spirito. Ha dato ampia testimonianza di come l'educare abbia bisogno di attesa paziente e fiduciosa, di incoraggiamento, di valorizzazione delle specificità, di rispetto per le diversità, soprattutto di mitezza. Formatosi alla scuola della spiritualità salesiana, era convinto che non si fa crescere nessuno imponendogli con la forza i percorsi o fidando nell'esercizio esclusivo del potere, ma soltanto con la benevolenza autorevole ed esigente di chi sa che la chiamata alla responsabilità va fatta, anche se potrebbe non avere risposta.

Grande è stato il suo insegnamento

di maestro che, senza imporre contenuti, sapeva provocare a pensare in maniera autonoma e si proponeva come testimone di una ricerca continua ed inesauribile, sempre a contatto con la tragica ed esaltante provocazione della vita e degli eventi ma costantemente alimentato e sostenuto dal prezioso contributo dei tanti tesori di umanità ereditati. Vero maestro proprio perché, per sé come per gli altri, ha saputo interpretare la coerenza non come fedeltà rigida a schemi concettuali, da difendere ad ogni costo, ma come impegno a non eludere mai le domande e come sforzo di comprensione della realtà nella sua continua metamorfosi.

Lo ringrazio, quindi, a nome della vasta schiera dei suoi allievi ed estimatori per il messaggio significativo che ha saputo darci sia con la sua opera scientifica che con la sua testimonianza personale, richiamo per tutti all'impegno di raccordare concretamente il dibattito pedagogico col travaglio profondo connesso al processo di crescita della coscienza critica e politica della nostra società. Grazie, soprattutto, perché ci continua a ricordare che ogni tempo è tempo di formazione, cioè tempo in cui ricerca e creatività debbono accompagnare l'esistenza umana per renderla degna di essere vissuta.

Il livello di qualità di un'istituzione scolastica è frutto di una impostazione gestionale finalizzata al "pieno successo formativo".

La scuola, comunità educativa, gestita con sistema di qualità

di

GIOVANNI VILLAROSSA

Riassunto *Impostazione gestionale della funzionalità di una scuola, intesa come comunità educativa. Aspetti che rendono il servizio scolastico di qualità e ne caratterizzano l'affidabilità sul piano della formazione. Individuazione dei preliminari, delle opportunità e/o delle esigenze negli ambiti, che possiamo definire strutturali, della domanda e dell'offerta, della progettazione, dell'organizzazione, del controllo e dell'autovalutazione.*

Abstract *Management of a school setting, as an educational community. Aspects that make the school quality and service reliable as for training. Identification of preliminaries, opportunities and/ or requirements in the areas, which we can define structural, of supply and demand, planning, organization, control, and self-assessment.*

L'espressione "comunità" è ambivalente: si riferisce sia all'istituto scolastico, sia alla comunità territoriale, quel-

la che il d.p.r. 416/1974 ha definito "la più vasta comunità sociale e civica" e ha comportato l'istituzione degli organi collegiali e la partecipazione alla gestione della scuola. Così sono stati dati alla scuola "i caratteri di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica" (TU d.l. 16.4.1994 n.297, art.3).

Tale "più vasta comunità" intende comprendere il comune, la regione e anche la comunità nazionale, quella europea e quella mondiale, con le relative interdipendenze; di conseguenza se la scuola non riesce ad essere una comunità vitale, anche l'interazione con la comunità circostante, e in particolare con l'ente locale, risulta squilibrata.

Nel tempo il concetto di comunità è stato affiancato, arricchito e talora piegato da altri concetti, come ad esempio:

– *servizio scolastico*, collegato alla realizzazione della "carta dei servizi",

– *qualità della scuola*, concetto inclusivo di dimensioni educative e relazionali,

– *organizzazione scolastica*, inte-

sa come capacità autonoma di agire in termini di maggiore *efficacia ed efficienza*, per conseguire il “pieno successo formativo”.

Queste variabili hanno determinato slittamenti semantici, che hanno rischiato addirittura di far sbiadire il concetto di “comunità scolastica”, quasi che fosse solo un’eredità romantica, poco adatta a rappresentare la scuola in trasformazione. Sostanzialmente, però, l’autonomia, data alla scuola per legge (l.59/1997 e d.p.r. 275/1999) e inserita nella Costituzione (nuovo art. 117, frutto della legge cost. 3/2001), è stata la conseguenza del riconoscimento che la scuola stessa è una rilevante “formazione sociale ove si svolge la personalità dei giovani” che danno vita alla comunità scolastica. Si tratta, infatti, di una formazione sociale istituita dalla stessa Repubblica “per tutti gli ordini e i gradi” (art.33 Cost.), ed istituibile anche da “enti e privati”, che a certe condizioni, precisate nella legge 62/2000, hanno concorso e concorrono in termini di parità a raggiungere gli obiettivi generali dell’ordinamento.

La realizzazione della comunità scolastica è stata ed è legata a necessari aspetti gestionali, ovvero all’insieme delle proprietà e delle caratteristiche che conferiscono al servizio educativo di istruzione e formazione la capacità di soddisfare le esigenze implicite, esplicite e latenti dei fruitori del servizio stesso. Si tratta di attivare un *sistema qualità* riferito alla struttura organizzativa, alle responsabilità, alle procedure e alle risorse messe in atto per la conduzione secondo qualità. I criteri per ottimizzare la qualità del servizio sono in linea di massima i seguenti: la valorizzazione delle risorse umane, l’informa-

zione e la comunicazione fra le componenti scolastiche, l’innovazione operativa e gestionale orientata ai fruitori del servizio, l’individuazione di obiettivi volti verso nuove prospettive.

Tali criteri vanno tracciati e seguiti secondo alcune linee di riferimento, come ad esempio: *responsabilità, controllo dei processi, progettazione*. Infatti, un sistema scolastico di qualità richiede in primo luogo la definizione delle responsabilità e la pianificazione ed erogazione controllata dei processi formativi, quindi, in ordine logico, il primo processo da considerare è quello di “ricerca di mercato”, per poi procedere all’elaborazione del POF e del PTOF e dei documenti programmatici connessi, secondo paradigmi di qualità, cioè efficienza, efficacia, economicità, elasticità, eccellenza, etica. L’efficienza è il prodotto della massimizzazione del rapporto tra risorse e risultati. Infatti l’adeguato e corretto utilizzo delle risorse è necessario per il raggiungimento degli obiettivi prestabiliti ovvero dei risultati. L’efficacia è il prodotto della riduzione della distanza tra obiettivi e risultati. Infatti gli obiettivi sono *risultati attesi* che devono coincidere con i risultati ottenuti. L’efficienza è maggiormente legata alla funzionalità delle risorse materiali, mentre l’efficacia all’azione professionale. Questi paradigmi, però, sono insidiati da: globalizzazione, competizione, complessità, cambiamento, innovazione, sostenibilità.

L’espressione che rende in pieno l’azione per tendere alla qualità è “*empowerment: costruito complesso che indica l’insieme di conoscenze, competenze, modalità relazionali, che permette ad individui e a gruppi di porsi obiettivi, di elaborare strategie, per raggiungere*

li, utilizzando risorse esistenti” (A. Putton, Empowerment e scuola, Carrocci, 1999). Dopo aver evidenziato i bisogni formativi del territorio bisogna tradurli in istanze educative e trovare risposte adeguate per favorire il “pieno sviluppo della persona umana” (art. 3 della Costituzione).

Organizzazione della risposta

A seconda delle capacità di indirizzo e di gestione presenti in una istituzione scolastica si arricchisce l’offerta formativa e migliora la qualità del servizio. La capacità di indirizzo e di gestione si esprime attraverso interventi per l’affinamento della didattica, per la funzionalità organizzativa, per la facilitazione delle relazioni, per la motivazione e per la qualificazione del personale. Si tratta di pervenire all’ottimizzazione del sistema finalizzato ad un’azione efficace che si esprima nel modo di fare scuola, nel modo di essere a scuola, nel grado di coinvolgimento, nel grado di convincimento e di persistenza.

Di conseguenza la linea operativa va tracciata in base alla articolazione precisa di tutti gli aspetti organizzativi, di tutte le implicazioni delle attività, per pervenire all’individuazione di aspetti gestionali finalizzati sia alla formazione che al funzionamento della comunità scolastica, tenendo conto di una serie di aspetti *preliminari* e considerando le *opportunità e/o le esigenze* negli ambiti, che possiamo definire strutturali, della *domanda* e dell’*offerta*, della *progettazione*, dell’*organizzazione*, del *controllo* e dell’*autovalutazione*.

Nell’ambito della *domanda* e dell’*offerta* i *preliminari* si esplicitano: a) nel-

la raccolta sistematica e nell’analisi dei dati del contesto socio-economico territoriale; b) nella periodica indagine sulle domande delle famiglie; c) nell’analisi di altre offerte formative presenti nel territorio; d) nella rilevazione annuale delle risorse strutturali e strumentali dell’Istituto; e) nella ricognizione sistematica delle strutture e dei servizi disponibili nel territorio per la collaborazione; f) nella ricognizione delle disponibilità dei genitori per un loro coinvolgimento nelle attività della scuola; g) nell’aggiornamento dei curricula professionali del personale; h) nell’approfondita analisi dei risultati prodotti dall’Istituto in termini di successo formativo e occupazionale; i) nella definizione di criteri e procedure per selezionare i bisogni formativi in riferimento alla tipologia ed alle scelte dell’Istituto.

Le opportunità e/o le esigenze nell’ambito della *domanda* e dell’*offerta* si esplicitano: a) nel coinvolgimento attivo delle famiglie e degli studenti, del personale, delle istituzioni del territorio, del mondo del lavoro, del sistema formativo successivo; b) nell’indicazione delle priorità dell’Istituto; c) nella descrizione dei profili formativi in uscita (competenze da possedere al termine dei corsi); d) nella presentazione dell’offerta formativa.

Nell’ambito della *progettazione* i *preliminari* si esplicitano. a) nella definizione dei criteri per delineare il curriculum o i piani di studio, l’ampliamento dell’offerta formativa, la flessibilità e la scelta delle discipline e delle attività di competenza dell’Istituto; b) nell’indicazione di funzioni, tempi e modalità di intervento degli organi collegiali per la progettazione didattica, per la definizione di vincoli programmatici per i

singoli docenti, per la descrizione, nella programmazione di classe, di contenuti, obiettivi, attività, tempi e risorse; c) nella descrizione, nella programmazione individuale, dei risultati attesi e dei comportamenti osservabili; d) nella deliberazione collegiale di strumenti comuni di verifica e di scale di misurazione condivise per la valutazione degli apprendimenti.

Le opportunità e/o le esigenze nell'ambito della progettazione vanno individuate grazie a modalità di rilevazione tempestiva delle carenze di acquisizione di competenze, a modalità di realizzazione di interventi di sostegno, di recupero, di orientamento ed educazione alla scelta e a modalità di monitoraggio e valutazione dei corsi attivati, delle metodologie scelte, degli strumenti adottati, in riferimento agli obiettivi previsti. Con la diffusione della cultura della progettualità si riesce a costruire partecipazione e consenso al processo di trasformazione nella scuola in soggetti che operano all'interno della scuola ed in soggetti esterni che con la scuola interagiscono in varie forme. *“Le ragioni della progettualità nella scuola stanno nella possibilità concreta di strutturare un percorso che va da una molteplicità di contributi alla omogeneità costruttiva, dalla diversità delle situazioni e delle risorse alla comparabilità degli esiti”* (G. Villarossa, *Autonomia e scuola*, Co-senza, L. Pellegrini Editore 1999)

Nell'ambito dell'organizzazione, intesa come l'insieme delle risorse umane e materiali presenti nell'istituzione, combinata secondo uno schema preciso di rapporti ed interrelazioni in funzione del raggiungimento di un fine, i *preliminari* si esplicitano attraverso l'attivazione di una procedura che faccia

comprendere e condividere la politica educativa dell'istituzione a tutto il personale, che formalizzi anche attraverso la pubblicazione dell'organigramma d'Istituto, l'offerta dei servizi attivati dall'Istituto e le loro interconnessioni. L'*organizzazione* prevede la formale attribuzione di responsabilità e compiti a collaboratori, coordinatori, funzioni strumentali, attraverso la definizione di un piano per lo sviluppo delle competenze del personale della scuola, in relazione agli obiettivi strategici dell'Istituto. Ulteriori *preliminari* esigono sia il raccordo tra i responsabili di servizi per il monitoraggio delle attività e la rilevazione dei risultati ottenuti, sia le modalità di comunicazione interna a studenti e genitori.

Le opportunità e/o le esigenze nell'ambito dell'organizzazione possono esplicitarsi attraverso: a) la sottoscrizione di accordi di rete e/o convenzioni con Enti locali, imprese, agenzie, associazioni operanti nel territorio, per stabilire procedure di utilizzo di risorse rese disponibili da partner esterni; b) la pianificazione dell'utilizzo del personale ausiliario per la copertura dei servizi; c) la pianificazione dell'impiego del personale tecnico nei reparti/laboratori; d) la definizione di un piano di manutenzione e aggiornamento dei laboratori e delle aule speciali; e) l'organizzazione dell'orario dei servizi di sportello in funzione dell'analisi dei bisogni degli utenti; f) la pianificazione di riunioni periodiche di coordinamento fra i responsabili dei servizi amministrativi e didattici; g) la valutazione della disponibilità dei genitori a collaborare per migliorare i servizi offerti dall'Istituto.

Nell'ambito del controllo, che si espleta attraverso una continua verifica

delle funzioni affidate, con l'intento di intervenire per risolvere, ripianificare, reimpostare, i *preliminari* si definiscono: a) nell'impostare una procedura di documentazione delle modalità di realizzazione dei progetti; b) nello stabilire momenti periodici di analisi del grado di realizzazione delle attività progettate; c) nel prevedere riunioni per la revisione o la rimodulazione della programmazione; d) nell'impostare una procedura per la rilevazione e la elaborazione statistica dei risultati scolastici, articolati per corsi, classi e materie; e) nel formalizzare una procedura condivisa con gli studenti per il controllo dell'attuazione del contratto formativo; f) nel definire una sistematica verifica dei tempi di attuazione di servizi e attività; g) nel prevedere modalità di azioni correttive per far fronte a disfunzioni nei servizi erogati; h) nel determinare l'azione del responsabile della sicurezza circa l'informazione agli studenti, al personale, alle famiglie.

Le opportunità e/o le esigenze nell'ambito del *controllo* possono esplicitarsi: a) nello stabilire la procedura per il controllo dell'applicazione dei criteri di valutazione; b) nel realizzare controlli sistematici per verificare l'attuazione della programmazione didattica; c) nel definire le modalità di controllo dell'applicazione dei criteri di valutazione da parte dei docenti; d) nel definire strumenti condivisi di osservazione dei comportamenti degli studenti (griglie, liste di controllo, ...); e) nel determinare un sistema di rilevazione dei risultati degli interventi di recupero e di sostegno; f) nel definire la modalità di realizzazione di ulteriori interventi in caso di risultati insufficienti del recupero e del sostegno; g) nell'effettuare il controllo

del grado di efficienza dell'utilizzo delle strutture attraverso la rilevazione dei punti di forza e di debolezza dei servizi e delle attività.

L'*ambito dell'autovalutazione* è stato particolarmente evidenziato a partire dall'a. s. 2014 - 15 (DPR n. 80/2013 *Regolamento sul Sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*), quando tutte le istituzioni scolastiche sono state chiamate ad effettuare l'analisi e la verifica del proprio servizio attraverso la redazione del RAV (*Rapporto di Autovalutazione*) contenente gli obiettivi di miglioramento individuati in base alle priorità strategiche di ciascun istituto e del Sistema di Istruzione e Formazione. Hanno anche preso il via le visite alle scuole dei *nuclei di valutazione* esterna con il coinvolgimento alcune di istituzioni scolastiche, che hanno già avviato i *piani di miglioramento*, grazie anche al supporto da parte dell'Indire e di altri soggetti pubblici o privati (Università, enti di ricerca, associazioni professionali e culturali). L'Invalsi è chiamato a curare con attenzione la restituzione dei risultati delle rilevazioni degli apprendimenti alle singole scuole, in modo che i risultati stessi possano costituire la base per l'avvio dei processi di autovalutazione e di miglioramento per tutte le istituzioni scolastiche.

L'autovalutazione è finalizzata al miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti ed è particolarmente indirizzata: a) alla riduzione della dispersione scolastica e dell'insuccesso scolastico; b) alla riduzione delle differenze tra scuole e aree geografiche nei livelli di apprendimento degli studenti; c) al rafforzamento delle competenze di base degli studenti

rispetto alla situazione di partenza; d) alla valorizzazione degli esiti a distanza degli studenti, con attenzione all'università e al lavoro (Direttiva n.11 del 18 settembre 2014, *Priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione per gli anni scolastici 2014/15, 2015/16 e 2016/17*).

L'autovalutazione va effettuata anche attraverso il modello CAF (Common Assessment Framework) che offre all'istituzione scolastica l'opportunità per conoscere meglio se stessa, in quanto aiuta a cogliere le specifiche caratteristiche della scuola; serve da strumento

per i dirigenti scolastici che desiderino migliorare le performance della propria scuola; funge da "ponte" di collegamento tra vari modelli utilizzati nel Quality Management; consente l'introduzione di studi di benchmarking tra le scuole.

Una scuola gestita con *sistema qualità* si caratterizza essenzialmente come una realtà in continua ricerca, tesa al perseguimento delle finalità proprie del sistema formativo e al conseguimento degli obiettivi specifici che ha prefissato nell'ambito della propria autonomia culturale, didattica, progettuale e organizzativa.

Anche in questo quaderno mettiamo al centro gli argomenti pedagogici di attualità, le riflessioni dei colleghi a contatto con il territorio, le nostre difficoltà a capire e farci capire in un periodo storico di grandissimo interesse pedagogico. Siamo davanti ad una svolta epocale per le due uniche professioni pedagogiche: Educatore Professionale socio-pedagogico e il Pedagogista Abilitato previsto dalla recente normativa, esitata dalla Camera e in discussione al Senato. Ad ostacolare tale rivoluzione, troviamo un piccolo gruppo di educatori sanitari, che ostinatamente cerca di manovrare per impedirne l'approvazione.

Penso che sarebbe catastrofico per noi Pedagogisti e per tutti gli Educatori SDE se passasse l'ipotesi degli educatori sanitari, cioè quella di eliminare il nostro corso di studi L19 (ex cl 18), facendo cadere un impianto metodologico-disciplinare che sostiene il nostro fare professionale. In quanto che, per qualificarsi Pedagogista devi essere PRIMA DI TUTTO un educatore ... se togliamo i pilastri di base (cl 19, ex cl 18), cade tutto il palazzo!! Forse è a questo che puntano: cancellare 3.000 anni di storia della pedagogia, per sostituirla con siringhe e provette.

La legge IORI, saggiamente, non distrugge niente, ma valorizza l'esistente collocando ognuno nella propria dimensione storica/lavorativa. Gli Educatori sanitari, nati a medicina, nel "sanitario"; mentre gli Educatori socio-pedagogici (circa 150.000 professionisti) resterebbero là dove sono sempre stati da millenni, nel sociale, accanto alle persone.

*Nella dimensione pedagogica gli Educatori, possono continuare gli studi "pedagogici" per Pedagogista e, successivamente, nelle altre possibili specializzazioni post laurea, previsti già dalla legge IORI, nella dimensione sanitaria NO. Di contro, se passasse l'ipotesi dell'**E-DUCATORE UNICO**, si distruggerebbe il continuum teorico/disciplinare/professionale per restare incastrati in una dimensione professionale bloccata a monte dai MEDICI, come è stato per i tecnici, gli infermieri, ecc. i quali non hanno alcuna possibilità di carriera. Inserendo una profonda lacerazione in una scienza, quella pedagogica, già pesantemente attaccata da approcci psicologici, farmaceutici, psichiatrici.*

La naturale carriera professionale porta il Pedagogista, prima Educatore, a coordinare i servizi educativi, liberandoci da psicologi e assistenti sociali. Grazie alla laurea quinquennale, si accede alla qualifica di QUADRO (cat. D3) e non c'è niente di meglio per un educatore avere un coordinatore che capisce quando ci si confronta!!! Inoltre, cosa accadrebbe se tutti diventassimo sanitari (COSA IMPOSSIBILE Perché LE NOSTRE LAUREE SONO STATE CANCELLATE DALLA SANITA' NEL 2011 direttamente dal Ministro alla Salute!!!) tutti gli educatori dovrebbero riqualificarsi per compensare le materie sanitarie non date. Ho personalmente chiesto a Medicina con la mia laurea in Pedagogia a che anno mi avrebbero iscritto e che materie avrei dovuto ancora dare, mi anno risposto picche! Devo dare tutte le loro materie!!! tre anni di ulteriore studio per diventare Educatore Sanitario!!! Concludendo e augurando buona lettura, credo che il lavoro fatto da tutte le associazioni, le università e il mondo politico abbiamo prodotto una buona legge, un'ottima mediazione che mette le basi per ulteriori interessantissimi sviluppi futuri e ridona forza vitale DAL BASSO, alle professioni pedagogiche. Negli articoli che abbiamo selezionato per voi, troverete ulteriori approfondimenti (Alessandro Prisciandaro)

Femminicidio: La Pedagogia una risposta possibile

by

ALESSANDRO PRISCIANDARO, SIMONA DI PAOLO

Riassunto *Il femminicidio è un fenomeno sociale di grande disagio che negli ultimi vent'anni sta sconvolgendo il modo. Le cause sono tutte da ricercare in una società che sta perdendo di vista il valore di una educazione al rispetto tra pari, che sta depersonalizzando l'umanità rendendola schiava di stereotipi sociali distorti. Al modo manca la comunicazione, il confronto leale, l'abitudine alla cooperazione e l'idea della valorizzazione dell'altro. In questo clima di grande caos viene a delinearsi sempre più la figura di uomo allo sbando senza guida. L'emancipazione femminile e la paura da parte dell'uomo di perdere il suo potere stanno creando una situazione che necessita di un incisivo intervento pedagogico. Si deve riportare al centro "L'UOMO" rieducare ai valori che un tempo hanno fatto forte la nostra società. Questo sarà possibile, solo riportando la pedagogia al centro del discorso sociale, economico e politico.*

Abstract *Violence against women is a social phenomenon of great discomfort that in the last twenty years has shocked the world. The causes are to be found in a society that is losing sight of the value of an education in respect of equals, which is taking away identity to humanity, making a slave of distorted social stereotypes. The world lacks communication, honest challenges, the habit of cooperation and the ideas of enhancement of the other. In this climate*

of chaos, always it comes to take shape more the figure of man in disarray and without guidance. The emancipation of women and fear on the part of the man to lose the power, are creating a situation that requires a decisive pedagogical intervention. We must return to the center « MAN », educating the values that once made stronger our society. This will be possible only bringing pedagogy at the center of social discourse, economical and political.

Gloria 49 anni, Kamajit 63 anni, Nelly 77 anni, Valentina 29 anni, Loredana 41 anni, Slavica 37 anni, turista coreana gettata dal balcone dell'hotel, Mariana 20 anni, Samantha 3 anni, Giuseppina 41 anni, Ashley 35 anni, Annamaria 55 anni, Annalisa 67 anni, Emilia 66 anni, Larisa Elena 12 anni, Fiorella 66 anni, Elena 72 anni, Alessandra 46 anni, Federica 30 anni, Michela 29 anni, Maria Teresa 40 anni, Sara 22 anni, Anna 69 anni, Deborah 25 anni, Natalia 38, Michela 31 anni, Assunta 50 anni, Liliana 51 anni, Moira 43 anni, Franca 81 anni, Monica 47 anni, Sabina Iuliana 29 anni, Rosa 59 anni, Laura 67 anni, Mirella 64 anni, Mariana 24 anni, Gisella 58 anni, Maria 51 anni, Rodica 31, Anna Maria 55 anni, Mirela 41 anni, Esterina 73, Marinella 55 anni, Luana 41, Anna 53 anni, Patrizia 54 anni, Isabella 55 anni, Nadia 45 anni, Bonaria 80 anni, Katia 4 anni, Marina 30 anni, Genna 68, Sara 22 anni, Luana 41anni, Carla Ilenia 38 anni, Fiorella 66 anni.

Non è il resoconto di una strage per mano di un gruppo di terroristi. Peggio, sono i nomi delle vittime di una strage sociale, una strage che tocca una sfera che dovrebbe essere quella dell'amore e della protezione. Vite stroncate non dalla mano di uno sconosciuto psicotico, pazzo e violento, ma dalla mano conosciuta, familiare, quella stessa mano che dovrebbe essere tesa per aiutare, per proteggere, per curare. I fatti di cronaca, dall'inizio dell'anno ad oggi, contano più o meno sessanta casi tra femminicidi e violenze sulle donne. Un fenomeno che purtroppo è sempre in aumento. Donne punite per aver scelto di vivere la propria vita in modo diverso, donne la cui vita è stata stroncata per il solo motivo di non essere più innamorate del proprio partner.

Questo è un fenomeno sociale che segnala un grande disagio nelle relazioni umane e una diseducazione alla relazione tra pari, al rispetto dell'altro e delle regole civili. Quali sono le cause di tanto odio? Frustrazione, incapacità di accettare un rifiuto, l'emancipazione femminile che fa vivere negli uomini la paura del confronto o la perdita del loro ruolo di predominanza nel sociale?

Oggi si tende, sempre più spesso, ad attribuire tali atti a cause di natura psicologia o psicotica. Può mai essere che sessanta casi in poco più di sei mesi siano da attribuire tutti a delle patologie? Non è forse da andare a ricercare le cause in un momento sociale dove l'ordine del sistema valoriale è stato sovvertito da una crescente crisi umana? Un disorientamento sociale ma soprattutto affettivo e comunicativo. Una depersonalizzazione dell'essere umano visto e vissuto come oggetto da possedere e gestire, spogliato di ogni umanizzazione.

Oggi c'è la tendenza, sempre più marcata, a voler medicalizzare i soggetti che si allontanano dalle norme, che siano esse civili o relazionali.

Questo fenomeno è anche dovuto al frenetico lavoro di psicologi e psichiatri che vanno a ricercare le cause in disturbi mentali o nevrosi. I colleghi in questione si prodigano nel formulare ipotesi che nessuno va a confutare, e con questo, vorrei aggiungere, riportano il sociale ad anni luce indietro, (basti pensare al fenotipo del criminale che addirittura individuava in quel soggetto, con determinati parametri fisici, le caratteristiche del delinquente). Questo atteggiamento crea grande confusione e rallenta il sistema di prevenzione necessario per porre fine, o almeno limitare, il reiterarsi di certi delitti.

Di certo la società, impaurita e afflitta da tali accadimenti, chiede risposte, vuole motivazioni, ha necessità di comprendere. Gli organi deputati a tale tutela si avvalgono di specialisti per poter trovare delle cause. Ora la pedagogia più di ogni altra scienza dovrebbe far sentire la sua voce, una voce, oltretutto, autorevole in campo sociale. Una scienza che porta con sé la chiave di volta per porre fine ad una crisi sociale che sta sovvertendo l'ordine del vivere civile. Il pedagogista ha un grande potere nelle sue mani, quello di nutrire e plasmare, quello di fornire gli strumenti per pensare, per agire. Una società che si dica davvero democratica e libera dovrebbe investire soprattutto in campo educativo per assicurarsi cittadini utili alla crescita del proprio paese.

Questa professione meriterebbe ascolto in tutti i campi del sociale, meriterebbe il riconoscimento da parte dello Stato e la tutela. Oggi forse siamo vi-

cini a questa svolta. Si dovrebbe tornare a fare ricerca sul campo e non nelle aule accademiche. Fuori dalle università ci sono migliaia di uomini e donne, pedagogisti di valore, che non hanno la possibilità di svolgere la propria professione e, in alcuni casi, devo dire è una grande perdita per la nostra società. Pedagogisti ed educatori che affrontano ogni giorno problematiche di casi reali, ricavando nuove strategie messe in atto sul campo che portano a risultati eccellenti, ma che non sono documentate per mancanza di ascolto da parte delle istituzioni.

L'on. Boschi afferma che la prevenzione e il contrasto alla violenza sulle donne sono una priorità del governo, ma ribadisce che c'è bisogno di risposte concrete. La domanda è "in che modo il sociale si impegna in questa prevenzione?"

In quanto pedagogo mi chiedo se la risposta, efficace ed efficiente, non sia da ricercare in un approccio educativo, che ponga le sue radici alla base dell'evoluzione sociale. Una società nasce dalla Scuola alla quale è deputato il compito di formare gli uomini e le donne del domani in sinergia con le famiglie che andrebbero supportate nel difficile ruolo genitoriale. Si sente più che mai forte il bisogno di rafforzare il lavoro educativo in tutti gli ordini di scuola, a partire dalla Scuola dell'Infanzia, in cui educare con particolare attenzione alla vita democratica, all'ascolto empatico, al trovare "insieme" le soluzioni, al dare a tutti la parola, ai lavori di gruppo, quella che viene definita "Educazione Cooperativa" in cui forgiare, nel riconoscimento dell'altro come tuo pari, i nuovi cittadini europei.

Troppo spesso il ruolo di pedagogisti

ed educatori viene sottovalutato e anzi, a volte, spodestato da altre scienze che hanno, sì, il loro grande valore ma che impropriamente operano in campi non di loro pertinenza. Grande è l'attenzione della società per questi terribili delitti, ma occorre superare l'emergenza e lavorare dal basso, ricostruendo adesione sociale sui valori che hanno fatto grande, accogliente e inclusivo, il nostro paese. Vi è stato un tempo in cui i genitori educavano i figli grazie ad un modello condiviso, forse in questo clima di grande crisi l'inserimento di pedagogisti ed educatori all'interno delle scuole e degli enti sociali può essere un risposta concreta per recuperare una società allo sbando.

Ora la domanda fondamentale da porsi è, perché la scienza pedagogica un tempo così incisiva, tanto da formare menti e uomini che hanno dato vita al mondo civile, oggi sia così dimenticata e soppiantata da altre scienze? Si avverte sempre più, da parte di molti, il voler preconizzare la "fine" della pedagogia, essendo questa considerata ormai una disciplina marginale e superflua. Questo stato di considerazione è da far risalire ad una crisi generalizzata di un sistema valoriale che sta mutando così velocemente da non lasciare spazio alla ricerca di mettersi in pari. Possiamo certamente notare che la responsabilità di tutto ciò sia da attribuire a tre fattori principali:

- alle ideologie di cui essa si è imbrigliata (un esempio palese ne è il liberalismo economico-finanziario e la sua pretesa di aziendalizzare l'educazione)
- al riduttivismo scienziato che è venuto a caratterizzarla (con la correlativa deriva della tecnolo-

- gizzazione massiva dell'educativo)
- al corrente dibattito interdisciplinare dove la pedagogia occupa uno spazio del tutto marginale nell'ambito delle scienze umane e ancor più in quello delle scienze pedagogiche.

Cosa è accaduto dunque? È pur vero che di pedagogia si continua a parlare, anche se forse restando un discorso relegato al campo accademico, questo sta a significare che essa non è “morta” anche se vive uno stato di crisi, una crisi da ricercare tutta nella sua disorganicità epistemologica. Da qui la questione della sua identità che riemerge ogni qualvolta si avverte l'assenza di rigore epistemologico. La pedagogia, oggi più che mai, ha, secondo me, il dovere di riorganizzare se stessa per imporsi sullo scenario scientifico e soprattutto sociale. Una professione che non è tutelata da nessuna legge a differenza di altre professioni che hanno saputo farsi spazio e farsi rispettare e riconoscere.

La sua identità debole, questo stato di crisi latente, l'assenza di uno statuto scientifico ben definito, non le consentono di avvedersi di tre grandi paradossi. Il primo è che la pedagogia non ha preso coscienza della sua **irrilevanza sociale** in quanto completamente fuori dal dibattito economico, politico e giuridico, ma anche perché non si è mai interessata di correggere l'idea falsata della pubblica opinione che la relega a disciplina che si occupa dell'allevamento o dell'educazione scolastica in senso lato. Ancor più grave è la poca conoscenza di colleghi laureati che non sanno di essere pedagogisti, e questo è da imputare alla scarsa informazione da parte del mondo accademico. Il terzo elemento è l'assenza di una classe di professionisti

di area pedagogica ed educativa, liberi da condizionamenti e tentativi di colonizzazione scientifica di altre scienze che impongono il loro punto di vista per raccoglierne i benefici economici.

Di contro la pedagogia porta in sé un grande, anzi gradissimo potenziale, essa è la scienza del uomo e della sua interazione con l'altro, è la possibilità che viene data agli individui di crescere, di trasformarsi e trasformare a loro volta il sociale. È quella disciplina **necessaria** alla costruzione di una società intrisa di valori, una società proiettata verso il benessere collettivo, verso la cooperazione, verso gli abbattimenti degli interessi personali a favore degli altri.

Senza pedagogia il mondo va allo sbando, ed è forse proprio quello che sta succedendo oggi nella società mondiale. Più che mai oggi, in questo caos emozionale e in questa confusione valoriale, i pedagogisti hanno il dovere di alzarsi e portare il loro sapere, le loro strategie, le loro ricerche in giro, hanno il diritto/dovere di farsi ascoltare nel mondo politico, economico e sociale.

Qualche piccolo passo è stato fatto, riconoscendo alle associazioni professionali (L.4/2013) di “*professionalizzare*” i loro affiliati e fare così da aprirne la pista ad un approccio pedagogico ai problemi sociali. Ma ancora tanto c'è da fare. Riportiamo la pedagogia al centro.

WEB-GRAFIA

www.pourfemme.it/articolo/femminicidio-le-donne-uccise-nel-2016-foto/59209/

www.repubblica.it/argomenti/femminicidio

www.corriere.it/cronache/speciali/2016/la-strage-delle-donne/

www.rai.it/dl/tgr/articolo/ContentItem-80494956-cf85-4230-8c8a-95f284cf7df3.html

Videosorveglianza nelle scuole: l'importanza dell'equilibrio. *Analisi criminologica e prospettive pedagogiche*

by
DUILIO LOI

*“Una prova della correttezza del nostro agire
educativo, è la felicità del bambino”.*

Maria Montessori

Riassunto. *Nel presente articolo, vengono prese in considerazione le modalità di approccio preventivo al delicato fenomeno dei maltrattamenti negli asili nido. L'autore affronta il problema preliminarmente sotto il profilo criminologico, al fine di identificarne i tratti e le caratteristiche e successivamente, dal punto di vista esclusivamente Pedagogico. Si propongono soluzioni preventive che mirano: alla crescita professionale degli Educatori, all'introduzione sistematica di strumenti e modelli organizzativi che contemplino la verifica dei risultati e infine, la supervisione pedagogica. Interventi plurifocali che privilegiano il controllo “umano” a quello “elettronico”. L'articolo si conclude con una esortazione alla Comunità Professionale, affinché rifletta e soprattutto, rimanga unita in un momento di modificazioni sociali e legislative, molto importanti per il rilancio della categoria.*

Abstract *This article talks about the preventive ways to approach at the touchy subject which is the abuse on kindergarten. The author face this problem in two phases: the first is under the criminological profile, so we can iden-*

tify features and traits; in a second moment the problem is faced by a pedagogical point of view. We want to propose preventive solutions that have to let professionally grow the Educators, also want to introduce instruments that have to check the results and finally the pedagogical supervision. Multifocal interventions that prefer the “human” control to “electronic” control. The article ends with a speech to the Professional Community, so they can reflect and can stay together in a period of social and legislative modification, very important for a strong revival of the class.

Introduzione

Ogni qualvolta (purtroppo) si verifica un episodio di maltrattamento a carico di persone “vulnerabili” quali: bambini, anziani o disabili, veniamo tristemente riportati ad una realtà inaccettabile che genera indignazione e risentimento. Rabbia, indignazione e preoccupazione, sono stati d'animo, emozioni e sentimenti, espressi spontaneamente in reazione agli eventi, ai quali è però necessario far seguire azioni concrete

proprio per la delicatezza e complessità del tema. Sulle diverse e possibili azioni da intraprendere, non sempre si hanno orientamenti convergenti, ma sul fatto che questi esecrabili comportamenti vadano condannati e bisogna investire in *prevenzione*, ci si ritrova tutti – fortunatamente – concordi (Cittadini, opinione pubblica, “addetti ai lavori”, forze politiche). Il punto focale delle riflessioni che seguono, verte proprio sulle azioni preventive da intraprendere, che per la complessità e delicatezza del tema, devono essere plurime e articolate, mentre invece, sembrano volersi concentrare esclusivamente, sulla possibilità di attivazione del controllo generalizzato, attraverso sistemi di videosorveglianza.

Una soluzione questa, invocata e richiesta fortemente tramite petizioni pubbliche, interrogazioni parlamentari e proposte di legge, sulla quale però, varrebbe la pena fermarsi a riflettere, andando oltre la legittima reazione soggettiva ed emozionale. Soluzione che rischia di rivelarsi una “sbrigativa e poco efficace scorciatoia”, soprattutto se lasciata come unico e consolatorio rimedio. Intendo sviluppare il ragionamento su due versanti di mia competenza: Criminologico e Pedagogico; ambiti non ancora adeguatamente considerati, forse perché, troppo concentrati nel voler dare, e nel dover dare in alcuni casi, una risposta di tipo immediato.

Analisi Criminologica

Sul versante Criminologico, ci sono una miriade di sfaccettature meritevoli di attenzione; in questa sede mi limiterò a metterne in evidenza le principali ri-

mandando semmai, ad un “approfondimento dedicato”, su altre pagine. Quando ci occupiamo di “maltrattamenti”, parliamo oltre che di eventi dalle connotazioni lesive della morale, anche e soprattutto, di reati prevalentemente di tipo penale, comprendenti connotazioni di pertinenza Criminologica. Infatti la Criminologia secondo una sua definizione classica, si occupa dello spettro di funzioni connesse congiuntamente *al crimine, al reo, alla condotta socialmente deviante e al suo controllo, svolgendo azioni, secondo l'insieme ordinato delle conoscenze empiriche*.

Sulla base di questi principi e considerazioni, ecco che la videosorveglianza, rientra in uno dei tanti sistemi di possibile controllo, avente una finalità preventiva, quindi, oggetto di studio criminologico. Sull'argomento, è opportuno sapere in particolare, che l'adozione di un sistema di videosorveglianza, mira a due obiettivi specifici:

- ◇ la “deterrenza” da possibili azioni criminose
- ◇ la “detection”, ovvero, la funzione di “testimone affidabile”, in caso di azioni criminose commesse

Dalla letteratura nazionale e internazionale¹, si evince come l'effetto deterrente, risulti essere poco incisivo nel dissuadere i malfattori, mentre invece, la funzione “detection”, si è mostrata spesso utile come supporto nello svolgimento delle indagini. Attivare quindi la videosorveglianza come “dissuasore”,

¹ Dagli atti del convegno “Presente e futuro dei sistemi di videosorveglianza per la sicurezza urbana”, si possono apprezzare molteplici analisi comparative relative ai sistemi di videosorveglianza, verificarne limiti e virtù, e arricchire il bagaglio di conoscenza.

potrebbe rivelarsi deludente a fronte anche di altri aspetti connessi, da considerare. Parlare infatti di videosorveglianza, significa considerare e tenere in equilibrio gli interessi delle parti in causa, ovvero:

- ◇ necessità di tutelare l'incolumità dei minori da possibili maltrattamenti (atti criminosi)
- ◇ necessità del personale Educativo, di lavorare in assenza di condizionamenti
- ◇ tutela della privacy di entrambe i soggetti

Aspetti sui quali trovare un punto di equilibrio, non è per nulla semplice, soprattutto se bisogna ragionare su ipotesi legislative da produrre e applicare in forma ampia e generalizzata. Le "necessità" prima richiamate, sono tutele legittime sulle quali si sono espressi in audizione alla Camera dei Deputati, davanti alle Commissioni riunite "Affari Costituzionali" e "Lavoro"², nell'ambito dell'esame delle proposte di legge in materia di videosorveglianza il 27 luglio scorso, il Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza e il Garante per la Protezione dei dati Personali (Privacy).

La Dott.ssa Filomena Albano, Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, ponendo su tutto l'elevato interesse del minore, non esclude la possibilità di utilizzo di sistemi di videosorveglianza a patto che vengano rispettati i principi di "sicurezza e riservatezza"; che ciò possa avvenire esclusivamente con *telecamere a circuito chiuso* e accessibili solo su autorizzazione dell'autorità giudiziaria e in presenza di una segnalazione.

Conclude la sua audizione con: "Non

ci illudiamo però che le telecamere risolvano i problemi" sottolineando che: "bisogna agire sulla **prevenzione**, migliorando il sistema di accesso alla professione degli educatori e con una *proporzione nelle classi tra il numero dei bambini e degli insegnanti*". Nella stessa seduta, il Garante per la Protezione dei dati Personali, Dott. Antonello Soro, analizza ed esprime maggiori perplessità sull'uso della videosorveglianza, affermando: "l'uso generalizzato di telecamere negli spazi didattici che riprendano in modo massivo e continuato educatori e bambini potrebbe portare i più piccoli a sviluppare una concezione distorta della propria libertà, considerando come appartenente alla normalità il fatto di essere sempre controllati."

Viene ribadito che con l'uso sistematico e generalizzato, si "mettono in tensione diritti fondamentali" e auspica la necessità di un loro bilanciamento che richiede un approccio equilibrato, capace di tenere conto degli interessi di tutte le parti in campo, soprattutto nel rispetto dei principi di *necessità* e *proporzionalità*, dove poter tracciare il confine tra l'autodeterminazione sul lavoro, la spontaneità e immediatezza nella relazione educativa e la protezione di soggetti particolarmente vulnerabili, evitando eccessi e ridondanze. Come la Dott.ssa Albano, anche il Garante per la Protezione dei dati Personali, sostiene fortemente la necessità di investire nel livello di formazione degli operatori e introdurre meccanismi di controllo più articolati ed efficaci. In estrema sintesi le due Autorità Garanti, convergono sul fatto che la videosorveglianza non rappresenti l'azione risolutiva per debellare il fenomeno e restituire la tranquillità sociale; pertanto, è opportuno articola-

² <http://webtv.camera.it/evento/9854>

lare gli interventi su più fronti.

Tornando in particolare ai casi di specie, sotto il profilo criminologico, ci troviamo di fronte a reati aventi diverse sfaccettature, che vedono richiamato nei casi più gravi, l'articolo 571 del codice penale che recita: *“Chiunque abusa dei mezzi di correzione o di disciplina in danno di una persona sottoposta alla sua autorità, o a lui affidata per ragione di educazione, istruzione, cura, vigilanza o custodia, ovvero per l'esercizio di una professione o di un'arte, è punito, se dal fatto deriva il pericolo di una malattia nel corpo o nella mente...”*

Fatti che dal punto di vista giuridico, hanno rilevanza penale e verso i quali sotto il profilo criminologico, varrebbe la pena avere contezza e stime, dati epidemiologici, conoscenze più approfondite, tant'è che l'unico dato importante di cui disponiamo, ci informa su una concentrazione degli episodi (soprattutto sui Nidi), nel settore privato, rispetto al pubblico. Dato sicuramente importante per una valutazione di crimino-genesi, ma insufficiente per la costruzione di una mappatura più nitida.

L'altro aspetto al quale si presta poca attenzione, è legato alla dinamica di strutturazione del reato. L'articolo 571 cp abbraccia per così dire, gli eventi “gravi”; una fetta parziale e minimale (posto che anche un solo caso è troppo), comunque necessitanti di maggior dettaglio e oggettivazione. Mancano invece all'appello una molteplicità di eventi considerabili “lievi” che di solito proprio perché tali, tendono a non destare preoccupazioni particolari. I casi così detti “*lievi*”, andrebbero invece considerati nelle loro due caratteristiche specifiche: a) sono sicuramente superiori in termini numerici; b) alcuni di

essi (lasciati a se), sono destinati a diventare eventi “gravi”, secondo una logica di quantità/rilevanza/visibilità ossia, si vedono molto di più i fatti “gravi”, che per fortuna sono di meno, e si vedono poco (o niente) i fatti “lievi”, che per sfortuna, sono di più.

Non studiando e monitorando però il fenomeno dal punto di vista Criminologico, questo patrimonio viene sistematicamente omesso, innescando una spirale poco confortante che non consente la visibilità oggettiva del nesso di correlazione tra pericolo, rischio e danno. In sintesi ipotetica, possiamo affermare che nei casi più “lievi”, siamo di fronte a carenze (a volte anche severe) di carattere etico-deontologico, assolutamente inaccettabili, che non possono essere sanate o normate per decreto, ma vanno affrontate con modalità formativo educazionali a vario livello e secondo un approccio di sistema specificamente elaborato che assume chiare connotazioni di carattere Pedagogico, al quale dedicheremo il prosieguo del presente elaborato.

La risposta Pedagogica

Dall'analisi, seppur parziale, degli aspetti criminologici, circa i maltrattamenti, e dai “limiti” connessi alla proposta di attivazione generalizzata dei sistemi di videosorveglianza, emerge fortemente la necessità di ricercare e sviluppare azioni preventive che orientino risposte maggiormente efficaci e, soprattutto, praticabili e durature. Non affermo ciò per deformazione professionale ma per logica conseguenza, riscontrabile nei limiti della inefficacia di un approccio mono-focale.

Stante alle caratteristiche del fenomeno criminoso, un approccio di sistema nella sua espressione applicativa, non può che essere di carattere Pedagogico. Perché? Perché quell'andare "oltre", viene invocato da diversi soggetti. Come richiamato poc'anzi, sono le stesse Autorità Garanti a chiederlo e le Istituzioni Scolastiche ad esigerlo, con lo scopo di valorizzare il – tanto – buon lavoro che quotidianamente viene svolto e per creare anticorpi, rinforzando il proprio sistema immunitario, prendendo la totale distanza dai soggetti e dai comportamenti criminali. Un sistema scolastico sicuramente migliorabile e perfezionabile, ma di sicuro non disprezzabile, attraverso la generalizzazione. Lavorare sui casi "lievi", attraverso un *controllo interno*, può essere un eccellente e sistematico processo di prevenzione. Ce lo chiedono i Cittadini, Mamme e Papà che hanno il sacrosanto diritto alla tranquillità; ce lo chiedono i Bambini verso i quali il nostro dovere di "guida" mai esaurito, deve poter continuare ad essere svolto.

Inoltre, lo chiede e rivendica la Comunità Professionale di Educatori e Pedagogisti, le Associazioni di Categoria (APEI³ in primis), continuando ad interrogarsi sul "divenire" della Professione, che punta fortemente ad un riassetto normativo già in atto (ddl Iori⁴) e

³ L'Associazione Pedagogisti Educatori Italiani, è molto attiva sulle versante della tutela politico-sindacale della categoria, promuovendo la ricerca scientifica e la formazione, con un occhio particolarmente attento agli aspetti deontologici.

⁴ Il disegno di legge 2656 che vede Vanna Iori come prima firmataria – Disciplina delle professioni di educatore professionale socio pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagoga". Rappresenta un primo importante

ad una legittima affermazione e spendibilità delle competenze, in termini di politiche professionali. Per entrare ancor più nel merito e tradurre in azioni concrete, possiamo articolare la risposta Pedagogica, agendo direttamente su 3 ambiti fondamentali:

- a) formazione di base e permanente
- b) organizzazione del lavoro
- c) supervisione pedagogica

a) *formazione di base e permanente*

Il lavoro Educativo, essendo un "servizio alla persona" con finalità altamente valoriali, non può per sua natura essere improvvisato o lasciato al "buon senso" individuale. Deve essere "costruito" e "mantenuto" secondo logiche di progettazione specifiche di carattere "tecnico", anche a delineare quei valori fondamentali, necessari per poter sviluppare un'adeguata identità professionale, che consentirà al futuro Educatore, di gestire il confronto con il "quotidiano" impegnativo e spesso logorante. Una formazione che evochi risposte agli interrogativi: chi sono? quale il mio ruolo? quali le mie funzioni? Una formazione che consenta di acquisire modelli e strumenti utili a condurre relazioni di qualità, attraverso:

- ◇ la conoscenza del "Sé"
- ◇ la consapevolezza dei propri limiti
- ◇ la tenuta emozionale
- ◇ la capacità di richiedere aiuto

Ampliare l'offerta formativa, che arricchirebbe ulteriormente i curricula, dando la possibilità di partecipare a laboratori specificamente dedicati, dove sperimentare la concretezza e

passaggio verso la regolamentazione delle figure dell'Educatore e del Pedagogista, sia in termini di percorsi formativi che occupazionali.

l'impegno necessario a condurre una relazione educativa. Favorendo oltremodo la comprensione del concetto di "empatia" non limitandosi al didascalico e virtuale "mettersi nei panni dell'altro", ma realizzandolo "in vivo", consentendo gradatamente la crescita di consapevolezza sulla complessità che la relazione porta in sé, avendo la possibilità di toccare con mano anche i propri limiti, il che, rappresenterebbe, già un primo importante step di selezione sull'idoneità professionale.

Creare i presupposti per integrare nella progettualità, la capacità di tradurre l'etica appresa nel percorso formativo, in deontologia professionale da poter poi praticare nel quotidiano. Un modo concreto per avvicinare e far dialogare la teoria con la pratica, smantellando antitesi, incrostazioni culturali e resistenze al cambiamento. In concreto: essere controllori e sanzionatori dall'interno di eventuali comportamenti che tradiscono il patto deontologico sottoscritto e connotato nella scelta stessa di svolgere questo lavoro.

Attraverso la "formazione permanente" invece, si mira a rinforzare e consolidare gli aspetti appena richiamati, puntando ad approfondire (previo verifica), quelle aree di conoscenza fisiologicamente non completate nella formazione di base, oppure ritenute carenti, o magari, settorialmente necessitanti di specifico rinforzo.

Sostengo fortemente questo, poiché, il rinforzare le "conoscenze" attraverso la loro "manutenzione permanente", oltre che arricchire le "competenze", consente di acquisire maggior dimestichezza e padronanza operativa nella gestione delle situazioni complesse; antidoto, quindi, contro la strutturazione dei fat-

tori di rischio. Non fare tutto ciò, oltre che avvilire e demansionare il lavoro riducendolo ad un "baby parking" fatto di meccanico "badantaggio", consentirebbe di fatto, l'aumento delle condizioni di rischio che costituiscono gran parte dei casi "lievi".

b) *organizzazione del lavoro*

L'organizzazione riveste un ruolo chiave per la traduzione delle competenze soprarichiamate, infatti, la formazione pur essendo di fondamentale importanza, se non supportata da un'adeguata organizzazione del lavoro, rischia (tempo sei mesi un anno dall'assunzione), di essere vanificata. In questo ambito, il primo step organizzativo riguarda i criteri di selezione e reclutamento del personale, che non possono essere esclusivamente quantitativi (titoli), ma integrati da modalità qualitative come ad esempio: l'inserimento guidato e le valutazioni sia in itinere, sia al termine del periodo di prova.

È necessario quindi un processo rigoroso nel metodo, capace di far emergere le eventuali carenti attitudini soprattutto nella gestione e nel controllo delle emozioni e del "gruppo classe"; se necessario si procederà con azioni correttive ma, al tempo stesso, nei casi di valutazione non idonea, sarà richiesta inflessibilità nel porre termine al rapporto lavorativo. Un percorso inteso come parte integrante e non opzionale del processo organizzativo; seguito secondo i criteri sopra esposti ed esercitato da una figura Pedagogica di Coordinamento, coadiuvata dall'intero gruppo di lavoro con funzioni di tutor.

La progettualità nel Nido, nella Scuola dell'Infanzia, così come nella Scuola Primaria, contrariamente a

quanto spesso si vuol far credere, riveste un ruolo centrale per la crescita del bambino e non può essere lasciata priva di modelli organizzativi idonei e rispondenti alle mutevoli esigenze che il quotidiano impone. Lo sviluppo delle fasi evolutive necessita pertanto di un monitoraggio strutturale, derivante proprio dai progetti che al tempo stesso consentono alle Educatrici/Insegnanti di verificare la propria percezione nelle diverse fasi di crescita di ciascun Bambino, nonché i rapporti tra le diverse aree dello sviluppo quali ad esempio: linguaggio, funzioni del corpo, sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo, gioco, motricità. Senza entrare troppo nel “tecnico” ricordo su tutti, l’ausilio fondamentale dato dalle “tavole di sviluppo” di Kuno Beller⁵.

Avere un’organizzazione che strutturalmente incorpora un sistema di verifica, oltre ad elevare gli standard di qualità educativa, consente ancora una volta, il controllo e la gestione delle situazioni anche le più complesse e prevenire possibili situazioni di “malesse”. L’organizzazione deve occuparsi inoltre, di gestione delle relazioni e dei rapporti con i Genitori e le figure di riferimento del Bambino.

Il coinvolgimento attivo dei Genitori, è la condizione indispensabile per la creazione di un rapporto fiduciario che non può essere lasciato al caso o ridursi alla “festa di natale”. Organizzazione significa: inserimento guidato del Bam-

bino, programmazione sistematica e calendarizzata degli incontri, rendicontazione sui progetti, supporto/supervisione educativa e orientamento sulla gestione “tecnica” extra asilo o scuola...). In questo modo il rapporto fiduciario, essendo un rapporto ricco di interazioni Genitore/Educatore, germoglia senza ostacoli, anche nei confronti di quei Genitori particolarmente apprensivi.

Sostituire l’occhio “vivo” del Genitore con l’occhio “elettronico” di una telecamera, oltre che avvilire il rapporto, farebbe perdere una miriade di occasioni importanti di scambio e confronto.

c) *supervisione pedagogica*

Stesso criterio e stessa competenza Pedagogica, richiamata nel processo di inserimento del “neo assunto”, è riservata alla funzione di “Supervisione Pedagogica”. Ai tanti “fermo immagine” del quotidiano, l’organizzazione deve consentire e agevolare momenti di sintesi e riprogettazione, guidata da un supervisore Pedagogico che, con visuale d’insieme, terzietà e specifica competenza, sappia valorizzare, suggerire o correggere laddove necessiti.

La supervisione Pedagogica, perseguendo quindi la finalità di facilitare il lavoro del gruppo Educatori/Insegnanti, sostenendolo in tutte le sue fasi, la si realizza nell’analisi critica del quotidiano, nel supporto elaborativo dei Progetti, nel loro monitoraggio temporale, nella facilitazione comunicativo-relazionale con tutti i soggetti coinvolti e nel loro precipuo interesse. In sintesi, la “supervisione”, rappresenta quel luogo reale, quel momento di convergenza dove il “Gruppo di Lavoro”, si confronta e riflette sul “Lavoro del Gruppo”.

Dentro questo apparente gioco di pa-

⁵ Le tavole di Sviluppo di Kuno Beller sono un importante ausilio per il personale educativo impiegato negli asili nido e scuole dell’infanzia. Rappresentano uno strumento appropriato per la conoscenza del bambino, molto utile per la progettazione delle attività educative.

role, si racchiude la formula necessaria al perseguimento di obiettivi e valorizzazione dei risultati; inoltre e non secondario, anche un efficace strumento di verifica sul “fare” che di riflesso, orienta e dirige inevitabilmente anche i comportamenti.

Conclusioni

Se con l’analisi criminologica abbiamo messo in evidenza gli aspetti peculiari che caratterizzano i disdicevoli e sottolineo, **inqualificabili comportamenti**, abbiamo avuto anche l’opportunità di rilevare criticità e limiti della risposta derivante dall’uso generalizzato dei sistemi di videosorveglianza. Con il clima di rabbia sociale presente nel Paese, capisco che sia più fruttuoso e popolare cavalcare l’emozione e la paura, soprattutto quando i media, anziché sviluppare ragionamenti sensati, fungono da amplificatore al limite del terrorismo. Di fronte a casi del genere dobbiamo essere seri, coerenti e lungimiranti, senza indulgenze nei confronti di chi si macchia di ignobili comportamenti, ma anche profondamente rispettosi del tantissimo buon lavoro che quotidianamente viene svolto.

Il mandato sociale affidatoci non può essere disatteso e la realizzazione dei tre punti sopra esposti, già realtà per tante eccellenze Italiane, ha bisogno di una moltiplicazione virtuosa e della partecipazione di tutti; è proprio in questo che si denota la forza e l’importanza dell’equilibrio, insito nella proposta Pedagogica. Varrebbe la pena investire sia sulla fortificazione di quanto sopra, sia in politiche del lavoro che tendano a sconfiggere la sotto cultura del:

“tanto questa attività la può svolgere chiunque”, secondo un perverso gioco al ribasso, che finisce per albergare precarietà e avvilimenti stipendiali.

Condizioni che spesso nel settore pubblico si traducono in: impotenza, routine e demotivazione e nel privato in: mancanza di formazione e risorse, fino a remunerazioni delinquenziali da 3-5 euro/ora. Situazioni controverse e pungenti sulle quali è necessario mettere mano con una certa urgenza, attraverso gli interventi suggeriti; non farlo, favorirebbe ad oltranza la sotto cultura di approssimazione, trasformando paradossalmente, la preoccupazione in complicità.

Non investire nell’infanzia, significa non avere interesse per l’adulto di domani. Infine, rimanendo apertissimo alla “funzione ausiliaria della tecnologia” e alla possibilità di studiare formule che nel rispetto delle parti in causa, apportino migliorie, vorrei far notare che i contenuti dei tre punti sinteticamente esposti, non sono i desiderata proposti e auspicati in un manuale tecnico a matrice utopistica, ma il frutto di una personale esperienza di Conduttore e Supervisore in svariati contesti: asilo nido, centro diurno per disabili, nonché dalla sistematica e quotidiana attività effettuata negli Istituti Comprensivi Scolastici, con i Comitati Genitori, con i Bambini. È più che mai opportuno che la Comunità Professionale, rifletta e si interroghi seriamente sul fenomeno, che “contamini il circostante” divenendo concretamente “Comunità Educante”. Questo eviterebbe un’adesione pedissequa alle frettolose e palliative scorciatoie proposte, condizionati da una pur comprensibile scia emotiva, oppure, l’accettazione di ale-

atorie promesse del tipo: “intanto facciamo questo e poi pensiamo al resto”. Sarebbe il trionfo dell’impulsività e di un “indaffaramento inoperoso” che creerebbe i presupposti, come spesso accade nel nostro Paese, per trasformare quella promessa da provvisoria a definitiva, lasciando così in eredità ai nostri Bambini, molte videocamere e poca qualità educativa.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV., *I diritti dell’infanzia e dell’adolescenza in Italia*, CRC/Save the Children, Roma, 2016

B. Q. Borghi, *Le tavole di Sviluppo di Kuno Beller*, Edizioni Junior, Bergamo, 1995

Ipermedia, (a cura di), *La videosorveglianza esterna visibile in Italia: una panoramica su quattro città. Indagine esplorativa*, Roma, 2000

Maslach, C., Leiter, P., *Burnout e organizzazione. Modificare i fattori strutturali della demotivazione al lavoro*, Feltrinelli, Milano, 2000

Nobili G. G., *L’efficacia della videosorveglianza nella prevenzione della criminalità. Alcune esperienze locali ed internazionali, Atti del convegno “Presente e futuro dei sistemi di videosorveglianza per la sicurezza urbana”*, Modena

Paccagnella L., *Sociologia della Comunicazione*, Il Mulino Editore, Bologna, 2004

SITOGRAFIA

<http://webtv.camera.it/evento/9854>

Il disagio sociale vissuto da un educatore

di

SIMONA D'AGOSTINO

Riassunto *All'interpretazione del disagio sociale contribuiscono più discipline. Analizzare il fenomeno seguendo un'unica prospettiva diventa riduttivo e semplicistico e non fornisce le adeguate spiegazioni. Il modello sistemico, oggi, è quello che riceve maggiore conferma in quanto la nozione di sistema "implica in se stessa dinamicità, evolutività in quanto si forma e si deforma in continuazione". Analizzare il disagio sociale in chiave sistemica significa riconoscerla come entità composta di elementi interdipendenti e concatenati.*

L'ambiente in cui i 'minori a rischio' crescono e vivono è sempre un ambiente deprivato, povero di stimoli culturali e di risorse socio-economiche che consentano di realizzare la propria libertà. Il termine 'libertà' racchiude in sé il significato della realizzazione della persona in quanto tale. In questo senso, libertà non significa fare tutto ciò che si vuole senza tenere presenti le 'regole' sociali, non significa che la singola persona basti, da sola, a dare un senso alla propria vita, indipendentemente dalle relazioni sociali, ma significa conquista.

È in questo senso, allora, che si pone la centralità dell'intervento educativo, il quale deve essere volto a far acquisire a questi ragazzi il senso di responsabilità rispetto a se stessi e alle proprie azioni e, di conseguenza, la libertà come capacità di effettuare scelte positive per la realizzazione e il miglioramento della propria persona.

Abstract: *Several disciplines contribute to explain social disadvantage. Analyzing the phenomenon according to a single perspective turns reductive and simplistic and does not provide adequate explanations. Today the systemic model receives more confirmations than others since the notion of system "involves itself dynamism and evolution as it forms and deforms continuously". Analyzing social hardship in systemic key (sarebbe meglio view) means recognizing it as an entity composed of interdependent and interlinked elements.*

*The environment where 'children at risk' grow and live is always a deprived environment, poor of cultural stimuli and socio-economic resources that enable everyone to achieve his own freedom. The term 'freedom' embodies the meaning of the fulfillment of the person as such. In this regard, freedom doesn't mean doing whatever you want without social 'rules' awareness, nor means that a single person is enough, by itself, to give meaning to his life, regardless of social relations, but it means conquest (avrei messo achievement). In this regard, the educational intervention is crucial and should be aimed to let these children take **responsibility** for themselves and their actions and consequently freedom as the ability to make positive choices for the accomplishment and improvement of personality.*

L'introduzione del concetto di devianza ha avuto una sua rilevante utilità per impedire che il tema della problematicità sociale, che si esprime in comportamenti di netta contrapposizione con le norme del vivere civile, si appiattisse sulla nozione di criminalità. La nozione di devianza dai valori sociali ha consentito una analisi delle difficoltà sociali non ristretta a quel campione limitato di soggetti che a seguito di condanna penale si trovava sotto il controllo penitenziario. Ed ha permesso, specie nel settore minorile, di prendere in considerazione tutte quelle difficoltà nel processo di personalizzazione e di socializzazione che non sempre si esprimono in comportamenti penalmente sanzionabili ma che si estrinsecano anche in modi di vita ancor più gravemente sintomatici di posizioni autodistruttive o laceranti del tessuto sociale.

Non si può negare che la devianza è strettamente collegata a fattori deficitari – individuali, familiari, ambientali e più genericamente sociali - che si intersecano profondamente tra loro e che operano come concause anche rilevanti del disadattamento che sfocia in devianza: ogni storia individuale appare segnata da un coacervo di elementi che tendono a provocare uno stato di disagio a cui il giovane reagisce con comportamenti anomali.

Molti sono stati gli studiosi che hanno sviluppato teorie e scritto sulla devianza, che può essere definita come un 'allontanamento' dalle norme sociali e civili condivise dalla popolazione.

Ma chi sono oggi i ragazzi devianti? Definiti negli anni come 'caratteriali', 'ragazzi difficili', 'delinquenti', io credo che siano persone 'disorientate'. Disorientate rispetto alla propria educazio-

ne, agli affetti, al futuro, al cosa voler essere. Quando non si hanno dei punti fermi nella propria vita, è facile aggrapparsi a chi offre una via di fuga, una sicurezza in qualche modo, di qualsiasi tipo essa sia.

Generalmente, i ragazzi 'a rischio' provengono da famiglie in cui l'ignoranza si tramanda da generazioni, dove manca la spinta al miglioramento. Si tratta, spesso, di genitori che sono diventati tali in tenera età, quando dovevano cominciare a fare le prime esperienze di vita ed invece si sono ritrovati a creare una nuova vita, senza sapere come sia potuto accadere, senza sapere da dove cominciare. Allora, sarà la famiglia di origine a farsi carico di un altro bambino ancora. Nella mia esperienza spesso mi sono trovata di fronte a nonne di 35 anni, che, anziché essere chiamate 'nonna' sono 'mamma', stravolgendo del tutto i ruoli. Si tratta, insomma, di famiglie che vivono alla giornata, al limite della povertà, che non è solo economica, sempre in attesa di un qualsiasi contributo che arrivi dai servizi sociali. Il lavoro non è qualcosa di cui preoccuparsi.

La seconda agenzia educativa, la scuola, è ubicata negli stessi quartieri in cui vivono questi ragazzi. Gli insegnanti sono arrendevoli. In parte giustificabili, in quanto dire ad un genitore, sui generis, che il proprio bambino ha qualche difficoltà, vuol dire rischiare di arrivare alle mani. Non vengono svolti i programmi come si dovrebbe, perché i bambini 'non seguono', in alcuni casi non vengono usati testi, non perché si tratti di rivoluzionari metodi di insegnamento, ma perché non vengono proprio acquistati oppure vengono persi. L'ipocultura, l'ipostimolazio-

ne da parte delle famiglie viene identificata come un deficit. Quindi comincia il triste iter neuropsichiatria infantile-logopedia, il tutto dopo mesi di liste di attesa presso l'unico centro convenzionato del territorio.

E il territorio? Cosa offre? Nulla. Nessuna area verde, nessun parco giochi, solo periferia degradata, abbandonata.

Nel 2000, sulla scorta della Legge 285/97 (Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza), finalmente hanno preso il via i Laboratori di Educativa territoriale (in seguito chiamati LET), con sede nei locali di una parrocchia, unico punto di riferimento del quartiere. I Laboratori funzionano in orario extrascolastico ed offrono supporto scolastico, attività ludiche, creative, sportive, attività che vanno sempre diversificate affinché siano sempre accattivanti e mai ripetitive e noiose. Il tutto in un costante sforzo, spesso vano, di coinvolgere i genitori.

Diffidenza massima da parte di tutti, persone non del posto che vogliono fare qualcosa di 'terribile' ai loro figli. È stata dura guadagnarsi la fiducia delle persone, fiducia nell'affidarci i loro figli per 'deviarli' dal loro quotidiano. Quando si vive in un certo modo, è più comodo non sapere, restarne fuori.

In questi contesti il lavoro dell'Educatore è lungo, tempestato da mille difficoltà, come dialogare con i genitori, trovando le parole giuste, non tecniche, non difficili, non offensive, conoscere la loro storia, prospettare piccole occasioni di crescita, concrete, senza pretendere l'impossibile, collaborare con la scuola, alla quale, tutto sommato, fa piacere celarsi dietro la definizione di 'scuola di

trincea', portare eventi nel quartiere, occupando spazi fino ad allora destinati al transito dei motorini e riscoprirli come luoghi in cui giocare, chiamare in causa forze dell'ordine fino ad allora conosciute solo come quelle che si portano via un genitore, un fratello, nel cuore della notte.

Il lavoro più difficile, però, resta quello che va fatto con e sul minore, è con lui che si stabilisce una relazione. Inizialmente lui ha paura di lasciarsi andare ad un legame basato sul rispetto e anche sull'affetto. La paura di scoprirsi, di mettere a nudo le proprie debolezze, come se se ne dovesse aver vergogna, le paure proprie di questi bambini che sembrano piccoli adulti.

Con loro si gioca, si fa squadra, si insegnano le regole per stare al gioco, ogni gioco ha le sue, così come la vita. Bisogna aspettare il proprio turno, il momento giusto. Dalla mia ho decine e decine di partite, diventando davvero competitiva a calcio, pallavolo, calcio balilla e ping pong.

In dodici anni trascorsi sul campo ho visto centinaia di ragazzi ed ho parlato con altrettanti genitori, molti li ho visti crescere, altri solo passare, alcuni li ho rincontrati in veste di carabinieri, odontoiatra, infermiere, vigile del fuoco con famiglia al seguito, altri hanno continuato a non volercela fare, ma quel che resta è che io sono cresciuta tanto come Educatrice, come persona, come donna e mamma, sono più ricca. Professionalmente posso affermare che non esiste una strategia educativa, ogni essere è unico e speciale in quanto tale e va 'trattato' nella sua specificità, il percorso educativo deve essere il suo e non quello di qualcun altro. L'educatore deve essere dotato di creatività, che

deve accompagnare sempre le sue competenze ed il suo entusiasmo per questo lavoro. Senza quest'ultimo elemento meglio rinunciare. I bambini ti leggono dentro, hanno meravigliose capacità di scoprire chi sei e di aiutarti a migliorare, e qui non c'entra la cultura.

Ritornando alla domanda iniziale: chi sono oggi i ragazzi devianti? Sono questi. ragazzi con meno opportunità.

BIBLIOGRAFIA

Izzo D., *Manuale di pedagogia sociale*, Clueb, Bologna 1997.

Sarracino V. (a cura di), *La formazione*, Liguori, Napoli 1997.

Schettini B., *L'educatore di strada*, *Pensa Multimedia*, Lecce 1997.

Sitografia

www.minori.it

Una nuova scienza pedagogica per la scuola e la società

by
ERMANNNO TARRACCHINI

"[...] Con grande rispetto alla libertà, [...] che aiuta ad esprimere ciò che c'è di meglio nell'anima umana: sorse la nuova scienza, l'autodisciplina dell'uomo che volle risolvere il grande problema dell'educazione nella libertà [...]". (Maria Montessori, *Corso di Pedagogia scientifica*, 1909, pp. 25-26)

Riassunto. *L'invito ad una responsabilità etica e pedagogica nonché scientifica del mondo degli adulti, al di là del riduzionismo psicologico e del determinismo genetico, al di là delle misure compensative e dispensative delle facili diagnosi-etichette, ci sembra possa ridare speranza al mondo della scuola, ma non solo. Abbiamo vissuto un secolo, il novecento e l'inizio del nuovo millennio all'insegna della "cultura terapeutica" – purtroppo solo in senso clinico-farmacopsicologico e non come vorrebbe l'etimologia originale del termine greco, che contrassegnava l'etica dell'"I care" del "mi stai a cuore".*

Abstract *We think that the invitation to an ethical, pedagogical and scientific responsibility of the adult world, beyond the psychological reductionism and genetic determinism, beyond the dispensatory and compensatory measures authorized by easy diagnosis-labels, can give hope to the world of education, but not only. We lived a century, the twentieth century and the beginning of the new millennium in the name of "therapeutic culture" - un-*

fortunately only in clinical-pharmacopsychological sense and not as it would like the original etymology of the greek word, "therapeutic" meaning "I care" or "you are near to my heart."

Nuovi concetti per una nuova scienza pedagogica e neuro-pedagogica

Ci interessiamo di biografie umane, di storie di cervelli e dei loro corpi, di *"pensieri del cervello che la mente non ha ancora pensato"* alla luce delle recenti scoperte delle neuroscienze (quali quelle della plasticità neuronale, dei neuroni specchio, della epigenetica, della autopoiesi...). Nuove discipline, sinergie e concetti neuroscientifici: *"la mente come idea del corpo"* di A. Damasio *"la mente più vasta del cervello"* di S. Rose... *"la mente assorbente"* di M. Montessori, *"la mente frutto della dialettica del biologico e del sociale"* di A. Bernardoni.

Osserviamo la relazione dialettica bio-sociale tra le afferenze e gli stimoli provenienti sia dall'ambiente interno

del corpo sia da quello sociale esterno in cui il corpo e il suo cervello si trovano immersi in un dato periodo storico, sociale, economico e culturale. La mente come film del cervello che sincronizza e monta quelle immagini mentali, prodotte da mappe o configurazioni neurali che rappresentano lo stato del corpo sia in relazione all'ambiente biologico interno che a quello sociale esterno.

Tali ricerche e sperimentazioni veramente neuroscientifiche facendo finalmente riferimento al concetto di mente – e non a quello pseudoscientifico di psiche e nemmeno influenzate dall'approccio inevitabilmente fuorviante di psicologia, psichiatria e psicanalisi (che, come il loro prefisso indica, hanno come oggetto di studio tale pseudo-concetto, eredità irrazionale dell'età ellenica) aprono uno sguardo più ampio ed ottimistico sull'evoluzione del comportamento, sulla formazione della coscienza e della personalità umana, facendo sperare di poter finalmente porre fine al fenomeno della medicalizzazione e della psicologizzazione dell'apprendimento, delle emozioni e dei rapporti interpersonali.

Per promuovere tale cambiamento, diventa fondamentale capire come affrontare fin da subito le problematiche della vita di classe e dell'apprendimento sollevate da tali bisogni specifici come, ad esempio, quello di attenzione e di movimento definiti nell'ottica psicologizzante con l'acronimo DSA «Disturbi Specifici di Apprendimento», e con l'acronimo ADHD «Deficit di Attenzione ed iperattività». Pedagogisti ed educatori scolastici che vogliono lavorare nella scuola ed interessarsi al processo di insegnamento-apprendimento non possono ignorare il funzio-

namento dell'attività mentale durante tale processo e, per disinquinarsi dalle teorie diffuse dalla psicologia – in particolare da quella cognitiva e da quelle che hanno enfatizzato, in modo irrazionale e depistante, il ruolo delle “emozioni” dovrebbero conoscere una nuova scienza la NeuroPedagogia dell'attività mentale, una pratica Neuro-Pedagogica che unisce olisticamente il cervello e il suo corpo nel concetto, come ho già riportato, di *“mente come idea del corpo”* superando il dualismo ancora esistente, sia nel linguaggio quotidiano sia in quello scientifico, tra mente e psiche. Un dualismo nato dall'assurdo significato pseudoscientifico attribuito al mito greco di “Psychè” che, per i greci, aveva il significato di anima, spirito e, in effetti, ai suoi albori la psicologia era nata come studio degli spiriti. Dunque restituiamo all'antichità il suo mito perché nel mondo attuale si comporta come il “Cucolo” – l'uccello che non avendo un proprio nido in cui nidificare, va ad occupare quello altrui. Così il termine psiche si sostituisce spesso, non solo a livello etimologico ma soprattutto epistemologico, al termine e concetto di mente, un concetto che non ha bisogno di ulteriori costruzioni ed infrastrutture cosiddette “intrapsochiche” per spiegare il pensiero e la personalità umana, sia nei suoi aspetti consapevoli sia in quelli non ancora consapevoli che, con S. Rose, definiamo *“pensieri del cervello che la mente non ha ancora pensato”*. La mente è l'unica vera espressione dell'evoluzione biosociale dell'Homo Sapiens-Sapiens – in termini di pensiero, emozioni e coscienza – in quanto costruita dalla dialettica del biologico (corpo, emozioni...) e del sociale (educazione, relazioni sociali). Allora per restituire

ai concetti di mente e coscienza tutto il loro spessore etico, morale, spirituale e scientifico, occorre praticare, tanto per cominciare, la pedagogia dell'attenzione e delle emozioni. Cominciamo con l'educazione al rispetto dei tempi di ascolto, intesi non solo come tempi di percezione delle parole ma soprattutto come tempi di evocazione – ossia di trasposizione mentale, o come si usa dire, di «messa in testa delle parole», delle immagini e delle sensazioni provenienti dalle sollecitazioni percettive altrui – detto in parole semplici, dare il tempo di pensare prima di parlare o agire. Si tratta di mettere in pratica una strategia neuro-pedagogica che basandosi sui processi di riconoscimento empatico-emotivo tra i «corpi», mediato dai neuroni specchio, permetta il passaggio ai processi percettivo-evocativi: quelli del movimento (sensori-motori) e quelli visivi, uditivi, tattili, gustativi e olfattivi, alla base dell'attività nervosa superiore (ANS), quella che viene ambigualmente ed erroneamente definita con l'aggettivo «attività psichica». Lo scopo è creare le condizioni ambientali, in tempi, strategie e materiali didattici, che permettano al bambino di passare dalla «presenza a sé» – una presenza a volte troppo «ingombrante» del proprio corpo – ad una «presenza concettuale» (ossia, da una presenza del corpo che possiamo definire a 4 dimensioni – per distinguerla da quella degli oggetti a tre dimensioni e dei disegni/rappresentazioni grafiche a due dimensioni – a quella della parola scritta o pronunciata che è ad una dimensione). Per il successo scolastico, dunque, occorre imparare a tradurre efficacemente anche a livello mentale quanto percepito con i sensi, dando il via all'acquisizione di una maggiore

consapevolezza sulla propria attività mentale da parte di ogni bambino. Per questo, al posto dell'ottica dei disturbi, proponiamo nuovi approcci concettuali, quali: *Intelligenza del Progetto di Senso* (che dovrà sostituire l'orrore etico e scientifico del QI); il *profilo Bio-pedagogico-sociale* (che dovrà sostituire quello psicologico) del bambino e dello studente (A. de la Garanderie - M. Montessori - A. Damasio) attraverso la Pedagogia dei Gesti Mentali, delle emozioni e della coscienza e l'auto-educazione collettiva.

Sviluppare la neoscienza interdisciplinare della NeuroPedagogia non inquinata e depistata da compromessi con il prefisso psic.

Perché M. Montessori, L. Milani, M. Lodi, P. Freire, C. Freinet, J. Korczack (ai quali, aggiungo i più recenti e dunque meno conosciuti, A. de La Garanderie - A. Bernardoni), sono stati fra i più grandi pedagogisti (anche senza laurea specifica in Pedagogia) nella storia dell'educazione? Questi grandi protagonisti nella storia dell'educazione: Montessori, Milani, Freire, Freinet, Lodi e Korczak, così come Garanderie e Bernardoni, hanno sentito il dovere sociale, etico e morale di schierarsi, si sono schierati senza compromessi dalla parte degli oppressi...degli ultimi, in particolare dei bambini e degli adulti più sfortunati. Sono stati uomini e donne di enorme spessore etico, oltre che pedagogico e scientifico, che hanno dedicato la loro vita (anche a costo del sacrificio della propria come Korczack) al servizio degli altri.

È interessante notare che, tra coloro che hanno inciso maggiormente nella storia dell'educazione e della pedagogia,

ci siano stati illustri personaggi, a partire da Seguin, Itard e Maria Montessori, senza alcuna formazione iniziale pedagogica, ma provenienti dal mondo delle scienze biologiche (medicina, antropologia...) La scienziata che senza essere pedagogista, ha avuto maggiore successo - proprio come pedagogista- soprattutto a livello internazionale nella ricerca pedagogico-scientifica e nella ricaduta didattica è stata senz'altro Maria Montessori. M.Montessori oltre ad essere medico, è stata nei fatti un'antropologa, una biologa, una naturalista...cioè una grande scienziata...che conosceva le leggi dello sviluppo fisico e mentale (impropriamente spesso definito psichico). Una conoscenza non limitata all'ontogenesi (lo sviluppo dell'essere umano dalla sua nascita alla morte) ma estesa alla filogenesi (l'evoluzione della specie umana.) Questo le ha permesso di diventare quella grande pedagogista - di fatto - che ha definito... *La mano organo dell'intelligenza.* "Questo concetto insieme a quello di "mente assorbente" racchiude, a mio parere, l'essenza del sapere biologico e pedagogico che, per riprenderci la "Pedagogia come Scienza" ogni educatore e pedagogista dovrebbe conoscere e praticare.

Abusivismo professionale: ovvero lo psicologo-cuculo

Bandi che aprono agli psicologi posti di lavoro prettamente educativi, per esempio nelle scuole e addirittura negli asili nido. Quello che in questi ultimi tempi sta succedendo sempre di più oltre ad essere un vero è proprio abusivismo professionale, è un'appropriazione indebita di un ambito che non compete alla psicologia, quello educativo per

l'appunto. Un'invasione di campo permessa sì, dal potere psico-politico, ma anche obbligatoria da parte degli psicologi in quanto, e ribadisco quando sopra riportato, come il cuculo, non avendo un nido proprio devono nidificare nel nido altrui, sostituendosi agli aventi diritto.

La pedagogia ancella della psicologia?

Non si tratta solo di impedire agli psicologi di occupare i posti di pedagogisti ed educatori, un abuso che speriamo si risolva al più presto con l'approvazione della legge Iori. Il problema è assai più profondo e grave, riguarda la fondazione scientifica (ossia epistemologica) della psicologia stessa, una fondazione inesistente ma che pretende di "*illuminare e supervisionare*" la pedagogia addirittura nel tempio dell'educazione, la scuola! La speranza di M. Montessori è andata delusa...la scienza non è entrata...al suo posto sono entrate istanze medicalizzanti e psicologizzanti il processo di insegnamento-apprendimento e le sue difficoltà. È entrata la psicologia, una pseudoscienza che ha invaso e colonizzato i corsi di scienze della formazione e dell'educazione...depistando le istanze pedagogiche in termini di compromesso deleterio al progresso scientifico e pedagogico di pedagogisti ed educatori. Il problema ora è come invertire la rotta? Come riprenderci la pedagogia scientifica? Da dove partire?

Come riprenderci una nuova scienza pedagogica dell'apprendimento e della personalità? Quale formazione pedagogico-scientifica... *per un nuovo sguardo all'umano.* Una nuova scienza dell'infanzia che Maria Montessori definì e praticò, come "Metodo del bambino" ma che l'editoria ha voluto ufficializ-

zare, a fini commerciali, come “Metodo Montessori”.

L'autoeducazione collettiva: attualità della “Disalienistica Antropoevolutiva” di Antonietta Bernardoni

“La Disalienistica Antropoevolutiva costituisce la sintesi di una ricerca quasi quarantennale tuttora in corso (1987) basata da un lato sulla constatazione – nei fatti – della plasticità dell'encefalo e dall'altro su di una trasformazione concreta di situazioni concrete mediante l'instaurazione di gruppi di reciproco aiuto per la formazione della personalità attraverso il coinvolgimento di tutti.”. “Educarsi insieme é “Trasformare il mondo esterno per potere trasformare se stessi” (A. Bernardoni, 1976).

Ma prima di tutto viene l'educazione collettiva del villaggio educante, il cambiamento personale, la crescita della persona, all'interno di una dialettica tra crescita individuale e collettiva, nella quale le azioni e le scelte del singolo si ripercuotono su quelle degli altri, che a loro volta influenzano quelle del singolo.

“Educarci insieme significa trasformare il mondo esterno per trasformare sé stessi. La personalità e il comportamento del singolo possono venir trasformati trasformando il mondo circostante. Durante i processi di trasformazione di un mondo individuale e quindi di riflesso, di una personalità umana – quali hanno luogo ad esempio nel corso dell'attività terapeutica popolare – deve venir preso in esame non tanto quello che un uomo è stato in passato, quanto, piuttosto, quello che – attraverso un cambiamento del-

le situazioni esterne – egli sarà in grado di diventare in futuro, di modo che sin dall'inizio si avrà come punto di riferimento una biografia totale: la parte già vissuta, ma soprattutto – quella ancora da vivere. Una vita nuova da vivere in maniera diversa, più intensa, affettivamente più calda, intellettualmente più ricca, storicamente più significativa, poiché mano a mano che la trasformazione e l'analisi progrediscono, il valore e le ripercussioni individuali delle azioni collettive, nonché il valore e le ripercussioni collettive delle azioni individuali possono venir analizzati e vissuti – in maniera sempre più razionale e sempre più coerente – nei loro aspetti di classe” (Bernardoni, A. 1976, 11).

BIBLIOGRAFIA

Ermanno Tarracchini, *“Riprendiamoci la pedagogia”*, Pellegrini Editore, 2015

Antoine de La Garanderie, *“I profili pedagogici”*. Scoprire le attitudini scolastiche, La Nuova Italia.

Montessori M., *“La scoperta del bambino”*, Garzanti (*Il metodo della Pedagogia scientifica*)

Montessori M., *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti

Montessori M., *Il bambino in famiglia*, Garzanti

S. Rose, *Il cervello del XXI Secolo*, Mondadori
Damasio A. R., *“Emozione e coscienza” e Il sé viene alla mente*, Adelphi, Milano, 2000

Antonio Damasio, *Il sé viene alla mente*, Adelphi, Milano, 2012

Oliver Sacks, *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*, cap. Rebecca, Adelphi, 2001

Oliver Sacks, *Un antropologo su Marte*, Adelphi, 1998

Fabrizio Manattini, *Neutralizzazione del Conflitto e disagio Individuale*, “Il caso dell'Attività Terapeutica Popolare di Modena”, Edizioni Quattroventi, Urbino, 1996

Antonietta Bernardoni, *L'Attività Terapeutica Popolare*, Arti grafiche Conegliano, 1975

La fine del piano inclinato. La proposta di legge Iori e i suoi effetti per i professionisti dell'educazione

L'evoluzione della normativa italiana in tema di formazione e professione educativa in ambito sociale e sanitario ha visto progressivamente ridursi gli spazi per i laureati in scienze dell'educazione in favore dei laureati dei corsi di laurea¹ generati dalla riserva professionale costituita con il DM 520/98². Il percorso normativo che ha generato la condizione del doppio educatore³, come un piano inclinato ha peggiorato in maniera costante la condizione degli educatori e di pedagogisti e oggi porta ad una condizione estremamente poco chiara, che è nota come quella del 'doppio educatore'.

Nella normativa italiana sono infatti presenti due ordinamenti didattici universitari paralleli che definiscono due diverse tipologie di educatore: l'educatore in ambito sociale e socio-sanitario è formato secondo il dettato della classe 19 delle lauree in scienze dell'educazione⁴; la formazione dell'educatore in ambito sanitario è definita

da una analoga previsione ministeriale nell'ambito della classe delle lauree sanitarie della riabilitazione SNT⁵.

A tale doppia formazione però non corrisponde una analoga doppia definizione delle professioni in ambito sociale e sanitario. In ambito sanitario è infatti presente la definizione dell'educatore costituita dal 'decreto Bindi'⁶, secondo il quale, per operare come educatore professionale in sanità bisogna essere in possesso del (e solo del) diploma universitario di educatore professionale. Tale diploma con gli ordinamenti didattici degli anni 2000 è poi divenuto laurea triennale. Il profilo formativo di ambito sociale, invece – e questo genera la maggior parte delle problematiche degli educatori laureati in scienze dell'educazione – non è dotato di una analoga riserva professionale e di una analoga definizione normativa, pur essendo essa definibile facilmente in attuazione della delega contenuta nell'articolo 12 della L. 328/00.

Il presente articolo intende illustrare le novità introdotte dalla pdl Iori ed altri attualmente in discussio-

¹ Decreto Interministeriale 19 febbraio 2009 "Determinazione delle classi delle lauree delle professioni sanitarie".

² DM 520/98 "Regolamento recante norme per l'individuazione della figura e del relativo profilo professionale dell'educatore professionale, ai sensi dell'articolo 6, comma 3, del decreto legislativo 30 dicembre 1992, n. 502".

³ Gianvincenzo Nicodemo, *Educatore, una professione tra più decreti*, "Qualeducazione", 84/2015, pp. 62-66.

⁴ DM Università 16.03.2007.

⁵ Decreto Interministeriale 19 febbraio 2009 "Determinazione delle classi delle lauree delle professioni sanitarie".

⁶ DM 520/98 "Regolamento recante norme per l'individuazione della figura e del relativo profilo professionale dell'educatore professionale, ai sensi dell'articolo 6, comma 3, del decreto legislativo 30 dicembre 1992, n. 502".

ne al Senato qualora essa dovesse essere approvata nella stesura che l'aula della Camera ha consegnato a Palazzo Madama. Il percorso della pdl in discussione in commissione al Senato nasce con una pdl depositata il 7 ottobre 2014 di iniziativa dell'Onorevole Vanna Iori, deputato del Partito Democratico eletto nella circoscrizione Emilia Romagna. Alla pdl Iori veniva abbinato un disegno di legge (C.3247) a prima firma Binetti dal titolo "Ordinamento della professione di pedagoga e istituzione del relativo albo professionale". Il testo unificato ed emendato, con relatore Milena Santerini, ha visto l'approvazione in commissione l'8 giugno 2016 e l'approvazione in aula alla Camera il 21 giugno dello stesso anno⁷. Il 26 giugno il provvedimento, trasmesso al Senato come s.2443 e il 6 luglio è stato assegnato in sede referente alla VII Commissione permanente (istruzione pubblica, beni culturali)⁸.

Il provvedimento è stato oggetto di un'ampia audizione in commissione alla Camera ed ha sollecitato un ampio dibattito tra le organizzazioni sociali. Ad esempio, la gran parte delle associazioni pedagogiche⁹ si è espres-

⁷ Per l'iter alla Camera Cfr. <http://www.camera.it/leg17/126?pdL=2656>, data di consultazione.

⁸ Per l'iter del provvedimento al Senato Cfr. Atto Senato 2443. XVII legislatura, in <http://www.senato.it/leg/17/BGT/Schede/Ddliter/47044.htm>

⁹ Cfr. *Comunicato stampa unitario delle associazioni dei pedagogisti e degli educatori italiani*, in <https://www.facebook.com/associazioneprofessionipedagogiche/photos/a.166616809032299.0.1073741830.1664791867127279/1687617228178076/?type=3&theater>, data di consultazione 04.10.2016 <https://www.facebook.com/associazioneprofessionipedagogiche/photos/a.16661680903>

sa a sostegno della Pdl Iori ed altri; di contro la rappresentanza degli educatori professionali che nasce nel mondo degli educatori sanitari ha assunto posizione molto critica in nome della visione dell'"educatore unico"¹⁰.

Per quanto concerne le novità introdotte dalla normativa in oggetto, vanno sottolineati alcuni aspetti. La norma si pone nell'ottica di intervenire sulla schizofrenia che si è prima evidenziata, che vede due percorsi normati sul piano formativo, ma solo uno dei due normato sul piano professionale. Il ddl in discussione al Senato infatti, definisce educatore professionale socio-pedagogico e il pedagoga (art. 1), agganciando i due profili, il primo alla laurea triennale L-19 (art. 7, c.1) e il secondo alle lauree specialistiche LM-50, LM-57, LM-85 e LM-93 (art. 10, c.1).

La descrizione dei due profili professionali viene definita all'art. 6 per l'educatore professionale socio-pedagogico e all'art. 9 per il pedagoga. Il secondo viene definito come una figura che opera nei campi di consulenza e progettazione, coordinamento e supervisione nell'ambito dei servizi educativi. L'effetto della approvazione della normativa in oggetto sarebbe il superamento della condizione di sfruttamento, lavoro nero e lavori grigi che è determinata non tanto dalla assenza di una riserva professionale per gli educatori laureati in scienze dell'educazione, quanto dalla contemporanea

22990.1073741830.1664791867127279/168761728178076/?type=3&theater

¹⁰ Cfr. ad esempio ANEP, Proposta di legge Iori: Una fregatura per tutti gli educatori e per i servizi.

presenza in ambiti attigui e tali da giustificare continui sconfinamenti di una professione normata e coperta da albo (quella degli psicologi) e di una professione sanitaria istituita da una normativa che – non si sa con quanta legittimità¹¹ – fa riferimento agli ambiti sociali.

L'ambito in cui si articolerebbe tale riserva di legge qualora il provvedimento dovesse essere approvato è di grande importanza. Altrove¹² si è notato infatti che la mancata definizione professionale e dei titoli di accesso alla professione educativa in ambito sociale e sociosanitario ha aperto la professione a laureati di ogni disciplina e ad operatori privi di laurea. Alcuni degli ambiti previsti¹³, (che de-

¹¹ All'articolo 6 c. 3 (Rapporti tra Servizio sanitario nazionale ed Università.) il decreto legislativo 502/92 stabilisce che "la formazione del personale sanitario infermieristico, tecnico e della riabilitazione avviene in sede ospedaliera ovvero presso altre strutture del Servizio sanitario nazionale e istituzioni private accreditate". E più avanti che "il Ministro della sanità individua con proprio decreto le figure professionali da formare ed i relativi profili".

Ci si chiede se laddove il DM 520/98 fa riferimento ai servizi di ambito sociale in cui il laureato in educazione professionale può operare

¹² Cfr. Gianvincenzo Nicodemo, *Educatore, una professione tra più decreti*, "Qualeducazione", 84/2015, pp. 64-65.

¹³ A questo proposito cfr. il recente caso di un concorso di coordinatore pedagogico comunale a Firenze. Il Comune ha ritenuto, nella scelta delle lauree di accesso, di aprire il concorso ai laureati più disparati: da quelli in psicologia a quelli in scienze politiche, scienze dell'organizzazione, sociologia e scienze della comunicazione.

Cfr. COMUNE DI FIRENZE, Concorso pubblico a N.1 posto di istruttore direttivo coordinatore pedagogico, in http://www.comune.firenze.it/openems/export/sites/retcecivica/materiali/concorsi/CP/Bando_coordxfirmatox.pdf, data di

finisce le procedure per normare con decreto ministeriale le figure professionali nell'ambito del personale della sanità), travalica i limiti della legge, connessa con il personale della sanità e, nel definire la figura, le attribuisce un ambito lavorativo nelle "strutture e servizi sociosanitari e socio educativi pubblici e privati"¹⁴.

In assenza di un decreto che normi sul sociale, si è quindi venuta a diffondere la *leggenda metropolitana* che la denominazione di educatore profes-

consultazione 06.10.2012.

Sulla medesima questione Cfr. la posizione dell'Associazione Pedagogisti ed Educatori Italiani, in <http://pedagogikatv.blogspot.it/2012/08/concorso-pedagogisti-firenze-coordinatore-pedagogico.html>

– Cfr. COMUNE DI MONDOVI, Concorso pubblico, per soli esami, per la copertura a tempo indeterminato e parziale (50%) di due posti di 'educatore asilo nido (cat. C del CCNL 31.03.1999), in http://www.comune.mondovi.cn.it/01_COMUNE/05Cart_AttiAmm/Cedati/AlboPretorio/ALLEGATI/A_2012_00001488_1.PDF, data di consultazione 06.10.2012. In merito a concorsi per educatori aperti a persona non laureato cfr. il bando PIANO SOCIALE DI ZONA A1 CAMPANIA, *Avviso di selezione per titoli e colloquio*, in http://www.pianosociale-a1.it/pdz_2008/allegati/det%20n%2029%20allegato%2001.pdf, data di consultazione 06.10.2012.

– Cfr. ad esempio MINISTERO DELLA GIUSTIZIA DIPARTIMENTO GIUSTIZIA MINORILE, *Concorso pubblico per esami per la copertura di n. 80 posti di Educatore nell'area funzionale C, posizione economica C1, nel ruolo del personale del Dipartimento per la giustizia minorile*, in http://www.regione.fvg.it/rafvgl/allApps/20070716115035_Giustizia_it%20-%20Educatore%20C1%20bando%20di%20concorso.htm, data di consultazione 06.10.2012.

– La L. 328/00 "Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali", art. 12 "Figure professionali sociali".

– Cfr. L. 327/2000, art. 12.

¹⁴ DM 520/98, art. 1, corsivo nostro.

sionale possa essere attribuita ai soli professionisti del mondo sanitario e ciò è falso perchè il DM 520 non poteva normare al di fuori del sanitario. Tale considerazione è avvalorata da un ulteriore elemento: il DM che definisce la formazione dell'educatore professionale in sanità lo definisce *educatore professionale sanitario*¹⁵, laddove l'aggettivo sanitario non sarebbe necessario se l'educatore professionale del DM 520 fosse l'unica professione legittimamente definita *educatore professionale*.

La questione della denominazione, che pure ha un certo *appeal* tra i colleghi, è solo uno degli aspetti di un problema di definizione degli spazi occupazionali reciproci allo stato delle cose dell'educatore professionale sociale e dell'educatore professionale sanitario.

Fin qui abbiamo descritto come il sociale non veda definiti obiettivi professionali e formazione di un operatore educativo, mentre il sanitario ne abbia tracciato i confini. Esiste però un ambito, quello del sociosanitario, per il quale si pongono i medesimi problemi del socioeducativo, ma di cui non si è ancora fatto cenno. Il DLgs citato contiene, in una delle tante parti rimaste inapplicate, la definizione delle prestazioni sociosanitarie e del personale che vi opera, ma non esiste un decreto interministeriale che definisca l'educatore nei servizi sociosanitari. Il DLgs 502/92 all'articolo 3 septies c.2, infatti definisce i servizi socio-

sanitari come:

- “a) prestazioni sanitarie a rilevanza sociale, cioè le attività finalizzate alla promozione della salute, alla prevenzione, individuazione, rimozione e contenimento di esiti degenerativi o invalidanti di patologie congenite e acquisite;
- b) prestazioni sociali a rilevanza sanitaria, cioè tutte le attività del sistema sociale che hanno l'obiettivo di supportare la persona in stato di bisogno, con problemi di disabilità o di emarginazione condizionanti lo stato di salute”¹⁶.

A questo proposito, il successivo articolo 3 opties (mai applicato) definisce una procedura (differente da quella prevista per il personale della sanità, art. 6, c.3) per la definizione di compiti e formazione del personale dell'area sociosanitaria. Il comma disposto di quanto fin qui descritto, sia del normato e del non (ancora) normato determina che:

- nel settore sociale e nel settore sociosanitario non è presente una definizione dell'educatore sociale che determini una forma di riserva professionale
- nel settore sanitario è presente una definizione di *educatore professionale* ed una riserva professionale ai laureati della classe SNT2 del mondo della sanità

Ora, i professionisti che si trovano nella condizione di non avere una regolamentazione di questo tipo sono tre milioni¹⁷ in Italia, ed educatori e

¹⁵ Cfr. Decreto Interministeriale 19 febbraio 2009 Determinazione delle classi delle lauree delle professioni sanitarie, Tabella A, sezione L/SNT/2 Classe delle lauree in PROFESSIONI SANITARIE DELLA RIABILITAZIONE.

¹⁶ DLgs 502/92, articolo 3 septies, c.21, *corsivo mio*.

¹⁷ Cfr. ADNKRONOS, *Torretta (Uni): legge su professioni non regolamentate occasione per 3*

pedagogisti potrebbero lavorare senza particolari problemi, come milioni di altri professionisti privi di albi e tutele, come archeologi, sociologi, informatici e consulenti tributari, tutte professioni che non hanno riserve né albi¹⁸. Ciò sarebbe vero se un *doppio educatore* sanitario non fosse presente sul mercato del lavoro, con caratteristiche ben più corazzate.

Ciò avviene a discapito della stessa definizione del corso di laurea in scienze dell'educazione, che prevede che l'educatore operi nei "servizi sociali e socio-sanitari (residenziali, domiciliari, territoriali)". Tale contraddizione è stata di recente evidenziata da una comunicazione del Rettore dell'Università Roma Tre¹⁹ (cui è seguita una nota di appoggio a firma del Presidente dell'Associazione Pedagogisti ed Educatori Italiani, Alessandro Prisciandaro²⁰). In tale comunicazione, il Rettore Fabriani evidenzia come "da una accurata analisi di tutta la normativa in materia [di ambiti operati-

vi del laureato in educazione professionale SNT2 e scienze dell'educazione cl. 19, nda], [...] emerge una coincidenza, seppur parziale, in ordine agli ambiti di operatività delle figure professionali di educatore professionale di comunità e di educatore professionale sanitario"²¹.

Esiste, cioè, una parziale sovrapposizione negli ambiti in cui le due lauree per come sono state definite dai rispettivi decreti ministeriali. A questa nota, la risposta del presidente nazionale dell'Apei proponeva anche all'Università Roma Tre di prendere posizione sul problema, impegnandosi in difesa della professione e dei professionisti, "che sono i vostri laureati e che guardano al mondo dell'Università stupiti che non venga da questa direzione neanche una parola in loro difesa"²².

Nel presente articolo si è evidenziato lo stato dell'arte della normativa sull'educatore professionale. Resta però da definire quali possano e debbano essere le strade di pressione e di rivendicazioni da parte dei professionisti e delle associazioni professionali (appoggiati, si auspica, dal mondo accademico): tale prospettiva potrà essere tracciata da un ulteriore approfondimento nell'ambito di successive ricerche.

mln persone, del 14 febbraio 2012, in http://www.adnkronos.com/IGN/Lavoro/Professioni/Torretta-Uni-legge-su-professioni-non-regolamentate-occasione-per-3-mln-persone_312975504184.html, data di consultazione 06.10.2012.

¹⁸ Sul tema delle associazioni professionali relative a professioni non regolamentate cfr. l'elenco delle associazioni aderenti al Colap, Coordinamento libere associazioni professionali, in http://www.colap.it/associazioni_elenco.asp, data di consultazione 06.10.2012.

¹⁹ Fabiani Guido, *Diffida alla facoltà di scienze della Formazione – Corso di laurea in Educatore professionale di Comunità* del 04.06.2012, in <http://www.apei.it/romatre-studenti.pdf>

²⁰ Prisciandaro Alessandro, *vs nota del 4 giugno 2012 in merito agli sbocchi occupazionali degli educatori professionali classe 19*, in <http://www.apei.it/apei-romatre.pdf>

²¹ Fabiani Guido, *Diffida alla facoltà di scienze della Formazione – Corso di laurea in Educatore professionale di Comunità* del 04.06.2012, in <http://www.apei.it/romatre-studenti.pdf>, p. 1.

²² Prisciandaro Alessandro, *Comunicazione indirizzata al Rettore Fabriani che ha per oggetto "Vostra nota del 4 giugno 2012 in merito agli sbocchi occupazionali degli educatori professionali classe 19"*, <http://www.apei.it/apei-romatre.pdf>

BIBLIOGRAFIA

F. Blezza, *La pedagogia sociale. Che cos'è, di cosa si occupa, quali strumenti impiega*, Liguori editore, Napoli, 2005

W. Brandani, P. Zuffinetti, *Le competenze dell'educatore professionale*, Carocci editore, Roma, 2004

M. Corsi, A. Ascenzi, *Professione educatori / formatori. Nuovi bisogni educativi e nuove professionalità pedagogiche*, Vita e pensiero, Milano, 2007

O. Gardella, *L'educatore professionale. Finalità, metodologia, deontologia*, Franco Angeli, Milano, 2007

A. Marciano, *Guida teorico - pratica per l'educatore professionale*, Franco Angeli, Milano, 2004

G. Perez Serrano, *Pedagogia sociale, educazione sociale. Costruzione scientifica e intervento sociale*, Armando editore, Roma, 2010

G. Pesci, S. Bruni, *Il pedagogista. Innovazione e rivalutazione di un ruolo*, Armando editore, Roma, 2006

Abstract: *Very free reflections about the interesting paper of Prof **Fabrizio d’Aniello** and dott. **Federica Goffi** that can lead to the Sermon on the Mount (Matthew, 5-7.28) and to the **Teacher**.*

*Ospitiamo un lavoro suggestivo e stimolante, di Fabrizio d’Aniello e Federica Goffi, che con la pedagogia del lavoro e la “paideia estetica” (osservando la **precarietà**, cioè il nomadismo del lavoro: l’impresa si sposta dove il lavoratore costa meno; verificando l’**ossessione** del continuo “sorpasso” da parte degli individui, in ogni ambiente di lavoro, per non perdere il posto o l’egemonia nel mercato globale) analizzano la realtà lavorativa in cui, oltre ai prodotti, anche le persone rischiano di diventare merce. Molto usurante e frustrante è la condizione dell’**educatore** [che non sempre coincide con l’insegnante al servizio dell’Azienda<la scuola è un’azienda?>] braccato dai genitori, dal registro elettronico, impegnato a estrarre quel che può dagli alunni (specialmente nella scuola primaria e secondaria) dovrebbe poter andare in pensione ... a 50 anni; invece... Al “tradimento dei chierici”(J. Benda) subentra tradimento e colonizzazione da parte del capitalismo-camaleonte verso i lavoratori della scuola (che **dovrebbero** formare le generazioni di ricambio) equiparandoli a... merce e bestiame.*

*Linguaggio verbale, condotta sociale e prodotti del lavoro appaiono alleati del consumismo e **nemici** della libertà. In realtà, mistificata dai sofisti, la verità deve essere smascherata (come c’insegna la parola greca **Alètheia** [uscire dall’oblio]. Ci siamo lasciati suggestionare dalla ricerca di senso e abbiamo fatto parlare il cuore: la lingua batte dove il dente duole. Questa scuola prepara al lavoro? insegna a vivere [“festina lente”]? La tecnocrazia può impadronirsi della **libertà** vestita da democrazia! L’unico orizzonte (di senso: rivoluzione che libera è la Persona viva! del Discorso della Montagna: Gesù Maestro (Matteo, 5-7,28) (Vincenzo Pucci)*

Pedagogia e bioestetica del lavoro

di

FABRIZIO D'ANIELLO - FEDERICA GOFFI*

Riassunto *Questo contributo si pone l'obiettivo di illustrare la natura estetica del lavoro post-fordista e di riflettere sul possibile valore educativo di una "paideia estetica" nei contesti organizzativi. Il discorso si articola in quattro parti. Nelle prime due vengono delineati i fattori "estetici" del lavoro di oggi: la figura del lavoratore-impresa, "vittima" di un gioco biopolitico che promette felicità e autorealizzazione illusorie; il carattere precario del lavoro; la potenza simbolica della merce. Nelle ultime due parti si intende dimostrare che pilotare l'aisthesis del lavoratore attraverso la gestione del paesaggio aziendale è bioestetica, per combattere la quale può essere utile edificare delle comunità di pratica attente a investire sulla dimensione estetica del lavoro con finalità pedagogiche. Riconoscere il carattere "sensibile" e disinteressato della "gratuità", ovvero la dimensione tacita, il volto più autentico e sotterraneo di un'impresa, educa a comprendere che lavorare per il profit-*

to può non escludere il senso del lavoro per le persone che lavorano.

Abstract *This contribution aims to illustrate the aesthetic nature of post-Fordist work and to reflect on the educative value of an "aesthetic paideia" in organisational contexts. The paper is divided in four parts. In the first two the aesthetic factors of today's labour are delineated as follow: the figure of the worker-enterprise, victim of a biopolitical game which promises illusory happiness and self-satisfaction; the precarious nature of work; the symbolic power of commodity. In the last two parts, the argument intends to demonstrate that the manipulation of the worker's aisthesis, by means of managing the enterprise landscape, is bio-aesthetics, which can be faced instituting communities of practice focused on investing in the aesthetic dimension of work with pedagogical aims. To recognize the "sensible" and disinterested aspects of "gratuitousness" – that is the tacit dimension, the most authentic and deep nature of an enterprise – educates to understand that working for profit can't exclude the sense of labour for working people.*

Parole-chiave: *pedagogia del lavoro, precarietà occupazionale, potenza simbolica della merce, bioestetica del lavoro, "paideia estetica".*

Key-words: *pedagogy of work, job insecurity, symbolic power of commodity, bio-aesthetics of work, "aesthetic paideia".*

* F. d'Aniello è professore associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università degli Studi di Macerata; F. Goffi ha conseguito il titolo di Dottore di ricerca in *Theory of education* presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università degli Studi di Macerata. F. d'Aniello è autore dei paragrafi 1 (Estetica precaria) e 2 (La potenza simbolica della merce); F. Goffi è autrice dei paragrafi 3 (Estetica organizzativa e bioestetica del lavoro) e 4 ("Paideia estetica" del lavoro).

1. Estetica precaria

Nell'attualità post-fordista del così detto lavoro immateriale e del capitalismo cognitivo, si registrano originali interconnessioni tra l'attività lavorativa stessa e la sfera estetica. Dall'esplorazione di queste prende le mosse il presente articolo, per procedere quindi con argomentazioni pedagogiche tese a evidenziare il ruolo che potrebbe svolgere l'implementazione di una "paideia estetica" agli effetti di una ricomposizione autenticamente educativa del lavoro di contro al suo tendenziale soggiogamento biopolitico.

Prima di cimentarsi ne *L'esthétisation du monde* insieme al collaboratore J. Serroy – coniando l'espressione "capitalismo artista" ed approfondendo con essa gli intrecci tra estetica ed economia, irrazionale e razionale, emozioni e calcolo¹ –, G. Lipovetsky, nello schematizzare la rivoluzione dei bisogni avvenuta negli ultimi cinquant'anni (unitamente ai riflessi della loro soddisfazione), faceva riferimento a cinque modelli paradigmatici, corredati ciascuno di figure emblematiche, e tra questi indicava il modello legato alla figura di Superman per esemplificare la significatività odierna della cultura della performance. Più che di cultura, sarebbe meglio parlare di ossessione, per dirla con il nostro. Un'ossessione che si palesa ad ogni livello, nell'economia, nella società, nell'agire umano, e che è contrassegnata dall'«ideale di superare se stessi e di vincere gli altri»².

¹ Cfr. G. Lipovetsky, J. Serroy, *L'esthétisation du monde. Vivre à l'âge du capitalisme artiste*, Gallimard, Paris, 2013.

² Cfr. G. Lipovetsky, *Una felicità paradossale*.

Attenendosi all'ambito strettamente lavorativo, la centratura sulla performance è il naturale risvolto di una metamorfosi organizzativa che ha a che fare con la nuova morfologia del lavoro post-fordista; ossia modalità operative che, per tener testa alla mutazione ricorrente degli scenari e al principio guida del miglioramento continuo in termini di innovazione e qualità dei prodotti e dei servizi, puntano sulla marginalizzazione dell'"impersonale" e, viceversa, sul coinvolgimento impegnato e partecipe del "personale" nella sua interezza, dunque sulla disponibilità sincronica dell'essere e del saper fare, sull'iniziativa individuale, sull'autonomia, sulla creatività, sulle capacità di apprendimento e risoluzione di problemi, ecc.³ Secondo G. Lipovetsky, a sua volta la correlata richiesta di ottimizzazione costante del proprio potenziale, a cui si collega la tensione ad oltrepassarsi continuamente e a competere conseguentemente per eccellere, farebbe il paio con una promessa di felicità elargita da una "mitologia sociale" che, a nostro avviso, origina ed è legittimata giustappunto nell'ambiente lavorativo per poi estendersi oltre i suoi confini. La sostanza di questa promessa, che in altri contributi abbiamo definito promessa educativa di autorealizzazione, è posta in dubbio dal sociologo medesi-

Sulla società dell'iperconsumo, trad. it., Raffaello Cortina, Milano, 2007, pp. 121-124 e 221-222.

³ Per approfondire l'argomento, tra i numerosi saggi esistenti in materia, compresi quelli di taglio squisitamente pedagogico, ci limitiamo in questa sede a segnalare: L. Boltanski, E. Chiappello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, Paris, 1999; S. Negrelli, *Le trasformazioni del lavoro. Modelli e tendenze nel capitalismo globale*, Laterza, Roma-Bari, 2013.

mo, il quale si chiede se effettivamente il lavoratore tragga felicità dal profondersi in un onere performativo che lega a doppio filo l'agognata manifestazione di sé (agognata perché oggettivamente osteggiata nel fordismo) con la rincorsa verso un «Io ad alto rendimento», la grinta, la riuscita, la competizione. A questo interrogativo egli risponde, sondaggi alla mano, che trattasi di un falso mito e che i lavoratori non si sentono né felici né tanto meno realizzati aderendo al culto della performance, bensì inseguono l'auto-superamento e si dedicano alla competizione per paura, per la paura di non essere all'altezza e perdere il posto di lavoro⁴.

Lungi dal soffermarsi in questa sede su una complessa disamina che riguarda il rapporto a cascata tra internazionalizzazione e globalizzazione dei mercati, finanziarizzazione del capitale e sua progressiva autonomia dal lavoro per la propria accumulazione, rottura dei compromessi sociali fordisti, deregolamentazione dei diritti del lavoro, individualizzazione contrattuale e precarietà occupazionale⁵, il rinvio alla paura consente di riscontrare nella condizione contemporanea di precarietà generalizzata il primo appiglio degno di nota al tema estetico. Concepita come dispositivo biopolitico di mobilitazione performativa, che si nutre della concorrenza in vista della sopravvivenza, la precarietà è una leva straordinaria per at-

tualizzare il disegno neoliberista di traduzione antropologica del lavoratore in "impresa" che si auto-attiva dando fondo ad ogni sua energia⁶. Agendo sullo sfondo della minaccia di una disoccupazione peraltro giustificata, nell'era del «finanzcapitalismo»⁷, dalla "sensibilità" di mercati annodati altamente perturbabili, tale traduzione, sempre in un'ottica comparativa legittimata dallo stato di precarietà, è facilitata nella pratica governamentale dall'azione di un management che induce il lavoratore ad accettare la propria *accountability*, cioè la propria contabilizzazione unitamente alla responsabilità della stessa e all'intuibile valutazione dell'operato. Il passaggio dall'oggettivazione alla soggettivazione del lavoro e, pertanto, il farsi impresa del lavoratore, non è solo favorito a monte dalla precarietà e a valle dall'assunzione responsabile del rischio, ma anche da quello che P. Dardot e C. Laval chiamano «management dell'anima», ovvero esperti di gestione delle risorse umane che, con un sapere, un lessico e tecniche ad hoc, allenano l'espressione e il perfezionamento della performance mirando all'auto-controllo e all'auto-valutazione della condotta. Così, come in un circolo vizioso

⁴ Cfr. G. Lipovetsky, *Una felicità paradossale. Sulla società dell'iperconsumo*, cit., pp. 224-225 e 227-228.

⁵ Cfr. F. d'Aniello, *La precarietà occupazionale come dispositivo biopolitico e bioeconomico*, «PedagogiaPiùDidattica», 2, 2016, in corso di stampa (pubblicazione prevista ad ottobre 2016).

⁶ Circa la suddetta traduzione antropologica è imprescindibile rivolgersi alle considerazioni di M. Foucault sul neoliberismo. Pertanto, cfr. M. Foucault, *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*, trad. it., Feltrinelli, Milano, 2005, pp. 183-186. Circa il ruolo mobilitante della concorrenza tra lavoratori, è molteplice la letteratura d'imprinting foucaultiano riferita al suo approfondimento. Tra questa, si invita a consultare M. Lazzarato, *Il governo delle disuguaglianze. Critica dell'insicurezza neoliberista*, trad. it., Ombre Corte, Verona, 2013.

⁷ Cfr. L. Gallino, *Finanzcapitalismo. La civiltà del denaro in crisi*, Einaudi, Torino, 2011.

so, il modello dell'imprenditore di sé si generalizza a tal punto da trasformare il timore dell'incertezza nel coraggio dell'incertezza, estetizzando uno stile di vita modulato dai flussi del capitale. In altre parole, la precarietà e la sua dote di competitività sollecitano un'auto-imprenditoria che oppone all'etica del lavoro un'estetica dell'essere attori protagonisti del lavoro, la quale ha il merito di offuscare la dialettica conflittuale tra lavoro e capitale e, per di più, di naturalizzare l'esposizione alla stessa insicurezza generata dalla precarietà. Assurgere ad imprenditori di sé significa, altresì, metabolizzare la precarietà come un dato implicito ed intrinseco dell'essere lavoratore-imprenditore, come una variabile ineludibile dell'arte di vivere il proprio auto-investimento, e il tutto si risolve in una mistificazione estetica che sostituisce la realtà dell'auto-sfruttamento con la finzione del "sentirsi" artefici del proprio destino⁸.

Se questa lettura può apparire "complicata", lo è forse di meno quella che pone in relazione la precarietà mobilitante e concorrenziale con l'estetica del corpo. Rendersi disponibili per intero e spostare sempre più in alto, giorno dopo giorno, l'asticella della disponibilità per non incorrere nella disoccupazione, cagiona inevitabilmente delle ricadute sul corpo del lavoratore, sottoposto com'è a ritmi e pressioni cogenti. Trattasi di un'intensificazione post-fordista dell'attività lavorativa trasversale

⁸ Sull'*accountability*, sul "management dell'anima" e sull'estetica mistificatrice dell'imprenditore di sé precario, cfr. P. Dardot, C. Laval, *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*, trad. it., DeriveApprodi, Roma, 2013, capitolo 13.

a diversi settori e trattasi, innanzitutto, della conversione del corpo in macchina, in strumento dell'"auto-impresa". Mutuando da uno studio di L. Bazzicalupo⁹, si può dire che, se la biopolitica è letteralmente il governo della vita e la biopolitica del lavoro è il governo della vita tutta risucchiata nel lavoro per il lavoro, allora questa biopolitica del lavoro non può non focalizzarsi sul corpo, portando il soggetto a potenziarlo al fine del compiuto ed incessante prodursi umano. L'estetica del corpo, la sua percezione, la sensazione che si ha di esso, si modifica quindi tramite l'adesione indiretta ad un immaginario di necessitante spremitura di sé che ripiega cortocircuitamente sull'avallo del culto della performance, fino a convincersi che, in quanto macchina insuperabile, il corpo debba essere supportato, aiutato, in un parola dopato. A conferma di ciò vi è la crescente tendenza all'uso di sostanze psicotrope nei contesti lavorativi¹⁰.

Ancora di più facile comprensione è il terzo nesso tra precarietà ed estetica, e più precisamente tra precarietà ed estetica del consumo. Non è azzardato, in questo senso, avanzare un'analogia tra lo stadio estetico del Don Giovanni kierkegaardiano e il lavoratore di oggi, precario-impresa. Nella precarietà oc-

⁹ Cfr. L. Bazzicalupo, *La segnatura ambientale del corpo nei dispositivi biopolitici*, in F. Ricci (a cura di), *Il corpo nell'immaginario. Simboliche politiche e del sacro*, Edizioni Nuova Cultura, Roma, 2012, in particolare p. 55.

¹⁰ Tale tendenza, seppur non in questa esclusiva prospettiva, è stata documentata in F. d'Aniello, *Pedagogia del lavoro e persona. Passaggi di stato della materia lavoro*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2009 e più recentemente nel già citato F. d'Aniello, *La precarietà occupazionale come dispositivo biopolitico e bioeconomico*.

cupazionale «la vita è relegata e regolata nel e dal presente»¹¹. Non c'è uno ieri a cui aggrapparsi e non c'è, anzitutto, un domani e, per questo, il lavoratore è uso a frequentare un tempo che rincorre il tempo, un poi che non è dato conoscere e che si scioglie perennemente nell'ora, in una successione di attimi che rimandano all'eternità dell'attesa, della sfida con se stesso per mantenere un impiego, non potendo sapere cosa riserverà il dopo. In questa ciclicità/fisicità temporale non è concesso porre le basi per una progettualità identitaria ed esistenziale e pure il "desiderio" è ancorato all'impossibilità di liberarsi dalla gabbia del momento per proiettarsi costruttivamente nel futuro. Perciò, l'imperativo che si impone è quello del godimento immediato¹², ed esso è alimentato dal fondersi economicamente funzionale tra il tempo della precarietà e il tempo "puntillizzato" del consumismo¹³ – fatto anche questo di una successione ricorsiva di attimi atomizzati slegati dallo ieri e dal domani –; dall'impraticabilità di una soggettività radicata e di conseguenza dal suo liquefarsi nell'oggettività delle cose, nel tempo degli oggetti che sconfiggono la persona¹⁴; quindi dal «consumo, dunque

sono»¹⁵ e dall'illusione di trovare una soddisfazione altrimenti inappagata e un senso all'esserci nel mondo attraverso un vissuto estetico costituito da sensazioni momentanee tanto apparentemente lenitive quanto sostanzialmente dipendenti dall'immersione in un simbolico che mortifica l'uomo e conferisce qualità vitali alla merce¹⁶. In sintesi, la precarietà è un trampolino di lancio per tuffarsi nell'estetica ingannatrice del consumismo, cadendo nella trappola bioeconomica, laddove il "bios" intra ed extra-lavorativo è piegato alla logica di un mercato distorto.

2. La potenza simbolica della merce

Se fin qui ci siamo avventurati nei meandri tortuosi di un rapporto complesso tra lavoro e sfera estetica, mediante il ricorso alla questione della precarietà, il percorso che segue sarà di certo meno impervio, perché ammantato da ragioni nitidamente estetiche.

Come anticipato, il recupero postfordista del "personale" nella sua globalità è connesso con l'avvento di nuove modalità organizzativo-produttive preposte a reagire prontamente a cambiamenti repentini e a rispondere ad esigenze innovative. A loro volta, senza dimenticare gli stravolgimenti socio-economico-politici che intercorrono tra la crisi conclamata del fordismo ed oggi, questi cambiamenti ed esigenze sono determinati dall'evoluzione tecnologica e dall'evoluzione della domanda di con-

¹¹ M. Giorgetti Fumel, *Introduzione. Riflessioni sul tempo della precarietà*, in M. Giorgetti Fumel, F. Chicchi (a cura di), *Il tempo della precarietà. Sofferenza soggettiva e disagio della post-modernità*, Mimesis, Milano-Udine, 2012, p. 19.

¹² Cfr. Ivi, pp. 20-21.

¹³ Cfr. Z. Bauman, *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, trad. it., Il Mulino, Bologna, 2009, pp. 33-34.

¹⁴ Cfr. P. Andreoni, *Tempo e lavoro. Storia, psicologia e nuove problematiche*, Mondadori, Milano, 2005, p. 25.

¹⁵ Z. Bauman, *Consumo, dunque sono*, trad. it., Laterza, Roma-Bari, 2010.

¹⁶ Cfr. L.J. Kaplan, *Falsi idoli. Le culture del feticismo*, trad. it. Erickson, Trento, 2008, p. 133.

sumo, ovviamente vincolata alla prima e agli stessi stravolgimenti.

A proposito di consumo, procedendo schematicamente e a grandi falcate, siamo passati dal consumo ostentativo di T. Veblen¹⁷ e dalla teoria di J. Baudrillard intorno al sistema dei beni-oggetti come sistema culturale che informa sulla classificazione/gerarchizzazione sociale degli individui¹⁸ all'estetizzazione dei consumi precisata da M. Featherstone¹⁹, alle "merci esperienziali" di M. Lee²⁰, al consumo "sensazionale" di Z. Bauman²¹ e alla ricerca di "felicità private" sottolineata da G. Lipovetsky²². Il prodotto attuale, quindi, riassumendo il transito verso la contemporaneità del suo intendimento – espunto per adesso da critiche correlabili –, ha da offrirsi come area esperienziale personalizzata²³, deve suscitare emozioni, innescare sensazioni e racchiudere il tutto in una dimensione di senso in cui possa riconoscersi l'acquirente.

Senso. Ecco la parola chiave. La ge-

¹⁷ Cfr. T. Veblen, *La teoria della classe agiata*, trad. it., Einaudi, Torino, 1971.

¹⁸ Cfr. J. Baudrillard, *Il sistema degli oggetti*, trad. it., Bompiani, Milano, 1972 e, dello stesso autore, *La società dei consumi*, trad. it., Il Mulino, Bologna, 1976.

¹⁹ Cfr. M. Featherstone, *Cultura del consumo e postmodernismo*, trad. it., Seam, Roma, 1994.

²⁰ Cfr. M. Lee, *Consumer Politics Reborn. The Cultural Politics of Consumption*, Routledge, London-New York, 1993.

²¹ Cfr. Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, trad. it., Laterza, Roma-Bari, 2001 e, dello stesso autore, *Modernità liquida*, trad. it., Laterza, Roma-Bari, 2002.

²² Cfr. G. Lipovetsky, *Una felicità paradossale. Sulla società dell'iperconsumo*, op. cit.

²³ Cfr. E. Di Nallo, *Il consumo come area esperienziale*, «Sociologia del Lavoro», 1, 2004, pp. 71-81.

nerazione del valore non ha più a che vedere con la standardizzazione, di sicuro, e nemmeno con la mera riconducibilità ad un ceto/status sociale, bensì con il senso e la semantica inscritti e veicolati da un determinato bene e la sua marca. Scrive E. Rullani che il cuore del business, sia per un'impresa manifatturiera sia per un'impresa di servizi, «sta nella creazione di senso, ossia di [...] significati per i quali valga la pena di spendere». Il «sense-making» è fondamentale, giacché quello che conta massimamente è «la forza simbolica dei significati»²⁴ e il loro rimando a un modo di essere, pensare e vivere. Il bene non deve essere solo bello, o funzionale, o di qualità, deve comunicare.

Ciò nondimeno, affinché questo sense-making non sia fine a se stesso, comunicando soltanto un'artificiosa intenzione commerciale che strumentalizzi la suddetta ricognizione di emozioni e sensazioni ed imponga il suddetto simbolico mortificante, occorre che gli imprenditori e i manager si affidino ad una cultura dell'ascolto, del dialogo e del rispetto dei propri collaboratori, fornitori e clienti e maturino una diversa forma d'intelligenza: l'«intelligenza 'terziaria'». Un'intelligenza che integra il sapere astratto e lineare della macchine con le capacità cognitive e ad un tempo creative conaturate alle persone, alle organizzazioni e ai territori. Un'intelligenza che «è individuale, collettiva e relazionale, che enfatizza [...] l'importanza del le-

²⁴ E. Rullani, *Verso un nuovo paradigma*, in E. Rullani, R. Sebastiani, D. Corsaro, C. Mele, *Sense-making. La nuova economia del valore*, FrancoAngeli, Milano, 2014, pp. 23-24.

game per reificare i processi di creazione del valore»²⁵. Detto altrimenti, gli autori di *Sense-making* appena citati nel testo e in nota a piè di pagina auspicano che questo “legame”, concretizzabile dall’uso di un’intelligenza siffatta, sia presto e diffusamente posto al centro di un nuovo paradigma economico incentrato su un concetto di valore che fuoriesca finalmente dalle «secche di una modernità malata». Confidano che il “senso” sia puntellato da una co-costruzione e condivisione animate da tutti gli attori in ballo (dal dipendente fino al consumatore), ricadendo positivamente sul senso dell’appartenenza ad una rete precisa, sul senso della creatività umanizzante, sul senso educativo del lavoro e sul senso del consumo responsabile. Anelano, insomma, ad un senso per le persone, senza per questo rinunciare alle implicazioni di profitto²⁶.

Alcune aziende, i cui casi sono riportati nel volume di cui sopra, hanno intrapreso questo cammino. Tuttavia, spesso e volentieri il sense-making non riesce a liberarsi dalle “secche” e rimane fine a se stesso, o meglio, circoscritto entro un autoreferenziale e sterile regime di mercato, e ciò che si verifica, dal punto di vista del lavoratore, è una colonizzazione dell’immaginario funzionale al menzionato dominio bioeconomico²⁷.

²⁵ R. Sebastiani, D. Corsaro, C. Mele, *La prospettiva di servizio nella creazione di senso*, in E. Rullani, R. Sebastiani, D. Corsaro, C. Mele, *Sense-making. La nuova economia del valore*, cit., p. 32.

²⁶ Cfr. E. Rullani, R. Sebastiani, D. Corsaro, C. Mele, *Conclusioni*, in E. Rullani, R. Sebastiani, D. Corsaro, C. Mele, *Sense-making. La nuova economia del valore*, cit., pp. 101-102.

²⁷ Su tale colonizzazione, cfr. S. Labate, *La-*

Difatti, se non sussiste un senso per le persone, da cui il senso di un lavoro educativamente degno, ed esiste unicamente il senso unilaterale dell’utile, ne deriva che qualsivoglia virtualità umana congeniale al “cognitivo in atto” sia giocoforza assorbita dalla potenza simbolica della merce, ora adeguatamente accompagnata dalle critiche interpretative dapprima espunte. Se permane il solo senso dell’utile e se, in aggiunta, la collaborazione con gli altri è improntata ad uno scarno principio efficientistico che lascia spazio alla preponderanza della competizione, al lavoratore-impresa, isolato nella solitudine e nella solitudine della sua responsabilità, già auto-alienato nel lavoro, non resta che auto-alienarsi nella cura profferta dalla merce, rapportandosi esteticamente al processo produttivo in termini di subitaneo trascendimento nella logica consumistica. Tornando alle considerazioni di G. Lipovetsky, se c’è felicità in un lavoro di questo tipo, questa è da rinvenirsi nella merce, apprendendo primariamente nel luogo dove si fabbrica che è in grado di appagare emozioni, sensazioni e premure di senso (benché adulate) non scorgibili nell’occupazione in sé. Così, una volta che le forze di eventuale contrasto politico e di eventuale solidarietà di gruppo – vive nel fordismo – sono sfiancate dalla precarietà e dalla concorrenza tra lavoratori, il biocapitalismo cognitivo²⁸ ha la strada spianata

voro e motivazioni. Una discussione a margine della relazione di Mario Miegge, in F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso*, EUM, Macerata, 2009, pp. 167-168.

²⁸ Cfr. C. Morini, A. Fumagalli, *Life put to work: Towards a life theory of value*, «Ephemera. Theory & politics in organizations», 3-4, 2010, pp.

per la trasfigurazione delle organizzazioni in comunità simboliche omogenee e culturalmente egemoni, dove l'intero delle padronanze e delle motivazioni umane è "consensualmente" permeato dalla fidelizzazione alla marca e alla vision estetico-utilitaristica dei valori aziendali²⁹. D'altronde, come ricordato altrove³⁰, se c'è una variabile certa nel lavoro odierno, stante l'insicurezza dell'impiego, questa è per l'appunto la merce. Possono anche cambiare gli scenari occupazionali (sempre che sia possibile), ma lei è lì, a dare sicurezza, e se è vero che siamo nella *fiction economy*³¹, dove l'immaginario collettivo è integrato nel valore della merce, è anche giusto che l'immaginario omologato del consumismo si espanda direttamente e prioritariamente nel lavoro e che, quindi, i significati veicolati dai beni-prodotti costellino, prepotenti, l'orizzonte di significati del produttore-consumatore, avvalorando la nota equiparazione tra "bello" e buono.

In chiusura di paragrafo, possiamo concludere che, nonostante tutto e nonostante le eccezioni non contaminate dalla radicalità della razionalità neoliberista, ancora oggi, è legittimo affermare che la produzione di oggetti non

si smarca dall'essere una «"personalizzazione di cose"» e una «"cosalizzazione di persone"» e che «è il soggetto stesso ad essere prodotto e governato come merce»³², mentre la merce in cui si trasfonde la soggettività si erge a soggetto.

3. Estetica organizzativa e bioestetica del lavoro

Da questi ultimi concetti, sembra ovvio dedurre che ciò che viene a mancare è proprio una situazione di equilibrio: il potere simbolico della merce tende a sovrappaffare il soggetto, che non intrattiene dunque un rapporto armonico con l'oggetto (con il quale possiamo intendere, nello specifico, il prodotto commerciale o l'ambiente, persino quello lavorativo). Di qui il rifugio nel mondo del consumo, verso il quale l'individuo si trova spontaneamente catapultato poiché spinto dal suo stesso immaginario³³, che però non è ancorato alla particolarità soggettiva, ma è anch'esso omologato al sistema.

Nelle pagine precedenti si parlava dello stress da performance del lavoratore, della sua continua tensione competitiva, in quanto, per sopportare il ritmo richiesto, necessita persino del ricorso alle sostanze psicotrope; infatti «il bilanciamento dei flussi con il mondo esterno, 'con le cose e con gli altri' è

234-252, <http://www.ephemerajournal.org/sites/default/files/10-3morinifumagalli.pdf>, ultima consultazione: 31/03/2016.

²⁹ Cfr. F. Chicchi, *Lavoro e capitale simbolico. Una ricerca empirica sul lavoro operaio nella società post-fordista*, FrancoAngeli, Milano, 2003, pp. 43 e 79-80.

³⁰ Cfr. F. d'Aniello, *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro*, Aras Edizioni, Fano, 2015, pp. 71-85.

³¹ Cfr. F. Carmagnola, *La triste scienza. Il simbolico, l'immaginario, la crisi del reale*, Meltemi, Roma, 2002, pp. 132-141.

³² V. Borghi, F. Chicchi, *I capricci della merce: produzione di merci come produzione di rapporti sociali*, «Sociologia del Lavoro», 4, 2009, pp. 23 e 25.

³³ Sulla possibilità di "nutrire" l'immaginario di creatività e autenticità, mi permetto di rimandare al mio *Educare l'immaginario. Tra parole e figure*, «Qualeducazione», 4, 2015, pp. 11-28.

una necessità funzionale del cervello»³⁴ e se ciò non si verifica si vengono a creare situazioni di stress. Ora, rafforzare questi concetti ci permette di introdurre il potere “educativo” della dimensione estetica anche nei contesti organizzativi. Quello a cui aneliamo è in effetti ritrovare un rapporto armonico tra individuo e ambiente, tra soggetto e oggetto; ma non è forse questa condizione “privilegiata” ciò che lo stesso J. Dewey³⁵ aveva definito come esperienza estetica? Un’esperienza che riconosce una connessione favorevole tra soggetto e oggetto, e il giudizio estetico è proprio l’espressione di tale situazione di equilibrio.

Fin qui è stato posto in evidenza lo stretto rapporto tra lavoro post-fordista ed estetica, ma nell’ottica appena delineata è più pertinente parlare di bioestetica³⁶: il controllo “tecnico” della sensibilità a scopi disciplinanti, che il sistema del capitalismo cognitivo, servendosi anche dei dispositivi tecnologici, sarebbe in grado di esercitare sulle masse, agendo sulla formazione del “senso comune”. Agli individui oggi si richiede di aderire in maniera incondizionata e acritica a quanto viene loro proposto dai mass media e dalle mode dominanti, così che il gusto è soltanto illusoriamente una scelta autonoma,

³⁴ G. Vitiello, *Sull’origine dello stress da lavoro correlato. Dinamica cerebrale e mutilazioni funzionali*, in G. Corbizzi Fattori, F. Simonini (a cura di), *Stress lavoro-correlato: valutazione e gestione pratica*, Wolters Kluwer Italia, Milano, 2010, p. 61.

³⁵ Cfr. J. Dewey, *Arte come esperienza*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze, 1967.

³⁶ Cfr. P. Montani, *Bioestetica. Senso comune, tecnica e arte nell’età della globalizzazione*, Carocci, Roma, 2014, pp. 91-95.

secondo il concetto di «violenza simbolica» di P. Bourdieu³⁷.

Le soggettività sono cioè formate da un *aisthesis*, ossia da un sentire, piuttosto elementare, che fa proprio un concetto di *bios* come *zoe*, ovvero come reazione immediata e non arricchita dalla potenza dell’immaginazione e del giudizio critico³⁸. Ora l’aspetto interessante è che la bioestetica entra persino nel mondo delle organizzazioni, poiché se c’è un rapporto di implicazione reciproca tra simbolo ed estetica, ecco allora che le organizzazioni sfruttano la dimensione estetica per definire la propria identità e ideologia: possiamo dunque parlare di “simbolismo organizzativo”. Come sostiene P. Gagliardi, le organizzazioni sono «campi simbolici» e «sistemi di significato» dove al di là di ciò che è visivamente osservabile, quello che conta sono i significati che i lavoratori implicati nell’organizzazione assegnano alla stessa. I simboli organizzativi, che esprimono le credenze e i valori culturali dell’azienda, sono di tre tipi: il linguaggio verbale, il linguaggio dei comportamenti, il linguaggio degli ar-

³⁷ Cfr. P. Bourdieu, *The logic of practice*, Polity, Cambridge, 1990. Sulla “mutilazione” della sfera critico-sensoriale che la società capitalistica esercita sugli individui cfr. anche M.L. Ghenghini, *La dimensione bio-estetica in Herbert Marcuse*, pp. 331-337, http://www.babelonline.net/PDF09/Mario_lucio_Ghenghini_Bioestetica_Marcuse.pdf, ultima consultazione: 28/05/2016.

³⁸ Cfr. A. Contiliano, *Immaginario simbolico e bioestetica nella produzione della soggettività*, pp. 1-7, <http://www.dynamic-psychology.eu/Symbolic%20imaginary%20and%20bio-aesthetics%20in%20the%20production%20of%20subjectivity/Immaginario%20simbolico%20e%20bioestetica%20nella%20produzione%20delle%20soggettivit%C3%A0.pdf>, ultima consultazione: 19/04/2016.

tefatti. Specialmente questi ultimi sono percepibili attraverso i sensi: consistono in prodotti, immagini, edifici, arredi, tutto ciò che contribuisce a delineare lo spazio fisico, ovvero il paesaggio organizzativo, e sono quindi delle «concrezioni di senso»³⁹.

Nella vita di un'organizzazione possiamo, dunque, distinguere la dimensione cognitiva (*logos*) da quella valoriale (*ethos*), ma esiste anche il modo in cui si percepisce o viene sentita la realtà (*pathos*), e giusto questo ultimo aspetto può essere culturalmente condizionato. Il *pathos*, da cui derivano sentimenti di attrazione e repulsione, può a sua volta veicolare il *logos* e l'*ethos* dell'impresa; a dimostrazione del fatto che «l'etica non costruisce l'estetica, anzi sovente quest'ultima produce la prima: il piacere perciò produce il dovere»⁴⁰.

Pertanto, è lecito parlare di bioestetica del lavoro, perché c'è uno stretto rapporto tra estetica e potere nelle organizzazioni. Il controllo organizzativo si esercita su più fronti, agendo sulle mappe cognitive del lavoratore, sulla formazione del suo immaginario, sulla percezione che egli ha di se stesso, ma anche sulle mappe sensoriali. Inoltre, l'estetizzazione di alcuni aspetti della vita lavorativa, da intendersi come “nascondimento” di ciò che viene definito come “brutto” in quanto non conforme alla linea ideologica dell'impresa, è un modo di esercitare la bioestetica, in quanto porta comunque all'anestetizza-

zione del sentire, al fine di disciplinare – in senso foucaultiano – la persona coinvolta in un dato contesto lavorativo⁴¹. La dimensione estetica può essere sfruttata a scopi biopolitici perché con piacere estetico non intendiamo solo una sorta di “piacere edonistico”, dettato dai sensi, ma anche un «sentimento di significatività»⁴², che deriva da informazioni di tipo affettivo, degli ineliminabili punti di riferimento del giudizio di valore. La bellezza nell'organizzazione è frutto del giudizio individuale, è qualcosa che va negoziato e che non coincide affatto con la bellezza, in senso letterale, dei luoghi di lavoro. Rilevante ai fini pedagogici, come anticipato, è che spesso «con bello si intende dire giusto o buono e, quindi, si assegna valenza etica o strumentale al fenomeno organizzativo a cui ci si sta riferendo»⁴³.

Possiamo quindi riassumere che la bioestetica si estende a livello “macro” come biopolitica del capitalismo cognitivo, come alleata del consumismo, ma caratterizza inevitabilmente anche il livello “micro”, ovvero il contesto concreto delle organizzazioni. Considerare l'impresa come un posto, una realtà tangibile, ci apre insomma alla dimensione

⁴¹ Cfr. A. Strati, *Che cos'è l'estetica organizzativa*, Carocci, Roma, 2010, pp. 41-42, e, dello stesso autore, *Aesthetic understanding of work and organizational life: approaches and research developments*, «Sociology Compass», 4, 2010, pp. 880-893; *In vece del mainstream: estetica, tecnologia e “workplace studies”*, pp. 1-23, <http://web.unitn.it/files/download/18361/vecemainstreamesteticatecnologiaworkplacestudies.pdf>, ultima consultazione: 23/04/2016.

⁴² G. Consoli, *Esperienza estetica. Un approccio naturalistico*, Sette città, Viterbo, 2010, p. 137.

⁴³ A. Strati, *Che cos'è l'estetica organizzativa*, cit., p. 12.

³⁹ Cfr. P. Gagliardi, *Il gusto dell'organizzazione. Estetica, conoscenza, management*, Guerini, Milano, 2011, pp. 37-40.

⁴⁰ E. Spaltro, *Il clima lavorativo. Manuale di meteorologia organizzativa*, FrancoAngeli, Milano, 2004, p. 174.

estetica (il termine estetica deriva dal greco *aisthanomai*, percepire, sentire con i sensi) che si configura come esperienza basilare, nel senso che sta alla base di tutte le altre e influisce fortemente sulle performance degli attori aziendali. Questa dimensione estetica si avvale della conoscenza sensoriale, tacita, ineffabile; dell'azione espressiva e disinteressata, dettata dall'impulso e dal sentimento; della comunicazione con cui si trasmettono particolari modi di sentire.

Abbiamo dunque messo in evidenza che nei contesti organizzativi gestire gli aspetti estetici e simbolici può portare alla "manipolazione" del sentire pilotandolo verso gli obiettivi più consoni all'azienda, e dato che oggi, con l'uso delle tecnologie informatiche che caratterizzano l'immaterialità del lavoro, è sempre più difficile «strutturare il setting in modo che fornisca gli stimoli sensoriali desiderati, l'unica alternativa è educare le persone a selezionare gli stimoli filtrandoli attraverso il codice estetico dell'azienda»⁴⁴. Questo a dimostrazione del fatto che anche il sentire può essere educato. Si tratta solo di capire verso quale direzione: se esclusivamente verso obiettivi di profitto o anche per la persona che lavora.

4. "Paideia estetica" del lavoro

In questo paragrafo ci accingeremo ad analizzare se e in che modo tener conto della dimensione estetica nei contesti lavorativi può riequilibrare il rap-

⁴⁴ P. Gagliardi, *Il gusto dell'organizzazione*, cit., p. 120.

porto tra soggetto e lavoro, sfruttando il fatto che «l'estetica diviene il passaggio obbligato per la comprensione del senso, dal momento che non c'è intelligibilità senza passare per la percezione»⁴⁵, ed è proprio il senso del lavoro ciò di cui anche il post-fordismo sembra essere carente, nonostante offra spazi di educabilità. Come ci dimostra G. Simmel con la sua sociologia dei sensi⁴⁶, l'estetica può apportare un contributo anche per migliorare la comunicazione e dunque i legami tra i lavoratori, la cui precarietà è un'altra delle criticità attuali⁴⁷.

In aggiunta, ci domandiamo se quella che a breve definiremo una "paideia estetica" possa avere un effetto "demistificatore" verso il lavoratore-impresa⁴⁸, che vive nell'illusione della sua felicità e autorealizzazione. Cercheremo dunque di indagare se l'aggettivo "estetico", secondo la nostra prospettiva pedagogica, possa essere usato non con l'obiettivo di mascherare, bensì con l'intento di "far apparire", di "disvelare" la realtà. Ma andiamo per gradi.

Il consumo è stato fin qui concepito come il surrogato delle esigenze motivazionali del lavoratore e il consumismo, per poter funzionare, ha bisogno di uti-

⁴⁵ G. Mazzalovo, *Estetica di marca. Il nuovo confine competitivo del brand management*, FrancoAngeli, Milano, 2011, p. 31.

⁴⁶ Cfr. M. Picchio, *Sulla sociologia dei sensi: suggestioni simmeliane e prospettive contemporanee*, in C. Corradi, D. Pacelli, A. Santambrogio (a cura di), *Simmel e la cultura moderna*, vol. 2, Morlacchi Editore, Perugia, 2010, pp. 147-176.

⁴⁷ Cfr. F. d'Aniello, *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro*, cit., pp. 40-51, 62-71.

⁴⁸ Cfr. F. d'Aniello, *The Illusory Educability of the Worker-Enterprise*, «Bulletin of the Transilvania University of Brasov – Series VII Social Sciences and Law», 1, 2016, in corso di stampa.

lizzare a proprio vantaggio la sensorialità e il corpo del soggetto, che tende «a riempirsi di segni del consumo, di materiali provenienti dalle diverse merci e dalle loro marche»⁴⁹. Come a dire, dunque, che il vettore per “smaterializzare”, “anestetizzare” i corpi, il lavoro, la produzione e il consumo è la stessa dimensione materiale, ovvero quella sensoriale ed estetica opportunamente gestita, operazione facilitata anche dall'intervento massiccio delle tecnologie, che sembrano relegare l'esperienza in una zona “immune” dalla contingenza del reale.

Se il potere simbolico della merce tende a “fagocitare” il soggetto, ciò che va potenziato, allora, sembrerebbe proprio essere il suo sentire originario, riportandolo a ciò che viene prima del sociale e dei suoi condizionamenti. In tal senso, gestire la dimensione estetica può apportare un valido contributo, poiché «la fonte estetica è [...] la parte creativa dell'autenticità, l'essere unico dell'individuo, la ricerca della sua personale originalità»⁵⁰. Se le marche, così come gli artefatti del paesaggio organizzativo, sono simboli, l'estetica entra in causa come potenziamento del potere ermeneutico del soggetto, che non a caso è proprio l'elemento “preso di mira” dalla biopolitica. Se l'intento del capitalismo è quello di proporre dei modelli di soggettività, ai fini pedagogici, entro

l'economia del simbolico, è interessante indagare sul ruolo del gusto e della sensibilità in quanto fonti del piacere critico, caratterizzando la produzione di senso sempre più come «un'attività creativa e critica delle persone»⁵¹. Ci poniamo dunque nell'orizzonte di una pedagogia critica la cui base «è un'analisi politico-estetica che analizzi la socializzazione delle componenti estetico-sensibili della personalità tanto in relazione ai suoi aspetti limitanti quanto nei suoi fattori emancipativi»⁵².

Tale prospettiva parte dalla consapevolezza che l'industria culturale e l'estetica della merce costituiscono una sorta di “imperativo sociale”, andando a ricadere proprio sulla sensibilità e sul senso estetico dei soggetti, nei confronti dei quali l'obiettivo educativo da raggiungere sarebbe proprio quello di indurre una forma di «disubbidienza razionalmente motivata come virtù di un soggetto capace di resistere»⁵³. Risvegliare la creatività del lavoratore-produttore, che è pure consumatore (*prosumer*), può così significare dar vita a soggetti critici, che giocano con la pratica del consumo per ristabilire un nuovo ordine delle cose⁵⁴.

Risulta in tal senso interessante richiamare la figura del consumatore attivo o “produttivo”, delineata da M. de

⁴⁹ V. Codeluppi, *Il corpo-vetrina*, in V. Codeluppi (a cura di), *La società immateriale*, FrancoAngeli, Milano, 2005, p. 78.

⁵⁰ A. Viterietti, *Chi sono, cosa faccio: identità soggettiva e professionalità nella vita sociale contemporanea*, in A. Talamo, F. Roma (a cura di), *La pluralità inevitabile. Identità in gioco nella vita quotidiana*, Apogeo, Roma, 2007, p. 196.

⁵¹ G. Galoforo, *L'economia del simbolico: contesto sociale e strategie aziendali*, in V. Codeluppi (a cura di), *La società immateriale*, cit., p. 89.

⁵² A. Bernhard, *Pedagogia critica: tendenze di sviluppo e progetti per l'avvenire*, in M. Borrelli, F. Caputo (a cura di), «*Topologik*», 1, 2007, p. 88.

⁵³ Ivi, p. 90.

⁵⁴ Cfr. F. Carmagnola, *Il consumo delle immagini. Estetica e beni simbolici nella fiction economy*, Mondadori, Milano, 2006.

Certeau ne *L'invenzione del quotidiano*, il quale fa un uso creativo dei prodotti che egli illusoriamente crede di scegliere con la possibilità di non assimilarsi a ciò che gli viene imposto, ma al contrario di «rendere quel che si consuma 'simile' a ciò che si è, farlo proprio, appropriarsene o riappropriarsene»⁵⁵.

Questi comportamenti di consumo responsabile e sostenibile dei consumatori vanno inevitabilmente ad incidere anche sull'etica delle imprese, che infatti sono sempre più orientate ad investire nel proprio capitale simbolico, per avere una buona reputazione sociale. Inoltre, dal consumatore attivo possiamo passare alla figura del “consumatore artigiano” delineata da C. Campbell, che fa dell'atto del consumo un atto creativo, in quanto manipola le merci prodotte in serie come se fossero delle materie prime con cui realizzare qualcosa di originale e fortemente connotato in senso soggettivo⁵⁶.

Quanto appena affermato consente di introdurre anche il senso della creatività nei contesti lavorativi, che può voler dire: la creatività relazionale (contestualizzata e situata); l'attenzione verso l'artisticità propria del fare artigianale; la qualità della performance; la percezione sensoriale e la corporeità dell'agire organizzativo; la capacità di ricercare il bello nelle organizzazioni o di improvvisazione nel fare organizzazione⁵⁷.

Rifacendoci alle argomentazioni di A. Strati, l'estetica delle organizzazioni si basa sul concetto di pratica, poiché è proprio quest'ultima che valorizza le “culture materiali”, ovvero le forme sensoriali-estetiche ed emozionali di conoscenza umana, ed ha anche uno stretto rapporto con la dimensione tacita di cui parla M. Polanyi⁵⁸ (interazione tra persone, artefatti e agire quotidiano). Ci si concentra dunque sull'agire, ovvero sull'attivare facoltà percettivo-sensoriali e la capacità di giudizio estetico.

C'è un'interconnessione tra comunità di pratica⁵⁹ e organizzazione per la costruzione simbolica della realtà organizzativa, poiché la pratica ha carattere olistico ed è fondamentale per l'elaborazione del senso.

Ecco allora che edificare delle comunità di pratica, delle “piccole unità di senso” – in quanto il senso viene elaborato dalle diverse soggettività in esse coinvolte –, che tengano conto di quello che P. Gagliardi definisce “gratuità”⁶⁰, può avere un effetto emancipante. Per gratuità, una parola che sembra riecheggare il carattere disinteressato del giudizio di gusto kantiano, si intendono tutte quelle esigenze umane insopprimibili, il volto sotterraneo di un'impresa, quello che più si assimila ai desideri autentici delle persone che lavorano e che si tende invece a rimuovere in quanto spesso non in linea con quell'*ethos* le-

⁵⁵ M. de Certau, *L'invenzione del quotidiano*, trad. it., Edizioni Lavoro, Roma, 2010, p. 166.

⁵⁶ Cfr. C. Campbell, *The craft consumer. Culture, craft and consumption in a postmodern society*, «Journal of Consumer culture», 5, 2005, pp. 23-42.

⁵⁷ Cfr. A. Strati, *Che cos'è l'estetica organizzativa*, cit., p. 74.

⁵⁸ Cfr. M. Polanyi, *La conoscenza personale. Verso una filosofia post-critica*, trad. it., Rusconi, Milano, 1990.

⁵⁹ Cfr. W. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*, trad. it., Raffaello Cortina, Milano, 2006.

⁶⁰ Cfr. P. Gagliardi, *Il gusto dell'organizzazione*, cit., pp. 227-237.

gale-razionale-strumentale di cui l'impresa ha permeato lo stesso paesaggio aziendale con scopi disciplinanti.

L'organizzazione informale costituisce una sorta di "meccanismo di difesa", per usare un termine psicoanalitico: come a livello individuale la società, il super-ego, tende a reprimere e a impedire la manifestazione di certe pulsioni inconse, allo stesso modo l'organizzazione formale tende a rimuovere tutti quei bisogni, aspirazioni, desideri che cercano sfogo e si manifestano nelle azioni spontanee quotidiane degli attori coinvolti. Se l'esperienza estetica è disinteressata, di conseguenza può avere un forte potere di riscatto riguardo alla bioestetica.

In tal senso, per arricchire l'intenzionalità pedagogica delle comunità di pratica, potrebbe essere utile "mettere in scena" le pratiche quotidiane di un'organizzazione attraverso la finzione teatrale, sfruttando così la possibilità di smascherare certi meccanismi di biopotere e la stessa immagine, talvolta illusoria, che il lavoratore ha di se stesso⁶¹. Nello studio drammaturgico delle organizzazioni prevale la dimensione umana, la cui esperienza, se interpretata nell'ottica estetica, «ha significato e valore in se stessa e non deve significare qualcosa di altro, di più importante, di superiore»⁶². Per controbilanciare la biopolitica, degno di nota è allora

⁶¹ Cfr. A. Strati, *Che cos'è l'estetica organizzativa*, cit., pp. 49-55, dove viene fatta anche la distinzione tra teatro aziendale, quello che rappresenta la cultura organizzativa dominante, e teatro d'opposizione, che lavora sui nodi critici e sulla coesistenza di culture organizzative differenti, offrendo un momento di autoriflessione per gli attori coinvolti.

⁶² Ivi, p. 55.

che se l'impresa è cultura simbolica, e se i simboli si servono della dimensione estetica per poter "apparire", tuttavia possiamo tener ben distinta, al contrario, la dimensione estetica da quella simbolica. Questo per dire che la dimensione estetica significa di per se stessa in quanto esperienza sensibile.

Si tratta di risvegliare il "sentimento del lavoro", che emerge dal lavorare mentre svolge il processo: possiamo interpretarlo come un incontro tra la soggettività più autentica e la pratica, senza considerare altri fattori esterni. È un sentimento che deriva dallo stato di *flow*, e che possiamo definire *the feeling of work*, ben distinto da *the feeling about work*⁶³. Il lavoratore può recuperare una genuinità della pratica che potrebbe far tesoro persino della precarietà, poiché il lavoro viene giudicato con il sentimento e non con un giudizio di tipo intellettuale sui vari aspetti che stanno intorno ad esso. In questo modo è la pratica che serve al lavoratore e non viceversa.

Per riequilibrare il rapporto tra soggetto e lavoro, andando ad influire anche sull'immagine che il lavoratore ha di se stesso, merita quindi consegnare alle comunità di pratica l'opportunità di avvalersi di una "paideia estetica": se già con *paideia* intendiamo un modello di formazione che vuole perseguire l'autenticità e l'"integralità" del soggetto, con il binomio "paideia estetica" rimandiamo spontaneamente al carattere demistificatore dell'estetica nell'ottica

⁶³ Cfr. L.E. Sandelands, G.C. Buckner, *Of art and work: aesthetic experience and the feeling of work*, pp. 105-131, <http://webuser.bus.umich.edu/lsandel/PDFs/Of%20Art%20and%20Work.pdf>, ultima consultazione: 19/04/2016.

bellezza-verità. Tutto ciò, ai fini pratici, potrebbe essere realizzabile gestendo il paesaggio aziendale secondo un'intenzionalità pedagogica, con l'obiettivo di abituare il lavoratore a "vedere come", cioè ad avere delle visioni alternative di se stesso e del proprio contesto di pratica. Questo aspetto, specialmente oggi che le organizzazioni tendono ad iscrivere il proprio codice estetico in quello generale diffuso dalla globalizzazione, vuol dire dare all'azienda la possibilità di andare a modificare la propria cultura organizzativa, con l'obiettivo di "individualizzarsi", sfuggendo così all'omologazione⁶⁴.

Possiamo ricorrere persino all'intervento di quella che è stata definita una "formazione desiderante", un'espressione coniata da chi ritiene che l'esistenza umana e il lavoro non siano guidati solo da bisogni, «ma anche da desideri, da sogni possibili e che il compito principale del formatore sia quello [...] di agire in modo tale da espandere tutte le scelte possibili». Chi opera in tale prospettiva «ha abbracciato questa professione per la sua valenza estetica»⁶⁵ e vuole scoprire zone intermedie, si pone in ascolto della parte più profonda e nascosta dell'organizzazione per raggiungere apprendimento, cambiamento e "possibilitazione". Ciò ci invita a concludere che la dimensione estetica si lega alle prospettive future e, nello stesso tempo, ci porta a porre attenzione alla qualità esistenziale del lavoratore. La bellezza al-

lora può entrare persino nell'economia, suggerendo un'idea di benessere come perfezionamento qualitativo⁶⁶, anche se la creatività implica il sopportare la "capacità negativa", "il conflitto estetico", ovvero quel sostare nell'incertezza come dimensione indispensabile per il cambiamento. Per le organizzazioni questo vorrebbe dire farsi carico della "cura"⁶⁷, abbracciando quelle sfide che emergono dall'incontro tra il lavoratore e la pratica lavorativa quotidiana.

Per concludere, onde sottolineare la coerenza del percorso intrapreso, sembra lecito far leva sul concetto di cura per introdurre quello di "cura del sé" di M. Foucault, ispiratore del discorso biopolitico. Ci serviamo esattamente della sua "estetica dell'esistenza"⁶⁸, al fine di poterla applicare anche al lavoro. Per *cura sui*, il filosofo, rifacendosi alla saggezza stoica, intende proprio consentire al soggetto di liberarsi dalle forme di controllo/assoggettamento divenendo sempre più padrone della propria soggettività, intravedendo continue possibilità di esistenza che emergono dal porsi in maniera creativa nell'ambiente. Quindi, ritornando al contesto dell'impresa, se con l'educazione alla "paideia estetica" si riuscisse a cambiare la cultura organizzativa agendo nella prospettiva di un'economia antropologica,

⁶⁶ Cfr. F. Tartaglia, *Estetica della pubblica amministrazione. Oltre il marketing pubblico*, libreriauniversitaria.it, Padova, 2011, p. 39 e ssg.

⁶⁷ Cfr. G. Varchetta, *Le organizzazioni che curano*, in L. Mori, G. Varchetta (a cura di), *Cura e formazione. Le organizzazioni che curano*, FrancoAngeli, Milano, 2012, p. 73.

⁶⁸ Cfr. M. Foucault, *Estetica dell'esistenza*, in M. Foucault, *Biopolitica e liberalismo*, trad. it., Medusa Edizioni, Milano, 2001, pp. 205-213.

⁶⁴ Sul concetto di cultura organizzativa e dei diversi livelli che la costituiscono, cfr. E.H. Schein, *Culture d'impresa*, trad. it., Raffaello Cortina, Milano, 1999.

⁶⁵ D. Forti, G. Varchetta, *Leggere, formare, gestire*, FrancoAngeli, Milano, 2013, p. 28.

mirando alla coincidenza tra benessere fisico e motivazionale del lavoratore con quello dell'organizzazione, si verificherebbe non solo un aumento del profitto ma anche un incremento d'essere per la persona.

L'estetica organizzativa può pertanto condurre all'etica organizzativa, nel momento in cui sia capace di produrre dei giudizi estetici che danno senso e valore alle pratiche sociali nelle organizzazioni, con la speranza di recuperare il gusto e il senso del lavoro per le persone.

BIBLIOGRAFIA

- Andreoni P., *Tempo e lavoro. Storia, psicologia e nuove problematiche*, Mondadori, Milano, 2005.
- Baudrillard J., *Il sistema degli oggetti*, trad. it., Bompiani, Milano, 1972.
- Baudrillard J., *La società dei consumi*, trad. it., Il Mulino, Bologna, 1976.
- Bauman Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, trad. it., Laterza, Roma-Bari, 2001.
- Bauman Z., *Modernità liquida*, trad. it., Laterza, Roma-Bari, 2002.
- Bauman Z., *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, trad. it., Il Mulino, Bologna, 2009.
- Bauman Z., *Consumo, dunque sono*, trad. it., Laterza, Roma-Bari, 2010.
- Bazzicalupo L., *La segnatura ambivalente del corpo nei dispositivi biopolitici*, in F. Ricci (a cura di), *Il corpo nell'immaginario. Simboliche politiche e del sacro*, Edizioni Nuova Cultura, Roma, 2012, pp. 51-62.
- Bernhard A., *Pedagogia critica: tendenze di sviluppo e progetti per l'avvenire*, in M. Borrelli, F. Caputo (a cura di), «Topologik», 1, 2007, pp. 76-94.
- Boltanski L., Chiappello E., *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, Paris, 1999.
- Borghi V., Chicchi F., *I capricci della merce: produzione di merci come produzione di rapporti sociali*, «Sociologia del Lavoro», 4, 2009, pp. 20-30.
- Bordieu P., *The logic of practice*, Polity, Cambridge, 1990.
- Campbell C., *The craft consumer. Culture, craft and consumption in a postmodern society*, «Journal of Consumer culture», 5, 2005, pp. 23-42.
- Carmagnola F., *La triste scienza. Il simbolico, l'immaginario, la crisi del reale*, Meltemi, Roma, 2002.
- Carmagnola F., *Il consumo delle immagini. Estetica e beni simbolici nella fiction economy*, Mondadori, Milano, 2006.
- Codeluppi V., *Il corpo-vetrina*, in V. Codeluppi (a cura di), *La società immateriale*, FrancoAngeli, Milano, 2015, pp. 73-82.
- Consoli G., *Esperienza estetica. Un approccio naturalistico*, Sette città, Viterbo, 2010.
- Contiliano A., *Immaginario simbolico e bioestetica nella produzione della soggettività*, pp. 1-7, <http://www.dynamic-psychology.eu/Symbolic%20imaginary%20and%20bio-aesthetics%20in%20the%20production%20of%20subjectivity/Immaginario%20simbolico%20e%20bioestetica%20nella%20produzione%20delle%20soggettivit%C3%A0.pdf>, ultima consultazione: 19/04/2016.
- Chicchi F., *Lavoro e capitale simbolico. Una ricerca empirica sul lavoro operaio nella società post-fordista*, FrancoAngeli, Milano, 2003.
- d'Aniello F., *Pedagogia del lavoro e persona. Passaggi di stato della materia lavoro*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2009.
- d'Aniello F., *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro*, Aras Edizioni, Fano, 2015.
- d'Aniello F., *The Illusory Educability of the Worker-Enterprise*, «Bulletin of the Transilvania University of Brasov – Series VII Social Sciences and Law», 1, 2016, in corso di stampa.
- d'Aniello F., *La precarietà occupazionale come dispositivo biopolitico e bioeconomico*, «PedagogiaPiùDidattica», 2, 2016, in corso di stampa (pubblicazione prevista ad ottobre 2016).
- Dardot P., Laval C., *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*, trad. it., DeriveApprodi, Roma, 2013.
- de Certau M., *L'invenzione del quotidiano*, trad. it., Edizioni Lavoro, Roma, 2010.
- Dewey J., *Arte come esperienza*, trad. it., La Nuova Italia, Firenze, 1967.
- Forti D., Varchetta G., *Leggere, formare, gestire*, FrancoAngeli, Milano, 2013.
- Di Nallo E., *Il consumo come area esperienziale*, «Sociologia del Lavoro», 1, 2004, pp. 71-81.
- Featherstone M., *Cultura del consumo e postmodernismo*, trad. it., Seam, Roma, 1994.
- Foucault M., *Estetica dell'esistenza*, in M. Foucault, *Biopolitica e liberalismo*, trad. it., Medusa Edizioni, Milano, 2001, pp. 205-213.
- Foucault M., *Nascita della biopolitica. Corso*

al Collège de France (1978-1979), trad. it., Feltrinelli, Milano, 2005.

Gagliardi P., *Il gusto dell'organizzazione. Estetica, conoscenza, management*, Guerini, Milano, 2011.

Gallino L., *Finanzcapitalismo. La civiltà del denaro in crisi*, Einaudi, Torino, 2011.

Galoforo G., *L'economia del simbolico: contesto sociale e strategie aziendali*, in V. Codeluppi (a cura di), *La società immateriale*, FrancoAngeli, Milano, 2005, pp. 89-108.

Ghenghini M.L., *La dimensione bio-estetica in Herbert Marcuse*, pp. 331-337, http://www.babelonline.net/PDF09/Mario_lucio_Ghenghini_Bioestetica_Marcuse.pdf, ultima consultazione: 28/05/2016.

Giorgetti Fumel M., *Introduzione. Riflessioni sul tempo della precarietà*, in M. Giorgetti Fumel, F. Chicchi (a cura di), *Il tempo della precarietà. Sofferenza soggettiva e disagio della postmodernità*, Mimesis, Milano-Udine, 2012, pp. 11-34.

Goffi F., *Educare l'immaginario. Tra parole e figure*, «Qualeducazione», 4, 2015, pp. 11-28.

Kaplan L.J., *Falsi idoli. Le culture del feticismo*, trad. it. Erickson, Trento, 2008.

Labate S., *Lavoro e motivazioni. Una discussione a margine della relazione di Mario Miegge*, in F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso*, EUM, Macerata, 2009, pp. 149-175.

Lazzarato M., *Il governo delle disuguaglianze. Critica dell'insicurezza neoliberista*, trad. it., Ombre Corte, Verona, 2013.

Lee M., *Consumer Politics Reborn. The Cultural Politics of Consumption*, Routledge, London-New York, 1993.

Lipovetsky G., *Una felicità paradossale. Sulla società dell'iperconsumo*, trad. it., Raffaello Cortina, Milano, 2007.

Lipovetsky G., Serroy J., *L'esthétisation du monde. Vivre à l'âge du capitalisme artiste*, Galimard, Paris, 2013.

Mazzalovo G., *Estetica di marca. Il nuovo confine competitivo del brand management*, FrancoAngeli, Milano, 2011.

Montani P., *Bioestetica. Senso comune, tecnica e arte nell'età della globalizzazione*, Carocci, Roma, 2014.

Morini C., Fumagalli A., *Life put to work: Towards a life theory of value*, «Ephemera. Theory & politics in organizations», 3-4, 2010, pp. 234-252, <http://www.ephemerajournal.org/sites/default/files/10-3morinifumagalli.pdf>, ultima consultazione: 31/03/2016.

Negrelli S., *Le trasformazioni del lavoro. Modelli e tendenze nel capitalismo globale*, Laterza,

Roma-Bari, 2013.

Picchio M., *Sulla sociologia dei sensi: suggestioni simmeliane e prospettive contemporanee*, in C. Corradi, D. Pacelli, A. Santambrogio (a cura di), *Simmel e la cultura moderna*, vol. 2, Morlacchi Editore, Perugia, 2010, pp. 147-176.

Polanyi M., *La conoscenza personale. Verso una filosofia post-critica*, trad. it., Rusconi, Milano, 1990.

Rullani E., *Verso un nuovo paradigma*, in E. Rullani, R. Sebastiani, D. Corsaro, C. Mele, *Sense-making. La nuova economia del valore*, FrancoAngeli, Milano, 2014, pp. 11-31.

Rullani E., Sebastiani R., Corsaro D., Mele C., *Conclusioni*, in E. Rullani, R. Sebastiani, D. Corsaro, C. Mele, *Sense-making. La nuova economia del valore*, FrancoAngeli, Milano, 2014, pp. 101-105.

Sandelands L.E., Buckner G.C., *Of art and work: aesthetic experience and the feeling of work*, pp. 105-131, <http://webuser.bus.umich.edu/lsandel/PDFs/Of%20Art%20and%20Work.pdf>, ultima consultazione: 19/04/2016.

Schein E.H., *Culture d'impresa*, trad. it., Raffaello Cortina, Milano, 1999.

Sebastiani R., Corsaro D., Mele C., *La prospettiva di servizio nella creazione di senso*, in E. Rullani, R. Sebastiani, D. Corsaro, C. Mele, *Sense-making. La nuova economia del valore*, FrancoAngeli, Milano, 2014, pp. 32-41.

Spaltro E., *Il clima lavorativo. Manuale di meteorologia organizzativa*, FrancoAngeli, Milano, 2004.

Strati A., *Aesthetic understanding of work and organizational life: approaches and research developments*, «Sociology Compass», 4, 2010, pp. 880-893.

Strati A., *Che cos'è l'estetica organizzativa*, Carocci, Roma, 2010.

Strati A., *In vece del mainstream: estetica, tecnologia e "workplace studies"*, pp. 1-23, <http://web.unitn.it/files/download/18361/vecemainstreamesteticatecnologiaworkplacestudies.pdf>, ultima consultazione: 23/04/2016.

Tartaglia F., *Estetica della pubblica amministrazione. Oltre il marketing pubblico*, libreriauniversitaria.it, Padova, 2011.

Varchetta G., *Le organizzazioni che curano*, in L. Mori, G. Varchetta (a cura di), *Cura e formazione. Le organizzazioni che curano*, FrancoAngeli, Milano, 2012, pp. 51-81.

Veblen T., *La teoria della classe agiata*, trad. it., Einaudi, Torino, 1971.

Viterietti A., *Chi sono, cosa faccio: identità soggettiva e professionalità nella vita sociale*

contemporanea, in A. Talamo, F. Roma (a cura di), *La pluralità inevitabile. Identità in gioco nella vita quotidiana*, Apogeo, Roma, 2007, pp. 181-212.

Vitiello G., *Sull'origine dello stress da lavoro correlato. Dinamica cerebrale e mutilazioni funzionali*, in G. Corbizzi Fattori, F. Simonini

(a cura di), *Stress lavoro-correlato: valutazione e gestione pratica*, Wolters Kluwer Italia, Milano, 2010, pp. 51-64.

Wenger W., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*, trad. it., Raffaello Cortina, Milano, 2006.

Debito pubblico e declino economico in Italia

di

GIAN CESARE ROMAGNOLI*

Riassunto È obiettivo di questo saggio mostrare che il debito pubblico italiano sia tra i motivi principali del declino economico del nostro Paese. Dopo alcune riflessioni sulle funzioni dello Stato e sul debito pubblico, l'analisi si articola in tre parti: la dinamica del rapporto debito pubblico/Pil nei due ventenni 1972-1992 e 1993-2013, la nuova governance economica europea eretta contro l'instabilità finanziaria che ha colpito i paesi della periferia sud dell'Eurozona e le politiche di rientro dal debito nel contesto della globalizzazione dei mercati.

Abstract This essay wants to show that the Italian public debt is one of the main determinants of the Country economic decline. After some considerations on the State functions and the public debt, the analysis is divided into three parts: the abnormal growth of the Italian public debt ratio to GNP in the two periods 1972-1992 and 1993-2013, the new European economic governance arisen to contrast the financial instabi-

lity of the Southern countries of the Eurozone and the policies aimed to reduce the public debt in the context of markets globalization.

1. Introduzione

Il tema di questo saggio riguarda la politica economica e finanziaria italiana degli ultimi quaranta anni, in cui debito pubblico e declino economico si sono intrecciati in modo sempre più stretto. Si tratta di un tentativo di uscire dalle letture contraddittorie della crisi italiana che lasciano cittadini e operatori economici nell'incertezza sulla strada da seguire per tornare a crescere. Infatti, si scambia sovente il "prima" con il "dopo" e le cause presunte con gli effetti, o si trascura il ruolo giocato dal sistema finanziario globalizzato nella teoria economica, con un inquietante mascheramento delle responsabilità politiche interne della situazione drammatica che il paese continua a vivere da molti anni e che fatica a migliorare.

Dopo una breve riflessione critica sulle funzioni dello Stato e sul problema del debito, dividerò la mia esposizione in tre parti: il debito pubblico, la sua dinamica nell'ultimo quarantennio

* Università Roma Tre, Professore Ordinario di Politica Economica.

Una versione di questo saggio è stata presentata al CNEL – per SOS Utenti, Roma – il 20.06.2016.

e le politiche di rientro dal debito. La mia sarà anche una riflessione critica sul nostro Paese e sulla sua gestione politica da parte della mia generazione, una testimonianza su ciò che ho visto durante diversi decenni di insegnamento e ricerca.

Lo Stato dovrebbe essere la forma più alta di associazione umana per il perseguimento di fini generali e per la soddisfazione dei bisogni dei cittadini. Secondo la teoria tradizionale della politica economica, che prevede un rapporto organico tra Stato e società civile, il *bene comune* sintetizza il massimo delle finalità che vengono realizzate dall'organizzazione statale. Ma la nuova teoria della politica economica ha preso atto della frammentazione del corpo sociale in gruppi di interesse, che chiamiamo *lobbies*, e ha sostituito l'olismo con l'individualismo metodologico ed etico. Per raggiungere i propri fini lo Stato esercita delle attività i cui vari momenti possono essere ricondotti alla triade di Montesquieu: la funzione legislativa, la funzione amministrativa, la funzione giurisdizionale, *ne cives ad arma veniant*, insieme a una quarta funzione, quella politica, che è l'attività suprema di indirizzo e di governo dell'intera comunità.

Nella concezione illuministica lo Stato deve intendersi come espressione giuridica di una società preesistente. La libertà è a monte del processo storico, pertanto non si realizza con l'affermazione dello Stato nazionale. Per gli illuministi inglesi la razionalità dell'uomo è imperfetta: gli uomini tendono a privilegiare il presente rispetto al futuro e lo Stato appare necessario anche per eliminare queste deficienze della razionalità individuale. Più ottimisti, gli il-

luministi francesi forniranno alla società potenziale, logicamente preesistente allo Stato, un più suggestivo fondamento metafisico con la teoria del "contratto sociale" di Rousseau. In un sistema socio-economico nel quale né lo Stato né il mercato sono autolegittimati, e sono invece considerati due strumenti utili per perseguire gli scopi indicati dalla società civile attraverso le sue istituzioni, trova riconoscimento la protezione sociale per i più deboli, attuata all'interno di uno "Stato sociale" e di uno "Stato dei diritti" in corso di trasformazione nel nostro come in altri paesi dell'Unione Europea (UE).

Il carattere politico dello Stato si è trasformato con lo sviluppo della struttura capitalistica. Questa tesi marxiana mostra che l'evoluzione storica della contrapposizione società civile-Stato politico si è poi confrontata con l'ipotesi di Jurgen Habermas di una "rifeudalizzazione della società", nel senso di una rinnovata compenetrazione della sfera pubblica in quella privata nella fase più sviluppata del capitalismo. Questo fenomeno si sarebbe verificato non tanto per il crescere dell'interventismo statale, ossia per l'espansione della sfera pubblica a spese di quella privata, quanto per il fenomeno opposto. Alla progressiva statalizzazione della società nel primo trentennio del secondo dopoguerra è seguita una sempre più marcata socializzazione dello Stato. In precedenza, esso aveva travalicato le sue tradizionali competenze di ordine, protezione e così via, per assumere funzioni di coordinamento, controllo e programmazione del processo produttivo ai fini di una migliore allocazione delle risorse, del riequilibrio del ciclo economico e della redistribuzione del reddito. Successi-

vamente, il “Baumol *disease*“ ha ridotto il ruolo dello Stato attraverso la privatizzazione, la liberalizzazione e il decentramento. In questo nuovo quadro, lo Stato politico si è trasformato in Stato sociale con funzioni mediatrici di fronte alla molteplicità degli interessi privati organizzati collettivamente. Il fatto che le sfere private abbiano assunto un carattere semipubblico, che cioè la sfera sociale sia stata rifeudalizzata, nelle parole di Habermas, ha avuto come conseguenza istituzioni statali e sociali che si sono fuse in un complesso di organizzazioni che non si prestano più alle distinzioni tradizionali di pubblico e di privato. In Italia, la transizione dallo Stato liberale a quello corporativo e infine allo Stato sociale, come è disegnato nell’art.3 della Costituzione repubblicana, ha accompagnato il passaggio dalla “finanza neutrale” all’intervento pubblico in economia. Ma quale avrebbe dovuto essere il livello di quest’intervento da parte delle istituzioni economiche e quali i suoi limiti? Dove quest’intervento si sarebbe dovuto fermare nel garantire la libertà economica dei cittadini prima di abusarne? È possibile indicare in quali attività, tra quelle che le istituzioni svolgono senza coercizione, vi sono vantaggi comparati (in termini di costi di transazione, di mercati incompleti e non contendibili e di battitori liberi)? In altre parole è possibile individuare i casi e le procedure in cui è più probabile che l’intervento istituzionale sia conveniente?

Lo Stato sussidiario si presenta come un tentativo di mediazione tra il principio liberale e quello solidarista e, dunque, tra gli eccessi del liberismo economico senza solidarietà e quelli dello Stato assistenziale deresponsabilizzan-

te. Esso vede convergere le tre componenti del pensiero democratico italiano (liberale, socialista e cattolica) sul rifiuto di ogni concezione totalitaria dello Stato e sull’esigenza di trovare un equilibrio tra individualismo e solidarismo.

2. Il debito pubblico

Il debito pubblico è contratto normalmente dallo Stato e dalle altre amministrazioni pubbliche per far fronte a spese straordinarie o a temporanee deficienze di cassa. I prestiti pubblici sono la fonte più importante di entrate straordinarie per gli Stati moderni. Una volta erano stipulati per somme ridotte e a breve scadenza, direttamente dai sovrani, che ne rispondevano con i loro patrimoni o con la concessione al creditore dell’amministrazione di qualche gabella. Oggi, invece, i prestiti sono contratti sia dallo Stato che dai governi sub-centrali e da enti pubblici minori senza garanzie reali. Ciò spiega l’evoluzione verso somme enormi e con lunga scadenza, oltre al fatto che il successo del prestito è legato alla fiducia che il risparmiatore pone sul debitore pubblico il quale, per mantenerla, dovrebbe adempiere puntualmente agli impegni assunti con i propri creditori. Di qui l’importanza assunta dalle agenzie di *rating*, che valutano, tra le loro attività, i debiti sovrani. Da loro, l’Italia ha spesso subito duri giudizi a causa della dimensione del suo debito.

Storicamente, il debito pubblico era legato soprattutto a condizioni di emergenza, ad esempio le guerre, che lo giustificavano appunto come una forma di finanziamento straordinario. In un paese finanziariamente progredito, il debi-

to pubblico ha, invece, una funzione fisiologica, nel senso che, con la crescita del reddito, allo stesso modo in cui si manifesta l'esigenza di un ampliamento della circolazione della moneta, così si accresce la necessità di disporre di titoli del debito pubblico. La giustificazione teorica dei deficit pubblici finanziati dalla vendita di titoli del debito pubblico nei momenti bassi del ciclo economico si rinviene nel *corpus* teorico keynesiano. Nel quadro di una politica di *deficit spending*, il debito pubblico rappresenta l'esito della regolamentazione della domanda globale. Ma le politiche "keynesiane" avviate nel corso del secondo dopoguerra hanno progressivamente trascurato il ruolo congiunturale assegnato loro da Keynes e hanno perseguito obiettivi politici diversi sovente non virtuosi (acquisizione monetaria del consenso, appropriazione indebita di risorse pubbliche, etc.).

Ma quando un debito è eccessivo rispetto al prodotto interno lordo (Pil) di un paese? A quale livello del rapporto debito/Pil si manifesta la sua insostenibilità? La sostenibilità del debito pubblico è legata, in generale, al vincolo di bilancio intertemporale che comporta l'annullamento del rapporto debito pubblico/Pil nel lungo periodo. Le condizioni da soddisfare sono le seguenti: 1. finanziamento della spesa pubblica e degli interessi sul debito attraverso l'imposizione (condizione non soddisfatta in Italia negli anni '70 e '80); 2. tasso di crescita dell'economia maggiore del tasso di interesse reale (condizione non soddisfatta in Italia dagli anni '90 ad oggi).

Se un alto rapporto debito pubblico/Pil costituisce un vincolo per la politica economica e per il benessere sociale,

è interessante chiedersi a quale livello fisiologico esso debba essere ricondotto. La ricerca econometrica di Carmen Reinhart e Kenneth Rogoff, sulla relazione tra rapporto debito/Pil e crescita del Pil, sebbene criticata per alcuni errori procedurali, ha indicato il 90 per cento quale tetto che discrimina tra effetti neutrali-positivi ed effetti negativi del rapporto suddetto sulla crescita, mentre la Banca Mondiale ha indicato, a sua volta, la soglia del 77 per cento, avendo incluso nel *panel* anche i paesi emergenti, che sono più parsimoniosi. Va detto che queste soglie quantitative, che derivano da medie di centinaia di paesi diversi con economie e culture diverse, conservano l'aleatorietà degli approcci della curva BARS (Barro, Armey, Rahn e Scully), che sostiene la tesi della inesistenza di un *trade off* tra crescita del reddito e disciplina fiscale, e pretende di indicare il rapporto ottimo tra spesa pubblica e crescita. La BARS *curve* vorrebbe la spesa pubblica italiana situata non oltre il 35 per cento del Pil per dare un contributo positivo alla sua crescita. Infatti, si osserva che non basta un alto rapporto debito/Pil a causare l'instabilità finanziaria di un paese fortemente indebitato che cresce. Ciò è valso per l'Italia fino all'inizio degli anni '90 e vale tuttora per il Giappone, che ha un rapporto debito/Pil doppio di quello italiano, ma ha il vantaggio, rispetto all'Italia, di detenere, al suo interno, l'intero suo debito pubblico. Tuttavia la caduta della crescita del Pil aumenta il rischio di insostenibilità del debito. E oggi ciò riguarda in particolare l'Italia.

Vi è un altro motivo che rende preoccupante lo stato della finanza pubblica italiana. Il problema di fondo è che la

crisi finanziaria, scoppiata nel 2008, ha lasciato ovunque montagne di debiti di dubbia esigibilità che pesano come una zavorra sull'attività economica in tutto l'Occidente, e di riflesso a livello globale. Da quasi un decennio, Stati Uniti, Europa e Giappone alternano profonde recessioni a periodi di crescita stentata, e dopo essere intervenuti con i propri bilanci pubblici a sostegno di sistemi bancari di fatto insolventi, si trovano a fare i conti con un debito pubblico innalzatosi, in media, ben oltre la soglia citata del 90 per cento del Pil. Ora la novità è che il numero dei paesi fortemente indebitati è aumentato in modo deciso: nel 2007 solo due di essi, Giappone e Italia, su 33 economie avanzate, avevano un rapporto debito/Pil superiore al 100 per cento e 3 lo avevano superiore al 90 per cento; nel 2013 questi gruppi di paesi hanno aumentato la loro consistenza rispettivamente a 6 e a 10 e rappresentano più del 50 per cento del Pil dei paesi avanzati. Le conseguenze che questi debiti potranno ancora avere sull'economia mondiale sono sconosciute, perché una situazione come questa non ha precedenti in tempo di pace. La priorità è quella di ridurre i deficit e i debiti pubblici, ma ciò frena l'economia e ritarda la ripresa. Di conseguenza, in alcuni paesi i redditi e gli introiti fiscali diminuiscono, mentre il debito pubblico continua a crescere e così anche il rapporto debito pubblico/Pil.

Paralizzati nell'utilizzo della leva fiscale, pressati da una disoccupazione sovente elevata, i paesi ricchi dell'Occidente hanno fatto ricorso – in maniera sempre più massiccia – a una politica monetaria espansiva, spingendo i tassi prima verso lo zero, poi oltre in campo negativo, adottando politiche “non

convenzionali” di creazione di liquidità note come *Quantitative Easing (QE)*. Ma hanno trascurato la trappola della liquidità che è sia un prodromo della stagnazione secolare, favorita da depressione, deflazione, alti tassi d'interesse reali sul debito, sia l'antecedente della guerra delle valute.

3. La dinamica del debito pubblico e il declino economico dell'Italia

Alcuni studiosi, me compreso, fanno risalire a oltre quarant'anni fa l'inizio del declino economico italiano. L'ipotesi alla base di questa relazione è che il ristagno dell'economia italiana non ha una motivazione esterna nel basso ciclo economico internazionale, bensì una motivazione interna, strutturale, che ne spiega i differenziali rispetto agli altri paesi europei oltre che rispetto ai paesi di oltre Atlantico, e ancor più rispetto ai paesi in via di sviluppo e ai paesi emergenti ad alta crescita, tra cui la Cina.

Inizio la mia riflessione osservando che il declino economico di un paese può maturare a lungo prima che si manifesti un ristagno di crescita. Ciò avviene soprattutto nei casi, come quello italiano, di precedente successo e benessere diffuso. La tesi che mi propongo di argomentare è che il cambiamento delle nostre istituzioni economiche è una condizione necessaria, anche se non sufficiente, per la trasformazione delle prospettive di recessione in prospettive di crescita.

La storia economica insegna che il declino economico deriva dalla sclerosi sociale, culturale e istituzionale, che priva un sistema della capacità di adeguamento a condizioni diverse da quelle

che avevano dato luogo al successo stesso. Spesso questa “incapacità sociale di crescere”, che si rivela nel tempo attraverso il ristagno, ovvero una crescita più lenta rispetto a quella dei paesi *leader* nella tecnologia e nell’aumento della competitività, si associa al mantenimento, anche se appunto limitato nel tempo, piuttosto che al sovvertimento delle classi dirigenti che guardano solo al breve o al medio termine del loro potere, se non della loro ricchezza. In sintesi il declino economico è visto come il frutto di un graduale ma crescente immobilismo.

Le debolezze strutturali più rilevanti del sistema economico italiano, che spiegano la bassa crescita del reddito, il ristagno della produttività, la perdita di quote importanti del commercio internazionale, sono quattro: il debito pubblico, la scarsa spesa in Ricerca e Sviluppo, i minori tassi di partecipazione alla forza lavoro, il capitale fisso sociale.

La riduzione del *trend* di crescita dell’economia italiana è divenuta preoccupante nel decennio seguito al Trattato di Maastricht e alla crisi valutaria, che la politica di bilancio non riuscì a prevenire nell’estate del 1992. In realtà, i dati relativi all’andamento dell’economia italiana avevano mostrato un rallentamento dei tassi di crescita dalla prima metà degli anni ’70, accompagnato da una pervasiva contestazione sociale e da un forte scontro politico. Molti imprenditori italiani avevano portato all’estero i loro capitali ed era iniziata così l’era della finanziarizzazione dell’economia italiana a scapito della crescita economica. Ciò favorì la deindustrializzazione del Mezzogiorno e la riapertura della forbice della crescita con il resto del Paese che dura tuttora. Il rallenta-

mento, rispetto alla media dell’OCSE, era già diventato evidente negli anni ’80 ed era giunto, infine, a un sostanziale ristagno della crescita economica a partire dagli anni ’90. Decennio dopo decennio, il tasso di crescita medio del Pil *pro capite* è costantemente diminuito man mano che mutava il contesto dell’economia internazionale.

Per comprendere i problemi attuali dell’economia italiana, è importante essere consapevoli dei malfunzionamenti da cui ha tratto alimento la dinamica del nostro rapporto debito/Pil, proprio a partire dagli anni ’70. Tra questi si devono ricordare: l’ampio deficit strutturale del bilancio pubblico (indipendentemente cioè dal ciclo economico), il rapporto crescente tra spesa pubblica e Pil, il livello inadeguato delle infrastrutture, il complicato, pesante e iniquo sistema fiscale che consentiva l’evasione delle imposte soprattutto ai percettori di redditi autonomi, la Pubblica Amministrazione lenta, farraginoso e inefficiente, la centralizzazione fiscale eccessiva, la deresponsabilizzazione amministrativa locale, prima garantita dallo Stato e poi addirittura premiata dai Decreti Stammati del 1977, l’ampia e spesso malgestita proprietà pubblica delle imprese, la rigidità del mercato del lavoro.

L’accumulazione del debito pubblico italiano, al di là di una dimensione fisiologica, è stata l’esito di una consuetudine vecchia e deteriorata, che dura, come si è detto, da oltre quarant’anni. All’origine dello squilibrio non ci sono stati né una bassa pressione fiscale, né un eccesso di spesa rispetto agli altri paesi industriali per i servizi pubblici generali, anche se non sempre di qualità miliana: la difesa, l’istruzione, la sanità, ma soprattutto un livello eccessivo del-

la spesa pubblica finanziata sia in moneta che attraverso il debito pubblico. Essa ha dato luogo per decenni all'aumento del costo del denaro e della spesa per interessi. Naturalmente, con la politica della spesa finanziata in disavanzo si è prodotta una forte distorsione a carico delle generazioni future, che devono provvedere a pagare i debiti accesi dai loro padri, senza nel contempo ricevere i frutti dei mancati investimenti corrispondenti.

Jim Buchanan ha spiegato con un paradosso la generalizzazione degli obiettivi della scelta politica e il rifiuto di una specificità nella applicazione della normativa che regola il trattamento economico di persone e gruppi. Il punto interessante è che non sarebbero i politici ad abbandonare il perseguimento dell'interesse pubblico perché motivati diversamente, ma la stessa struttura del sistema politico in cui agiscono. Essa li obbliga ad agire contro l'interesse pubblico se vogliono sopravvivere come politici. Infatti, la struttura degli incentivi della politica assicura la sopravvivenza a quei politici che si allontanano maggiormente dall'interesse pubblico con comportamenti iniqui e inefficienti nei confronti dei poveri e degli emarginati, che sono spesso avari di riconoscimenti elettorali. Pertanto, gli interessi dei politici che vogliono mantenere le loro rendite di posizione confliggono con quelli collettivi. In sintesi, la sopravvivenza costringe il politico a sostituire la specificità con la generalità nella normativa attuata con gli approcci universalistici dei sistemi di sicurezza sociale e delle politiche sanitarie, tuttora conservati e difesi nelle attuali proposte di legge, dove il trattamento differenziale che discrimina a fa-

vore dei bisognosi si verifica raramente.

Gli errori nelle scelte di macroeconomia, in Italia, si sono concentrati negli anni '70 e '80. In estrema sintesi, durante gli anni '70, i governi hanno lasciato crescere una spesa pubblica finalizzata a un disegno perverso dello Stato sociale, dando luogo, nonostante il consistente aumento del gettito tributario, a deficit primari sempre maggiori e crescenti finanziati attraverso il debito pubblico. Ciò ha dato luogo all'aumento dell'inflazione e all'indicizzazione dei salari nominali che sono stati accompagnati da svalutazioni periodiche del tasso di cambio compensative dell'inflazione differenziale. Nel decennio successivo, i governi italiani non hanno attuato, al contrario di altri, politiche di rientro del debito, lasciando che i tassi d'interesse nominali elevati continuassero ad espandere il deficit e il debito. Ciò ha dato luogo a tassi d'inflazione ancora più elevati e a frequenti svalutazioni compensative della moneta.

3.1 Illusione finanziaria e debito pubblico in Italia nel ventennio 1971-1991

Dall'inizio degli anni '70, l'intervento pubblico ha introdotto nel sistema economico italiano una serie di misure che hanno consentito sia importanti conquiste sociali di benessere, sia sprechi di risorse pubbliche che hanno fatto aumentare progressivamente il rapporto debito/Pil, fino ad allora inferiore alla media europea (41 per cento), senza considerare gli effetti di lungo periodo di queste misure. Sono state sottaciute le conseguenze negative che avrebbero condizionato in modo crescente il

benessere futuro della popolazione, oltre che la politica economica nazionale. L'illusione finanziaria, che consiste in un'erronea valutazione collettiva degli scopi e delle conseguenze della spesa pubblica e degli oneri relativi al prelievo fiscale, ha consentito ai governi che si sono succeduti di accumulare debito pubblico per quarant'anni, allontanando progressivamente, come si è detto, il rapporto debito/Pil dalla media europea, soprattutto nel primo ventennio di questo periodo. Lo stesso finanziamento di una spesa pubblica crescente, ma in parte improduttiva, attraverso la creazione di moneta o attraverso l'emissione di titoli è una forma importante di illusione finanziaria, in quanto rende difficile la visibilità degli effetti netti delle politiche finanziarie. Anche la tesi che la crescita del rapporto debito pubblico/Pil in Italia sia da addebitare solo ai governi degli anni '80, e non a quelli degli anni '70, ha creato illusione finanziaria *ex post*, distogliendo l'attenzione dalle cause della crescita dei deficit pubblici annuali di quel decennio, ormai divenuti strutturali. Il messaggio che è stato diffuso per anni era che il debito pubblico non costituiva un problema, perché equivaleva a ricchezza privata, ma si glissava sul fatto che ciò non valeva per la quota di esso detenuta da non residenti.

La consuetudine di deficit strutturali iniziata negli anni '70 va in gran parte addebitata alla decisione politica di finanziare provvedimenti di spesa finalizzati al consenso in un'epoca di contestazione sociale violenta. L'uso politico prolungato della illusione finanziaria fu favorito dalla libera disponibilità, da parte dei governi, degli strumenti della sovranità monetaria e valutaria e dal-

le norme che vietavano la mobilità dei capitali, consentendo così al Tesoro di pagare tassi reali negativi di rendimento ai detentori dei titoli pubblici, ovvero alle famiglie e alle banche. Venuti meno questi vantaggi dello Stato nell'uso degli strumenti di politica monetaria negli anni '80, prima con il "divorzio" tra Tesoro e Banca d'Italia e poi con la liberalizzazione del movimento dei capitali, e venuto meno, infine, anche lo strumento della politica valutaria con l'accordo di Basilea-Nyborg del 1987, che prevedeva la fine degli aggiustamenti valutari all'interno dello SME, sono emersi i costi in termini di stagnazione economica del Paese. Essi si sono associati a una politica ormai priva degli strumenti monetari e vincolata nell'uso di quelli fiscali da un debito pubblico accumulatosi a causa di una inefficiente allocazione delle risorse economiche e finanziarie. Ma l'illusione finanziaria non è mai venuta meno. Ad essa si è poi aggiunta quella fiscale, alimentata dalla convinzione che l'aumento della spesa fosse mirato solo a colmare deficit reali di beni e servizi pubblici dovuto invece, in gran parte, ai malfunzionamenti dell'economia pubblica e della Pubblica Amministrazione. La stessa Legge Finanziaria (LF), nata nel 1978 al fine di controllare la dinamica di una spesa pubblica, spesso asservita a interessi particolari dei governi e del Parlamento attraverso mirati errori di previsione, ha finito per essere usata come strumento di aggiramento dell'art. 81 del vecchio testo della Costituzione. Complici il frazionamento delle maggioranze di governo e gli interessi particolari dei singoli parlamentari, visibili nei testi approvati con migliaia di commi propri di leggi *omnibus*, la LF ha favorito

nei fatti, fino alla revisione del 2012, l'aggravamento del 3° comma dell'art. 81: "Con la legge di approvazione del bilancio non si possono stabilire nuovi tributi e nuove spese. Ogni altra legge che importi nuove o maggiori spese deve indicare i mezzi per farvi fronte".

La politica economica di un paese con uno dei più alti rapporti debito/Pil del mondo e il cui debito è ora per oltre un terzo detenuto da non residenti, è stata soggetta a una forte dose di eterodirezione. Ciò si è verificato a partire dalla prima metà degli anni '70, per censurare soprattutto i comportamenti perversi nella finanza pubblica: dalle indicazioni di Herr Schmidt e del Fondo Monetario Internazionale (FMI) negli anni '70, all'adesione allo SME e, in particolare, dopo la firma del Trattato di Basilea-Nyborg del 1987, che eliminò la possibilità di svalutazioni competitive all'interno del Sistema Monetario Europeo (SME). Al declino maturato, per le ragioni suddette, a partire dai primi anni '90, si è aggiunta la globalizzazione che ha eroso il nostro vantaggio comparato in molti settori rispetto ai nostri *partners* industrializzati. Inoltre sono emersi, sui mercati internazionali, anche nuovi attori rappresentati dai paesi emergenti.

3.2 Il declino economico dell'Italia nel periodo 1992-2008

Nel ventennio precedente al Trattato di Maastricht del 1992, in Italia era ormai maturata la convinzione che il debito pubblico sarebbe stato semplicemente trasferito alle generazioni future. Con l'adesione al Trattato, la grave perdita di fiducia dei mercati sulla sol-

vibilità del nostro Paese e la minaccia del suo crollo finanziario avevano reso evidente la necessità di mutare il modello italiano di aggregazione del consenso. Questo sistema, soprattutto a partire dagli anni '70 -ovvero da quando il tasso di crescita della spesa pubblica ha sempre superato quello del Pil e delle entrate tributarie-, non avrebbe dovuto più essere alimentato, perché il continuo aumento del debito pubblico non era più sostenibile. Ma gli esiti negativi della cattiva gestione politica che si erano accumulati negli anni soprattutto con riguardo alla finanza pubblica condussero, dopo l'abbandono della difesa della lira da parte della Bundesbank, all'instabilità finanziaria nel secondo semestre del 1992 e l'Italia fu costretta ad abbandonare lo SME.

Dopo la firma del Trattato di Maastricht, che aveva reintrodotta in Italia il vincolo del bilancio pubblico, e la crisi del 1992, ormai nel contesto di capitali mobili, l'eterodirezione della politica economica e finanziaria italiana ha gradualmente attratto il suo regime macroeconomico verso quello tedesco. Questo processo è stato assecondato inizialmente dalla manovra del tasso di cambio consentita dall'uscita dell'Italia dallo SME, nel periodo settembre 1992 - dicembre 1996. La ripresa della crescita economica favorita da una forte svalutazione della moneta, la riduzione dei deficit di bilancio e una efficace lotta all'inflazione in quel quadriennio, accompagnati dal rientro nello SME alla fine del 1996, consentirono al nostro Paese di essere accettato tra i membri fondatori dell'UME nel 1998.

L'economia italiana, cogliendo l'obiettivo della partecipazione all'euro nei tempi minimi previsti, aveva com-

più un importante passo avanti nel riequilibrio macroeconomico, e ciò avrebbe dovuto sancire la conclusione della lunga stagione degli squilibri macroeconomici. Ma, dopo aver accettato l'irrevocabilità del tasso di cambio, negli anni successivi sarebbero stati fatti passi indietro. Il processo di convergenza per l'adozione della moneta unica aveva instaurato un clima di fiducia e ristabilito una certa credibilità internazionale del nostro Paese, mutuata dall'UME, dando luogo, nel primo decennio di partecipazione, a una considerevole diminuzione del premio per il rischio sui titoli del debito pubblico, con una conseguente riduzione della spesa per interessi. Ma i risultati positivi acquisiti sul fronte dell'inflazione e dei tassi di interesse non si sono verificati sul contenimento e sulla riqualificazione della spesa pubblica. In Italia, non solo è mancata la consapevolezza delle implicazioni dell'adesione alla moneta unica nel senso di orientare il debito pubblico su un deciso *trend* di diminuzione, ma anzi, a fronte degli ingenti risparmi in conto interessi sul debito pubblico, si è assistito a un aumento record della spesa pubblica rispetto al Pil. Per questo motivo il risanamento dei conti pubblici è sostanzialmente mancato anche nel periodo precedente la crisi finanziaria internazionale del 2008, ad eccezione del quinquennio 1995-2000 e del 2006, complici l'arresto progressivo della crescita economica e l'oscillazione delle politiche di risanamento.

Dal 2000, la crescita del Pil italiano è risultata in media inferiore all'1 per cento (poco meno che negli anni '90). La competitività nei confronti dell'estero si è confermata il punto di maggiore debolezza della nostra economia. Uno

studio della Banca d'Italia di qualche anno fa concludeva che senza vendite di attività pubbliche e operazioni di ristrutturazione del passivo, il rapporto tra debito e Pil, già prima della crisi del 2008, sarebbe stato circa lo stesso del 1994 e così anche negli anni successivi, fino allo scoppio della crisi finanziaria internazionale.

La strada maestra per abbattere il debito doveva muoversi tra una rigorosa politica di bilancio e una politica industriale orientata alla crescita. Ma non è stato così e si è recitato un copione paradossale. Come in altri momenti del percorso dell'integrazione europea (1957 per il Trattato di Roma, 1978 per lo SME), il paese si è prima diviso, per scegliere poi, formalmente, l'alternativa favorevole all'integrazione europea, ma sostanzialmente continuando politiche economiche e finanziarie con questa incoerenti.

La storia della LF e della Legge di Stabilità (LS) si sovrappone sostanzialmente a quella della deviazione del rapporto debito/Pil dell'Italia rispetto alla media europea. Per oltre quarant'anni il nostro Paese ha consumato risorse in eccesso a quanto produceva, imitando in questo la politica economica statunitense, ma senza avere una moneta di riserva. Dopo la perdita della sovranità valutaria per l'adesione all'Unione Monetaria Europea (UME), questa politica miope è stata continuata senza considerarne le conseguenze negative sui conti pubblici del Paese, sugli altri obiettivi di politica economica e sui potenziali effetti *spillover* negativi per gli altri paesi dell'Eurozona.

La curiosità scientifica è data dal fatto che questo lungo periodo iniziato negli anni '70, che ha visto una forte

transizione paradigmatica dal modello keynesiano a quello della Nuova Macroeconomia Classica, è stato segnato in Italia da una politica economica essenzialmente prociclica che si è mossa, in prevalenza, sui presupposti della teoria del ciclo politico-economico di Nordhaus, ad eccezione del secondo quinquennio degli anni '90 e del 2006. La politica economica italiana non ha cambiato passo nemmeno quando i segni di declino economico si sono rafforzati nei primi anni del nuovo millennio, portando poi al declassamento del debito pubblico italiano, appunto nel 2006, poco prima dello scoppio della crisi finanziaria internazionale.

In questi quarant'anni la politica economica e finanziaria italiana si è caratterizzata soprattutto per una sequela di riforme rinviate o mancate che avrebbero dovuto provvedere alla rimozione dei nodi strutturali, alla ridefinizione dei beni pubblici, alla diffusione di concorrenza e liberalizzazione, alla precisazione dei ruoli delle istituzioni economiche sia a livello macro che a livello micro. Non hanno trovato spazio né una politica efficace per il Mezzogiorno, né quella di un riequilibrio della tassazione su lavoro, profitti e rendite.

Il bilancio della politica fiscale in Italia, nell'ultimo quarantennio, è indicato significativamente dalla dinamica del suo rapporto debito/Pil. Al di là dei confini, ormai poco significativi, tra prima e seconda repubblica, e tra maggioranze di governo forti o deboli, la politica fiscale italiana ha rivelato l'incapacità del sistema politico di contemperare l'acquisizione e il mantenimento del consenso con il risanamento dei conti pubblici. La discrasia tra esigenze di risanamento ed esigenze del governo, che

è stata gestita così a lungo attraverso diverse forme di illusione finanziaria, corrisponde a quella che si ritrova tra interesse generale e interessi sezionali, interesse dei governati e interesse dei governanti, fra trasparenza e mancanza di visibilità resa possibile dall'asimmetria informativa. Ma, al contrario di quanto si è voluto far credere, l'esistenza di un debito pubblico enorme, come quello italiano, non è stata priva di conseguenze negative.

Lo Stato sociale, che avrebbe dovuto essere disegnato in modo da ottenere, ove possibile, dagli individui, dalle loro famiglie e dalle loro associazioni i loro sforzi migliori, è divenuto invece la risposta pubblica all'egoismo individuale in nome del consenso politico. In molti casi, esso è diventato un sostituto della responsabilità, della libertà, dell'autocontrollo e della legge favorendo il pericolo dell'indolenza e il nuovo leggero dispotismo profetizzato da Tocqueville, in cui i gruppi di interesse lottano per conquistarsi i favori dello Stato. Ciò ha condotto anche l'Italia, negli anni '90, e con almeno un decennio di ritardo rispetto agli altri paesi europei, a decentralizzare, a privatizzare, e a sostituire le burocrazie statali con altre istituzioni della società civile. Invece, non si è mai abbandonato lo Stato sociale universalistico, che è amorale, inefficiente e iniquo, creato a fronte di un debito pubblico che è rimasto tra i più elevati in Europa. Si può dire che è mancata la consapevolezza delle implicazioni dell'adesione del Paese alla moneta unica. Infatti, i risparmi in conto interessi sul debito pubblico sono stati utilizzati sostanzialmente per aumentare la spesa primaria e si è persa l'opportunità di orientare il debito pubblico su

un deciso *trend* di diminuzione. In Italia, la rinuncia a politiche di rientro del debito pubblico entro limiti fisiologici è equivalsa alla rinuncia al perseguimento del bene comune.

L'eterodirezione della politica economica italiana che si era fatta più stringente con il Trattato di Maastricht si è rivelata insufficiente. Né il Trattato di Maastricht del 1992, accompagnato dal Patto di Stabilità e Crescita (PSC) del 1997 (reso più efficace dalla sua riforma del 2005), né la cosiddetta strategia di Lisbona lanciata nel 2000 e il *downgrading* da parte delle agenzie di *rating* sono riusciti ad orientare in questo senso la politica economica italiana nel ventennio 1992-2012. Per queste ragioni ora l'economia italiana stenta a riprendersi.

3.3 I rischi d'instabilità finanziaria durante le due crisi (2008-2015) e la nuova governance europea

In Italia, le conseguenze dell'intreccio tra debito e declino si sono conclamate nel secondo semestre 2011, quando i mercati finanziari internazionali hanno sanzionato i rischi crescenti associati all'*impasse* politica in un tempo di crisi che aveva smentito ripetutamente la presunzione *"too big to fail"* con l'evidenza di *default* sia di grandi banche che di Stati sovrani. Nella sintesi di una conferenza tenuta a Roma nel 2011, Willem Buiter aveva concluso: *"Sovereigns are like banks: even when sound, they are at risk of illiquidity... The New Normal is: no more absolutely safe sovereigns; G7 AAA soon only in history books"*.

I differenziali sui tassi d'interesse tra paesi di un'unione monetaria aiutano a farci un'idea del rischio connesso a questo scenario, in quanto possono essere interpretati come il premio che si deve pagare ai potenziali acquirenti dei propri titoli di debito per compensarli del rischio di inadempienza ad essi associato. Tali rischi non sono mai nulli, e così pure i costi di organizzare un sistema di garanzie.

Gli *spreads* sui tassi d'interesse rilevati in seguito all'entrata dei paesi nell'UME, dalla fine degli anni '90 fino allo scoppio della grande crisi del 2008, sono stati quasi sempre inferiori ai cinquanta punti base. Nel 2008 gli *spreads* sono saliti drasticamente soprattutto per i PIGS (Portogallo, Irlanda, Grecia, Spagna). Il caso della Grecia nel primo semestre 2010 ha testato la fattibilità politica di un "paracadute", anche se a prezzo di una dura politica di austerità, e spezzato una lancia a favore della tesi che le unioni monetarie generino forti incentivi all'indisciplina di bilancio. Il timore del contagio spiega l'austerità fiscale richiesta dai paesi forti ai paesi deboli dell'Eurozona in cambio dell'assistenza finanziaria da parte della Banca Centrale Europea (BCE), mentre i paesi sotto attacco speculativo hanno tentato di superare da soli la crisi al fine di evitare misure severe che fanno precipitare il consenso sociale. Il caso dell'Irlanda nell'autunno 2010 ha confermato la presenza del "paracadute" europeo, nonostante quanto previsto dalla clausola *no bail out* all'art.123(1) del Trattato sul Funzionamento dell'UE.

Keine Solidarität ohne Solidität (Nessuna solidarietà, se prima non si garantisce stabilità): le parole d'ordine del governo tedesco in fatto di bilancio

pubblico hanno suscitato all'estero il sospetto che la Germania federale perseguisse mire nazionalistiche; tuttavia la richiesta finlandese e olandese di costringere la Grecia a garantire i prestiti ottenuti è stata poi fatta propria da tutti i membri dell'UE. Una politica fiscale restrittiva, come quella caldeggiata nella UE, soprattutto dal governo tedesco, ha spinto alla deflazione i paesi più gravati da debiti interni ed esteri. Tuttavia, essa è coerente con il principio di responsabilità che implica l'accettazione di pagare per i propri errori. I paesi che hanno vissuto al di sopra delle loro risorse hanno dovuto contrarre i loro modelli di consumo e orientare la loro specializzazione produttiva sui beni esportati.

Quanto accaduto alla Grecia insegna che la necessità di ricevere aiuti crescenti dall'estero può condizionare la politica economica di un paese e costringerlo a cedere agli Stati creditori beni strategici come parti del proprio territorio, del proprio sistema produttivo, delle proprie infrastrutture di trasporto. Trascurare questa lezione può continuare a mettere a rischio la proprietà di importanti settori produttivi italiani. Ma vi sono alternative di percorso per i paesi fortemente indebitati, oltre alle politiche espansive dei paesi *partner*. Le considerazioni precedenti ci ricordano una importante lezione keynesiana che indica nel pareggio annuale del bilancio pubblico un feticcio e un merito nazionale nel pareggio di bilancio pluriennale. La sua applicazione dovrebbe prevedere una inversione metodologica importante: *discretion versus rules*, una rivalutazione del ruolo della politica economica che consenta di inserire nel PSC una clausola che consen-

ta agli Stati membri di modificare, con una maggioranza appropriata, gli obiettivi di bilancio a breve termine, salvaguardando il pareggio nel medio termine. Ma ciò equivale a una rivalutazione della politica *tout court*.

Tuttavia, alla lunga prassi perversa di alcuni paesi si deve la richiesta di costituzionalizzazione del pareggio strutturale dei bilanci pubblici nel *Fiscal Compact*. Questa richiesta di istituire «regole» sovratemporali sul deficit strutturale nelle costituzioni degli Stati può essere accettata se diviene il presupposto di una futura concertazione politico-economica accompagnata da programmi di redistribuzione delle risorse. Questo vincolo costituzionale, in analogia al comportamento di Ulisse con le sirene, deriva dello stravolgimento politico della teoria economica, che ha portato i politici che non hanno a cuore il benessere dei governati e delle generazioni future ad attuare, in alcuni paesi, politiche keynesiane procicliche per decenni.

Una nazione sovrana può risultare inadempiente sul proprio debito in due modi: direttamente, sospendendo il pagamento degli interessi sul debito residuo (questo è il rischio chiamato comunemente puro "rischio di credito" o di *default*); indirettamente provocando inflazione inattesa e svalutando il cambio, manovre queste che riducono il valore reale del debito. I due rischi principali associati alla instabilità finanziaria sono quindi il rischio insolvenza, in genere remoto, a meno che il paese finisca lungo un sentiero di accumulo eccessivo di debito, e il rischio di cambio che invece è meno remoto. L'Italia, in particolare, ha dovuto mostrare la sua capacità di esorcizzare il rischio di in-

solvenza visto che il rischio di cambio associato al debito viene annullato appunto dalla sua appartenenza all'UME. Essa consente di emettere debito in una valuta equiparabile ad una valuta "estera" senza però poter creare inflazione e svalutazioni inattese. Ma il venir meno della seconda inadempienza, come ha mostrato Maurice Obstfeld con i modelli di crisi finanziaria di seconda generazione, rafforza i rischi della prima e cioè del *default*.

La strada da percorrere è quella che favorisce la crescita nel rispetto del principio di responsabilità. Lo slogan «Più Europa» è la risposta giusta a una crisi dovuta a un difetto di costruzione della comunità monetaria, ma senza dimenticare che esiste anche una soluzione "Meno Europa". Essa è allo studio da alcuni anni e ha delle *chances*, perché i gradi di prossimità dei popoli sono diversi dentro e fuori i singoli Stati e la redistribuzione consensuale delle risorse all'interno dell'Eurozona è resa ardua dalle divergenze comportamentali dei governi. Queste sono state definite recentemente "differenze di mentalità" da parte di un esponente socialdemocratico della Bundesbank, Thilo Sarrazin, poi costretto alle dimissioni.

Nel secondo semestre del 2011, i mercati finanziari internazionali hanno sanzionato, con un forte aumento degli *spread* sui titoli del debito italiano, i rischi crescenti associati all'*impasse* politica in un tempo di crisi che aveva già messo in evidenza la possibilità di *default* sia di grandi banche che di Stati sovrani. L'acronimo PIGS si è trasformato in PIIGS per l'inclusione del nostro Paese nel gruppo di quelli a rischio.

Di conseguenza, ulteriori istanze di riforma hanno condotto negli ulti-

mi anni a importanti riforme della *governance* europea: il Semestre Europeo nell'autunno 2010 (che mira a favorire un coordinamento *ex ante* delle politiche dell'Eurozona e dell'UE a partire dal gennaio 2011); il Patto *Euro Plus* (un pacchetto globale di misure volto a preservare la stabilità finanziaria della zona euro e a rafforzare la *governance* economica dalla primavera 2011); il *Six Pack* e il *Two Pack* (che rappresentano rispettivamente modifiche del "braccio correttivo" e del "braccio preventivo" del PSC); infine il *Fiscal Compact*, mirato alla riduzione del rapporto debito/Pil (con cui, il 18 aprile 2012, il Senato italiano ha approvato il ddl costituzionale di riforma dell'art. 81, che ha introdotto il pareggio di bilancio nella Costituzione italiana). Alcune delle mete che erano state mancate dalla politica dell'integrazione europea fino alla crisi di secondo livello, quella dei debiti sovrani, sono state imposte dal tentativo di evitare i costi della disintegrazione dell'UME minacciata dal contagio dell'instabilità finanziaria tra i paesi debitori della periferia Sud e i paesi creditori. Essa è riuscita ad imporre regole comuni che hanno impresso un'accelerazione inattesa al processo di integrazione verticale europeo. Ma per neutralizzare il declino della credibilità dei paesi PIIGS, soprattutto nei paesi *partner* dell'Eurozona che detengono quote consistenti dei loro debiti pubblici, non basta più rimasticare i luoghi comuni del buonismo europeista. All'interno dell'area euro, priva di barriere, la progressiva perdita di competitività ha esposto banche e imprese italiane a *take over* ad opera di banche e imprese dei paesi forti dell'Eurozona.

Le LS proposte all'approvazione del

Parlamento italiano, nel triennio che ha preceduto il governo Monti, non erano state in grado di preservare la stabilità finanziaria del nostro Paese minata dalla nuova dinamica espansiva assunta dal nostro rapporto debito pubblico/Pil. L'etero-direzione di alcune nostre politiche nazionali, talvolta imposte, talvolta richieste, sono state sufficienti a scongiurare l'instabilità finanziaria che aveva colpito l'Italia. Ma gli orientamenti espressi per lettera dai Presidenti della BCE Trichet e Draghi al Governo italiano e soprattutto la dinamica degli *spread* che hanno posto vincoli crescenti limitanti la sovranità nazionale, non potevano, in assenza di riforme strutturali, scongiurare un quadro macroeconomico di stagnazione e carente soprattutto sul versante dei conti pubblici. Negli ultimi anni, le nostre LS hanno cercato di tacitare i tecnici comunitari, della BCE e del FMI al fine di non esporre il Paese a differenziali consistenti dei tassi d'interesse da pagare sul debito evitando così attacchi speculativi all'intero sistema monetario europeo. Tuttavia sono rimasti invariati i differenziali di produttività e di competitività che influenzano la crescita e i saldi internazionali di conto corrente.

Nel 2012, l'instabilità finanziaria che aveva portato gli *spread* sul debito italiano oltre i 500 punti base è stata scongiurata dalle innovazioni profonde della *governance* europea. Queste hanno imposto una politica di *austerità* che è stata attuata dal governo Monti soprattutto dal lato delle entrate. Queste misure hanno contrastato le determinanti dell'ampliamento dello *spread* sul rendimento dei titoli del debito pubblico italiano rispetto a quello tedesco. Nel 2012 il Paese ha rimo-

dulato in modo significativo la sua politica economica al fine di migliorare la sua stabilità finanziaria. Questo obiettivo è stato raggiunto e deve essere difeso, anche se dovevano essere finalmente introdotte misure mirate alla ripresa dell'attività economica. Infatti, è preferibile abbassare il tenore di vita, risparmiare, investire, produrre, esportare lasciando che il benessere si attenui in modo equilibrato e programmato nel tempo, piuttosto che trovarsi davanti a un'improvvisa minaccia di *default* e alla conseguente soggezione alle misure imposte dalla Troika (UE, BCE, FMI). In altre parole, è preferibile pagare 2-3 punti percentuali di Pil per qualche anno al fine di ridurre il debito, finché i tassi d'interesse rimangono bassi o negativi, piuttosto che pagare altrettanto senza ridurre il debito, nel caso in cui tassi d'interesse tornassero a crescere. Questa eventualità non è tanto remota dopo l'annuncio del *tapering* statunitense che dal giugno del 2014 ha cessato il *QE*. Ovviamente, un atteggiamento più responsabile avrebbe voluto che questa politica di rientro del debito in Italia fosse stata attuata negli anni precedenti la crisi.

La politica economica italiana che ha ispirato la manovra economica e fiscale del 2012-2015 ha costituito il vero punto di svolta di un processo storico che risale indietro nel tempo. Si può discutere se questa politica di rigore dovesse essere accompagnata da un'equità diversa, ma la manovra ha assolto il compito di contribuire a stabilizzare i rendimenti dei titoli pubblici sui mercati finanziari, vincolo ineludibile per chi ha bisogno di prendere a prestito, come gli esempi della Grecia, del Portogallo, della Spagna e di Cipro hanno mostrato in

modo drammatico. Ciò nonostante, nel 2015, il rapporto italiano debito/Pil ha raggiunto il 135 per cento, che è pari a 2191 miliardi di euro.

Il punto su cui la politica dei paesi europei in difficoltà finanziarie ha taciuto è che si dovevano contrarre i consumi, gli standard di vita, e tornare indietro dal terziario immateriale inefficiente verso la produzione competitiva di beni finalizzati a soddisfare la domanda mondiale, che ovviamente non è satura come quella europea, statunitense e giapponese sostenute dal debito pubblico. Il messaggio dei mercati finanziari è che questa capacità di fare debiti sta diminuendo, come testimoniano i *downgrading* progressivi dei debiti sovrani di molti paesi avanzati, inclusi gli Stati Uniti. Questa considerazione obbliga i governi in difficoltà a eliminare, senza ulteriori indugi, spese improduttive e sprechi, la cui sussistenza aggrava il *social dumping* a partire da una minore offerta di servizi pubblici ai cittadini.

Nel 2010, il tramonto della LF era avvenuto senza rimpianti perché essa era stata utilizzata per raggiungere fini opposti a quelli per cui era stata introdotta. Ciò aveva fatto emergere la perversità e l'inadeguatezza della politica economica e finanziaria italiana di un trentennio e confutato la tesi che aveva indicato nel testo costituzionale il motivo dei suoi fallimenti. Questi andavano invece addebitati alla miopia, corruzione e mancanza di interesse generale della classe politica italiana, sia a livello centrale che regionale e locale. Il ritardo ultraventennale dell'istituzione delle Regioni, il mancato adempimento degli artt. 117-119 della Costituzione *ante* revisione e il ritorno alla centraliz-

zazione del gettito dopo la revisione costituzionale del Titolo V ne erano stati altri esempi eclatanti. Ma la LS che ha preso il posto della LF ha assunto in modo oscillante il ruolo di legge economica di orientamento politico, economico e finanziario da parte dei governi.

4. Le politiche di rientro dal debito pubblico

Al contrario di quanto si è voluto far credere, l'esistenza di un debito pubblico enorme e crescente non è senza conseguenze, soprattutto se una parte consistente di esso è detenuta all'estero, e ciò pone il problema dei limiti e della sostenibilità del debito, così come quello dello spiazzamento degli investimenti privati. L'eccesso di debito pubblico è la zavorra dello sviluppo del nostro Paese, la vera causa del declino, un'infezione che agisce in modo contagioso da troppi decenni sulla società italiana deprimendo la vitalità e le speranze soprattutto dei giovani. Tuttavia, con qualche eccezione, i governi italiani degli ultimi quaranta anni non hanno contrastato questa deriva. Questi nodi non si sono formati per caso, sono invece il risultato di scelte di politica economica. Di fatto la classe politica ne è stata la prima responsabile.

In controtendenza con questa linea di pensiero, qualche anno fa, un appello di economisti italiani marxisti e sraffiani aveva formulato la proposta alternativa di non perseguire il rientro del debito, bensì di stabilizzare il rapporto debito pubblico/Pil e destinare al sostegno degli investimenti e del *welfare* le risorse da impegnare per il rimborso del debito. Si era proposto, in altre

parole, di trasformare il debito pubblico italiano in debito irredimibile. Con l'eccezione del quinquennio precedente alla nascita dell'UME, i governi degli ultimi quarant'anni sembrano aver di fatto seguito questa linea nella sostanza. Se si guarda a questo, il decennio in cui la spesa pubblica (espressa in rapporto al Pil) è cresciuta di più non coincide né con gli anni '70, né con gli anni '80 o '90. I dati indicano che il *record* è del primo decennio di questo secolo, nonostante la discesa consistente dei tassi di rendimento dei titoli di Stato dopo l'avvento dell'euro e le solenni proclamazioni della necessità di ricomposizione della spesa pubblica.

La soluzione di questo problema evidenzia la necessità di ricordare le condizioni, già citate, necessarie ad invertire la dinamica del rapporto tra debito pubblico e Pil, al fine di disegnare le misure di politica economica necessarie al suo ridimensionamento. Tra queste:

1. l'adozione di politiche per il conseguimento di *surplus* primari del bilancio pubblico attraverso il progressivo contenimento delle spese improduttive e l'aumento delle entrate, sia tributarie, tenendo conto degli effetti recessivi diversi che ad esse si associano, sia extra tributarie come quelle patrimoniali, anche attraverso il federalismo fiscale; le entrate straordinarie che è possibile conseguire, ad esempio, attraverso la privatizzazione di imprese pubbliche, dovrebbero essere destinate alla riduzione del debito pubblico invece che del deficit di bilancio;
2. la rimozione dei nodi strutturali che frenano la crescita del reddito con politiche per l'innovazione, liberalizzazioni, istruzione;
3. il mantenimento della reputazione e della credibilità sui mercati internazio-

li che consente di pagare tassi di interesse minori sul debito pubblico;- 4. una politica di allungamento delle scadenze del debito che sottrae il sistema economico a eventuali forti oscillazioni dei tassi d'interesse.

In sintesi, ad eccezione di una manovra di finanza straordinaria di consolidamento del debito, ovvero di un prestito forzoso che consiste nella decisione d'imperio, da parte del debitore, di convertirlo a una scadenza più lunga, al limite indeterminata, decidendone il rendimento, la riduzione del rapporto debito/Pil implica una diminuzione del numeratore, lo *stock* di debito e/o l'aumento del denominatore, il Pil. Il primo si può ottenere attraverso avanzi di bilancio al lordo degli interessi pagati sul debito, il secondo attraverso la crescita della produttività totale dei fattori, perché le misure di stimolo della crescita suggerite dalla politica fiscale di Keynes possono trovare forti limiti nella difficoltà della politica di bilancio di ricorrere alla spesa in deficit o all'aumento delle imposte in una situazione caratterizzata da crisi economica e forte indebitamento. Ciò lascia spazio a una ricomposizione della spesa pubblica, che va orientata a favore di quella in conto capitale.

Nel 1944 Evsey Domar aveva osservato che un debito pubblico crescente è sostenibile solo con un reddito crescente, mentre non è compatibile con una economia in stato stazionario. Questa è stata invece la situazione dell'Italia nell'ultimo ventennio. I risultati positivi acquisiti sul fronte dell'inflazione e dei tassi di interesse non si sono verificati sul contenimento e sulla riqualificazione della spesa pubblica.

Non serve fare sconti sulla verità della situazione economica e finanzia-

ria perché questo comportamento reitera quello perverso quarantennale dell'illusione finanziaria. Altrettanto vale per la deplorabile consuetudine di gonfiare di almeno mezzo punto percentuale la crescita attesa del Pil. Ciò ha consentito di contabilizzare 8 miliardi di Pil aggiuntivi l'anno, per un totale di 24 miliardi per ogni manovra di finanza pubblica triennale, e di migliorare la previsione dei conti pubblici in modo politicamente indolore. La nuvola di oggi si dissiperà presto scoprendo quello che oggi non vediamo ancora e che soprattutto evitiamo di prevedere, come è già accaduto quando non vedevamo l'influenza della globalizzazione sui salari negli anni '90. La situazione è così grave per la competitività delle imprese, per i redditi da lavoro, e quindi per la domanda interna, che, o si dà priorità assoluta a questa rispetto al consolidamento fiscale, oppure una parte consistente del tessuto produttivo italiano rischia davvero di scomparire, e con esso le imprese che lo compongono ed il lavoro che ne crea il valore. L'intervento prioritario sul cuneo fiscale, che porta ad abbassare il costo nominale del lavoro, ovvero il numeratore del costo del lavoro per unità di prodotto, rischia però di avere "fiato corto", e di venire presto neutralizzato dalla dinamica della produttività degli altri paesi e che quasi solo a noi manca del tutto.

Il nostro paese ha perso 9 punti percentuali di Pil dal 2008 al 2013, in meno di dieci anni, abbiamo perso il 25 per cento di produzione industriale. La disoccupazione è pari a 6 milioni di persone, pari a quasi il 12 per cento delle forze lavoro (quella giovanile ha superato il 40 per cento), conteggiando cassaintegrati e anche chi è fuori dal mer-

cato del lavoro perché scoraggiato e senza speranza di trovarlo. Particolarmente allarmante è il dato sulle condizioni di povertà dei minori: quelli che vivono in condizioni di povertà assoluta sono 1 milione: nel 2011 erano 723 mila, l'incidenza è salita dal 7 per cento al 10,3 per cento nel 2012 e, nel 2014, ha superato il 12 per cento. L'economia italiana si trova ora tra ripresa e fragilità. Nel 2015 è tornata a crescere per la prima volta dall'avvio della crisi del debito sovrano. I segnali di miglioramento hanno ora iniziato ad estendersi al Mezzogiorno, ma la legalità è condizione per lo sviluppo e questa manca. L'aumento dell'incidenza del debito pubblico sul prodotto, da poco meno del 100 per cento nel 2007 a quasi il 135 per cento nel 2015, è soprattutto il portato della crisi, ma anche dell'incapacità di riqualificare la spesa pubblica. Ciò rende evidente che la direzione di causalità tra debito e declino è biunivoca e rende evidenti sia i rischi ai quali è esposta l'economia di un paese in grave ritardo competitivo che l'importanza di riforme strutturali volte a sostenerne il potenziale di crescita: esse sono tanto più necessarie in presenza di un debito così elevato. Dopo la recessione innescata dalla crisi finanziaria globale, la politica di bilancio ha contenuto il disavanzo nell'ultimo biennio, contrastando la crescita del rapporto tra debito e prodotto. Il saldo primario è tornato in avanzo dal 2011; l'indebitamento netto è stato ricondotto entro la soglia del 3 per cento del Pil nel 2012. Ha avuto un ruolo importante il controllo della spesa primaria corrente, cresciuta in misura modesta in termini nominali fino al 2014 e rimasta pressoché stabile lo scorso anno. Alla fine di un trentennio particolarmente

duro per l'economia italiana, dal 2014, la politica di bilancio è divenuta moderatamente espansiva ed è stato reso più flessibile il mercato del lavoro. L'obiettivo strategico del Governo è conciliare il sostegno della ripresa con la riduzione del rapporto tra debito pubblico e Pil. Essa dovrebbe iniziare dal 2016 con l'ausilio delle privatizzazioni ed essere significativa nel 2017. Ma per la ripresa è necessario rilanciare gli investimenti pubblici in un momento in cui le esportazioni mostrano segni di flessione anche a causa della Brexit e del rallentamento della crescita mondiale.

5. Conclusioni

La crisi del tardo capitalismo non si presta più alle soluzioni proposte negli anni '70 che presupponevano la possibilità di uno sviluppo lineare. Si pone così il problema di operare una scelta selettiva sul cosa conservare, a livello del sistema economico, del patrimonio fin qui incamerato dalle formazioni sociali passate e presenti. Un primo ordine di controversie riguarda il *welfare state*. Al di là delle diatribe tra i sostenitori della conservazione e i conservatori neo-liberisti, emerge che il sistema economico non è in grado di superare autonomamente la crisi e l'emergenza. È necessario un indirizzo politico, un programma che miri prima di tutto al pieno impiego e al rientro del debito. È un momento difficile per la disciplina economica ed è inutile negare il senso di scetticismo sulla profondità della comprensione dei fenomeni economici e sul ruolo degli economisti come consiglieri per la politica economica.

Occorre non dimenticare che il decli-

no dell'economia italiana ha origini lontane, risale a ben prima della nascita dell'euro, che la stagnazione della produttività ne è alla base, come pure della dinamica piatta delle retribuzioni, nonché della competitività delle imprese. Ciò spiega la persistenza della stagnazione della crescita della domanda interna e del reddito nazionale. La mancata crescita della produttività è dovuta alle scarse risorse economiche che il mondo delle imprese, private e pubbliche, e il soggetto pubblico in generale, destinano da decenni agli investimenti e, di conseguenza, all'innovazione tecnologica ed organizzativa, all'istruzione e alla formazione.

Globalizzazione precipitosa, mobilità dei capitali senza freni né regole ed economia finanziarizzata, guidata da una cultura sempre meno attenta all'accumulazione del debito, hanno portato con sé prima la creazione di bolle finanziarie e, dopo il loro scoppio, il declino della domanda di lavoro soprattutto nei paesi ricchi con modelli di specializzazione produttiva attardati o eccessivamente concentrati sui beni tradizionali. La crisi ha trasferito sovranità dagli Stati nazionali ai mercati finanziari e anche la sovranità residua dei paesi in difficoltà viene ora meno per le regole che, non rispettate ieri, sono imposte oggi dalla necessità di evitare un *default*. Dopo la mondializzazione liberale, in cui la creazione irresponsabile di debito privato e pubblico e la mobilità dei capitali sono stati i principali responsabili della crisi finanziaria mondiale, si sono evidenziate due minacce sempre più verosimili: il ritorno al protezionismo commerciale e la globalizzazione sociale. Quest'ultima estende le relazioni industriali e le condizioni

di lavoro dei paesi emergenti alle società dei paesi avanzati, attraverso la crescita della disoccupazione in forza del teorema di Stolper-Samuelson (S-S) e della *price equalization* di Heckscher-Ohlin-Samuelson (H-O-S) sempre meno ostacolata dal *gap* tecnologico. Questo è il dato lasciato in ombra da chi indica come esemplari le *exit strategies* dei BRICS o quella degli Stati Uniti, senza ricordare che il dollaro è ancora di gran lunga la principale moneta di riserva internazionale e lotta duramente per mantenere questo privilegio.

Proprio perché la stagnazione della produttività in Italia ha radici lontane, l'euro non ne ha responsabilità diretta, e anzi, con la creazione dell'euro, esse si sarebbero potute sciogliere in presenza di una politica economica orientata ad allocare le risorse in modo equo ed efficiente. Al contrario, la stagnazione della produttività si è radicata in fattori strutturali dal lato dell'offerta, della domanda, della distribuzione e dell'innovazione. Perciò, è su questi fattori strutturali che occorre intervenire. Il calo della produttività, ventennale in Italia e decennale in Europa, è anche figlio della crisi economica e occupazionale seguita alle politiche di *austerity*, che in Italia sono iniziate con Maastricht e in Europa con la grande crisi finanziaria internazionale seguita da quella europea dei debiti sovrani. Ma si osserva che i guadagni di produttività realizzati in precedenza erano stati troppo spesso drogati da inflazione e svalutazioni del cambio. L'Italia ha avuto una storia quasi trentennale di svalutazioni ricorrenti tra il 1970 e il 1996. Dopo l'esperienza infuata del quinquennio 1987-1992, ovvero tra la firma dell'Accordo di Basilea-

Nyborg e l'uscita forzata dallo SME, i governi dovevano sapere cosa facevano quando si sono impegnati a perdere la manovra del cambio. Se, dopo quattro anni di svalutazioni competitive, tra il 1992 e il 1996, hanno cercato in tutti i modi, aderendo all'UEM, di legarsi nuovamente le mani dietro la schiena con riguardo al cambio e alla politica monetaria, avrebbero dovuto agire di conseguenza nella gestione dell'economia, ma non l'hanno fatto. Ora è fuorviante, oltre che dannoso, dare la colpa di quanto è accaduto all'Eurozona o all'UE. Il nuovo contesto prospetta una stagnazione secolare, che si scontra con la trappola della liquidità di Keynes, mentre i mercati globalizzati ignorano la necessità di *basic needs* di una consistente quota della popolazione mondiale.

Come postilla finale, si nota che, a partire dal 2000, in Italia sono emerse forti tendenze alle revisioni organiche della Costituzione (2001, 2006, 2016), come se i malfunzionamenti dello Stato in Italia avessero avuto un'origine comune, un peccato originale, in una costituzione miope. La tesi che ho cercato di argomentare è invece che l'origine dei malfunzionamenti suddetti non si trova in una costituzione datata e inadeguata, bensì nel disegno politico che ha accompagnato una legislazione ordinaria spesso collusiva e inutilmente complicata. Ma se una revisione costituzionale non era necessaria per il buon governo, essa poteva invece diventare strumentale per una classe politica alla ricerca di un alibi, di un "teorema dell'impossibilità" di percorsi alternativi, di giustificazioni di modi passati e presenti di governare il Paese.

Il senso di questa strategia si ritrova nell'ipotesi che i temi trattati dai

partiti politici si siano allontanati molto dagli interessi vitali della produttività, della tecnologia, della disoccupazione, che sono stati agitati fuori del Parlamento, e soprattutto si siano allontanati dai bisogni e dall'identità dei cittadini. Il realismo di questa ipotesi pone un'alternativa: un mutamento paradigmatico che allontani la politica e i partiti dall'individualismo metodologico, oppure una diversa struttura degli incentivi politici che orienti la designazione dei rappresentanti della società civile nelle istituzioni in modo da lasciar fuori chi cerca solo rendite di posizione, ovvero chi impersona lo "Stato egoista", e di far entrare i portatori di "anomalie", ovvero chi interagisce virtuosamente con la "mano invisibile". Perché dovremmo attenderci o perfino parlare di solidarietà, di responsabilità finanziaria o di qualsiasi altro principio o valore positivo se molti politici li ignorano? Una risposta è che questi sono i valori e i principi della nostra Costituzione, e pertanto una società civile che li apprezzi dovrebbe rispettarli e attuarli. Peraltro, giacché l'efficienza è un vincolo e non un obiettivo, come invece è l'equità, non è possibile confrontare i benefici di una maggiore concorrenza e di un maggiore decentramento con i costi associati a perdite di equità distributiva delle opportunità. In Italia l'intento reale delle manovre 2012-2014 e 2013-2015 è stato finalmente quello di invertire la direzione delle aspettative della popolazione da crescenti a decrescenti al fine di porre nuovamente i presupposti di una ripresa economica. Per questo fine l'uso crescente che è stato fatto dello strumento impositivo è stato finora molto più consistente ed efficace rispetto a quello dei tagli di spesa.

Ma in un paese fortemente indebitato come l'Italia, il taglio delle tasse, mirato a una maggiore equità e a una ripresa dei consumi interni in un sistema economico disomogeneo sul territorio nazionale e quindi capace solo in parte di sostenere la concorrenza di mercati in gran parte globalizzati, è possibile solo se si taglia la spesa improduttiva. Questa occasione è stata mancata dal governo Monti.

Fino al 2014, la politica economica italiana ha dato luogo a un processo storico che ha fatto dei nodi strutturali un *mantra* che ha mascherato le responsabilità della classe politica negli ultimi quarant'anni. Gli anni della crisi sono stati l'ultimo spazio possibile per rompere consuetudini e schemi perversi e introdurre le riforme strutturali, rinviate da anni, con lo scopo di ridurre l'incertezza e di spalmare su una platea crescente di agenti economici il suo costo concentrato su alcuni segmenti della società italiana. Ma, negli anni, si è radicato in Italia un principio di irresponsabilità della classe dirigente secondo il criterio per cui nessuno deve rispondere politicamente degli atti che ha compiuto. Questa considerazione vale soprattutto per le parti politiche che, nel ventennio successivo a Tangentopoli, hanno trovato nel cambiamento dei nomi dei partiti un alibi liberatorio con riguardo all'accumulazione di debito pubblico effettuata nel ventennio precedente.

Negli ultimi quarant'anni il debito pubblico non ha mai smesso di crescere e a ciò non ha corrisposto né un miglioramento nella qualità dei servizi pubblici, né spesso la manutenzione del capitale pubblico. Il ruolo dello Stato nell'estendere l'orizzonte tempo-

rale delle scelte intertemporali guidate dalla razionalità individuale è stato capovolto. Ora le giovani generazioni pagano, con la disoccupazione, un prezzo altissimo per un debito pubblico di cui non hanno alcuna responsabilità e la cui insostenibilità si percepisce dalla difficoltà di riportarlo al 60 per cento del Pil in venti anni. I giovani ab-

bandonano il Paese che padri e nonni hanno prima spolpato e poi disossato. Le istituzioni, almeno quelle italiane, sono state inadeguate a risolvere questi problemi complessi; per questo è necessario un mutamento paradigmatico che porti la politica e i partiti verso l'interesse generale e il benessere dei governati.

Recensioni

a cura di Antonella Palladino

Piero Crispiani (a cura di): *Storia della pedagogia speciale* Edizioni ETS, Pisa 2016; pp. 795, euro 45 ISBN-13: 978-8846743596

AUTORI: Paola Aiello, Daniele Altieri, Gianluca Amatori, Laura Arcangeli, Sami Basha, Fabio Bocci, Andrea Canevaro, Lucia Chiappetta Cajola, Roberta Caldin, Raquel Casado Munoz, Alessandra Cesaro, Felice Corona, Francesca Corsi, Lucio Cottini, Alessio Covelli, Piero Crispiani, Silvia Crispiani, Luigi d'Alonzo, Lucia de Anna, Giuseppe Elia, Aldo Epasto, Cettina Epasto, Anna Maria Favorini, Antonella Galanti, Patrizia Gaspari, Alain Goussot, Bruna Grasselli, Angelo Lascioli, Fernando Lezcano Barbero, Valentina Maffei, Angela Magnanini, Elena Malaguti, Eros Mangiaricina, Luciano Mazzetti, Pasquale Moliterni, Annalisa Morganti, Antonello Mura, Anna Murdaca, Constantin Valer Necula, Marisa Pavone, Patrizia Sandri, Maurizio Sibilio, Antonella Valenti, Marcin Wlazolek, Tamara Zappaterro, Luigi Antioco Zurru.

Un sapere come quello pedagogico con le sue branche ed articolazioni, è sede fra l'altro di fertili e diffusi intrecci tra discipline diverse, e ha come componente essenziale importanti momenti in cui la riflessività pone attenzione alla propria storia, per ricostruirne le linee, rileggerne e stanarne i significati, approfondire i contesti e le microstorie che costituiscono le piattaforme della storia che si declina e di quella che

il pensiero umano costruisce; e questo va ben al di là della pur importante acquisizione culturale, per concorrere a costruire strumenti concettuali ed operativi per il relativo esercizio professionale.

L'opera storiografica che abbiamo alla nostra attenzione è un lavoro storiografico di notevole complessione. Essa è opera del proficuo lavoro d'una comunità di studiosi ed osservatori che si compone di 38 docenti universitari e 5 pedagogisti, professionali, che dimostrano bene di essere stati animati da una considerevole coesione sia come progettualità che come esecutività di un così complesso lavoro.

Il volume reca un quadro epistemologico e di avvio riflessivo, quindi sezioni ponderatamente periodizzate, prima e dopo il debutto formale e documentale di fine Settecento con P. Pinel e J. M. Itard. Si succedono quindi sezioni dedicate ai Prodromi, all'Ottocento, al Novecento ed ai contemporanei, unitamente alla storia di ambiti tematici (fenomeni, sindromi).

Il motivo generale e teorico e il dominio di lavoro sono propriamente ascrivibili all'elaborazione pedagogica, pertanto quest'opera va correttamente considerata una *Storia del pensiero pedagogico in ambito speciale*, associata solo in parte alla storia dell'educazione speciale o alla storia delle sindromi, e si estende in un contesto extra-nazionale con riferimento ai relativi momenti culturali e scientifici.

Ma la storia crea comunità, congiunge intenti e stili di lavoro,

invita al confronto ed a consolidare la tradizione; e questo costituisce una missione particolarmente urgente nelle vie, spesso dissonanti, della Pedagogia odierna.

Il Volume è strumento e sede di lavoro per studiosi e professionisti, ed incontra gli studenti nella fase della loro formazione scientifica, ad un tempo veicola valori poliedrici, da quelli epistemologici a quelli semiologici e documentali.

Questa storia, inoltre, rivela traiettorie di lavoro e di ricerca più marcate che, nei secoli, hanno espresso l'emersione di eventi e dinamiche di maggiore riconoscibilità per la comunità, e che abbiamo ricostruito come *romanzi*: il romanzo dell'educabilità, il romanzo di Itard, il romanzo della follia, il romanzo dei medici-pedagogisti, il romanzo della "pedagogia curativa", il romanzo dell'educazione e della pedagogia dei sordi e dei ciechi, il romanzo della pedagogia clinica e della bio-pedagogia, e via elencando.

Il Volume si correda di:

- una tavola cronologica delle figure significative della pedagogia e dell'educazione speciali;

- una tavola cronologica degli eventi significativi della pedagogia e dell'educazione speciali;

- una tavola degli Autori;

- bibliografie.

Nel complesso si tratta di un lavoro che incrocia i vettori della scienza con quelli della narrazione, secondo grande tradizione, e che pone in utile continuità le storie civili, scientifiche, e di costume. Un'opera

che difficilmente potrà mancare nelle nostre biblioteche, e alla quale fare necessario riferimento a partire dai corsi di studio accademici e fino alla formazione continua dei professionisti di cultura pedagogica, ma la cui indicazione si estende alla formazione iniziale e continua dei professionisti dell'area socio-sanitaria, intellettuale e d'aiuto che con i problemi della pedagogia sociale hanno comune a che fare (*Fiorella Paone*).

Giovanni Mazzillo, *Popolo delle beatitudini*, saggio di ecclesiologia, Bologna EDB 2016 pp. 272

Don Giovanni, teologo della pace, docente di teologia fondamentale, ecclesiologia e scienze delle religioni nell'Istituto teologico, S. Pio X di Catanzaro, è il fondatore dell'*Eremo delle Sarre* (Tortora, Cs), luogo di elevata, profonda spiritualità dove transitano ogni anno, decine di pellegrini provenienti da ogni arte del mondo occidentale e orientale (per incontri di preghiera, di pensiero, di pace interiore, reciprocamente goduta nell'ascolto, nel silenzio, nel verde che fa da sfondo al cielo, al mare, ai monti dov'è straordinariamente semplice incontrarsi con il Signore dell'universo).

I cristiani – singolarmente o comunitariamente – sono il popolo di Dio che, giunti al bivio delle scelte radicali, scopre l'autentica cultura antropologica che apre le porte della Casa

comune, misericordiosa, e la via che conduce alla Verità.

Il volume, ben organizzato, si struttura in 12 capitoli suddivisi in tre parti, precedute da un'illuminata introduzione sul tema dell'*incontro tra Dio e gli uomini*. Nella prima parte, l'autore si occupa della Chiesa e della storia, della sua comprensione; nella seconda, affronta il tema della Chiesa come comunità in cammino; nella terza parla, con magistrale padronanza, del popolo di Dio.

La *realtà della Chiesa*, popolo di Dio, e la *sequela Christi*, cammino delle beatitudini, sono saldamente ancorate nel suo pensiero espresso in questo incomparabile lavoro di ecclesiologia. Dio è in comunione permanente con la Chiesa, cioè, con il popolo che si è scelto. Per l'Autore non c'è contrapposizione tra Chiesa – come mistero – e Chiesa come popolo di Dio o come soggetto storico e, “in quanto tale, categoria teologica pienamente adeguata a esprimere la natura misteriosa della chiesa con tutte le sue esemplificazioni storico-sociali” (p. 19).

Più avanti, sempre nell'introduzione, approfondisce la possibilità di un'ecclesiologia a partire dalle beatitudini che sono “un progetto di Chiesa” da ricondurre puntualmente a Gesù; la chiesa è quella dei poveri, “sacramento storico di liberazione”, tema di cui mi sono recentemente occupato anch'io in prospettiva pedagogica in un mio libro edito da Armando nel

mese di maggio di quest'anno (*Giuseppe Serio*).

Vittorio Lorito, *La mia vita come un volo senza confini*, Grafiche Zaccaria, Lagonegro (Pz) 2016.

L'autore dedica il libro “a coloro che credono nella bellezza dei propri sogni”, una dedica semplice, sicuramente originale, rivolta a quanti vorranno leggere le 240 pagine della sua storia di *controllore di volo*, nell'aeroporto di Lamezia Terme, oltre che di sposo, padre e cittadino.

Egli racconta *il suo sogno prima che svanissero le persone, le strade, i vicioletti eccetera* che sono parte integrante della sua storia di uomo, ricco di fantasia. Nato in Basilicata, Lagonegro, in cima alla valle del fiume Noce, confinante con la Calabria, vicinissimo a Praia a Mare, dove risiede con la famiglia da molti anni. A Lagonegro ha conseguito il diploma di ragioniere. Poi è entrato nell'Aeronautica militare in cui ha svolto una lunga e lodevole carriera.

Il testo – suddiviso in due parti – è strutturato in tantissimi capitoletti; ciascuna delle due parti è collegata a vari e molteplici episodi – rispettivamente – della sua vita di giovane e di adulto. Il libro è un documento personale che l'autore partecipa a chi lo legge e, particolarmente, a chi lo condivide.

1. La FOCSIV (Federazione degli organismi cristiani di servizio internazionale volontario) ha aderito all'iniziativa lanciata dal MASCI (Movimento Adulti Scout Cattolici Italiani) di una petizione popolare rivolta al Parlamento italiano e al Parlamento europeo, denominata. "Che ne è di tuo fratello?".

Di fronte alla quotidiana tragedia che spinge migliaia e migliaia di persone ad abbandonare le proprie case e i propri cari, per trovare rifugio e una speranza di vita lontano dal proprio Paese, lontano dalla guerra, lontano dalla fame, lontano dalle ingiustizie, il MASCI e la FOCSIV, attraverso questa raccolta di firme, vogliono sensibilizzare l'opinione pubblica e le Istituzioni a trovare una soluzione adeguata a questo problema. Richiamandosi ai principi sanciti dalla Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo che considera il riconoscimento della dignità di tutti i membri della famiglia umana e dei loro diritti, uguali ed inalienabili, fondamento della libertà, della giustizia e della pace nel mondo, il MASCI e la FOCSIV ritengono che sia urgente intervenire per mettere fine all'ormai quotidiana strage di donne, di uomini e bambini alla disperata ricerca di pace e di dignità. La PETIZIONE POPOLARE si rivolge al Parlamento italiano e al Parlamento europeo al fine di sensibilizzare i propri governi per:

- *Individuare corridoi umanitari sicuri per consentire il transito ai migranti vittime di guerre, persecuzioni, catastrofi e dittature;*
- *Garantire un'accoglienza degna e rispettosa dei diritti della persona;*
- *Accelerare le procedure di identificazione e definizione delle richieste di asilo;*
- *Superare, a livello europeo, i vincoli del Regolamento di Dublino;*
- *Progettare e realizzare veri percorsi di integrazione;*

- *Realizzare interventi politici/economici nelle nazioni di partenza dei migranti per la risoluzione nonviolenta dei conflitti e la creazione di condizioni di pace e giustizia sociale.*

FOCSIV e MASCI sono da tempo impegnati in diverse iniziative di carattere umanitario.

2. CARTA DI GENOVA 19.07.2016 CONVEGNO "DAL G8 DI GENOVA ALLA LAUDATO SI'": IL GIUBILEO DEL DEBITO

A 15 anni dal G8 di Genova e nell'anno del Giubileo della Misericordia ci siamo dati appuntamento per condividere una delle questioni globali più urgenti: il progressivo indebitamento dei popoli dell'intero pianeta. Su questo tema abbiamo deciso di confrontarci con pensatori laici e credenti impegnati da anni su questo tema. La responsabilità collettiva della misericordia, che è il dare opportunità di vita a tutti, richiede di giungere ad una denuncia pubblica delle indifferenze, delle riserve, e ad una pubblica, concorde assunzione di responsabilità al fine di snidare i privilegi e le ipocrisie, che contribuiscono a rendere sempre più ricche e prepotenti le classi dominanti e sempre più povere e vessate le parti sfruttate ed emarginate delle popolazioni. Da diversi anni il debito è agitato, su scala internazionale, nazionale e locale, come emergenza allo scopo di far accettare come inevitabili le politiche liberiste di alienazione del patrimonio pubblico, mercificazione dei beni comuni, privatizzazione dei servizi pubblici, sottrazione di democrazia e di diritti. Di fatto, il debito rappresenta lo shock che serve "a far diventare politicamente inevitabile ciò che è socialmente inaccettabile".

Anche in Europa, sta prevalendo l'ideo-

logia della finanza e dei vincoli di bilancio che hanno creato debito, diseguaglianze, risvegliati egoismi, nazionalismi e spinte isolazionistiche che ampliano il solco di un'Europa senza anima, riportando indietro l'orologio della storia a periodi caratterizzati da drammatici conflitti. Sotto i nostri occhi si consuma l'orrore di esclusioni e della pericolosissima costruzione di muri materiali e mentali, conseguenza di un malinteso senso del limite che colpisce bersagli umani invece di colpire le logiche che animano la finanza senza regole.

Sembra infatti prevalere un'economia estrattiva, che porta con sé privatizzazioni di beni comuni, distruzione, miseria, guerre, migrazioni epocali e irreversibili cambiamenti climatici che colpiscono aree del pianeta vulnerabili, creando un debito ecologico pagato soprattutto da paesi, non responsabili dei disastri ambientali ed esclusi dalla distribuzione della ricchezza, ma gravati da un debito pubblico, in gran parte illegittimo, che li rende schiavi, ancor di più, di un sistema economico che sfrutta il pianeta e l'umanità. In questa direzione va anche l'analisi del "Pontificio Consiglio Giustizia e Pace" nel messaggio che il suo presidente, cardinal Peter K. A. Turkson, ha inviato ai partecipanti a questo Convegno "Dal G8 alla **Laudato si**: il Giubileo del debito?" e del quale questo breve stralcio è illuminante e politicamente rilevante: "Negli ultimi anni, in conseguenza alla crisi economica e finanziaria internazionale, il problema del debito pubblico si è manifestato con vigore anche nelle economie dei paesi sviluppati e, in particolar modo, in Europa. Di fronte ad una crisi del debito divenuta sempre più globale, sarebbe opportuno, in questi ultimi mesi dell'anno giubilare della Misericordia, riflettere nuovamente sull'opportunità di ridurre, se non addirittura condonare il debito a quei Paesi che schiacciati da questo fardello non riescono a porre le basi per lo sviluppo umano delle persone, soprattutto delle nuove generazioni. Papa Francesco ci ricorda nella *Misericordiae Vultus*, Bolla di indizione del Giubileo straordinario del-

la Misericordia, come "il richiamo all'osservanza della legge non possa ostacolare l'attenzione per le necessità che toccano la dignità delle persone". Sempre nel messaggio viene sottolineato come anche il Centro Africano per lo Sviluppo e gli studi di strategia dichiara che "il debito demolisce le scuole, gli ospedali e le cliniche e i suoi effetti sono non meno devastanti di quelli di una guerra".

L'ideologia del debito mette sotto scacco la democrazia, predeterminando le scelte politiche ed economiche tanto a livello nazionale quanto a livello locale, mettendo a rischio la stessa funzione pubblica e sociale degli enti di prossimità e minando il tessuto sociale delle comunità.

Agire contro l'ideologia e la materialità del debito costituisce di conseguenza un impegno prioritario che vogliamo collettivamente assumere. Non è la prima volta che, in questi 15 anni, i movimenti sociali e ecclesiali si incontrano per mettere in comune analisi, riflessioni e azioni sociali per contrastare "l'economia che uccide" e "la tirannia invisibile" (*Evangelii Gaudium* 53, 56) dei mercati finanziari. Assieme abbiamo promosso iniziative per il controllo democratico dei movimenti dei capitali finanziari; assieme abbiamo contrastato i trattati di libero scambio (dalla direttiva Bolkestein all'attuale TTIP – ipotesi di trattato di libero scambio tra USA e UE); assieme abbiamo promosso sensibilizzazione e mobilitazione in difesa dei beni comuni e per un nuovo modello di società e di democrazia.

Sempre assieme, oggi riteniamo di dover agire per promuovere ad ogni livello la liberazione dei popoli e delle comunità dal debito illegittimo ed odioso, attivando la partecipazione diretta delle persone. Da tempo anche nel nostro Paese sono iniziati percorsi di indagini e revisioni contabili (audit) del debito in diversi territori e Comuni (Roma, Napoli, Parma, Livorno, etc.), smascherando la geografia dei poteri che dietro di esso si nasconde. Proprio a partire da queste esperienze è stata avviata anche in Italia la nascita del Comitato per l'abolizione dei debiti illegittimi (Cadm), un percorso collettivo

per valutare il tema dell'annullamento del debito quale punto nodale per un'economia ed una finanza più giuste.

Sulla base di queste riflessioni e considerazioni condivise, noi riuniti a Genova, dopo la giornata di lavoro collettivo, approviamo la presente Carta d'intenti comuni ed esprimiamo l'interesse ad impegnarci come singoli o organizzazioni proponendo a tutte le realtà interessate ed attive a livello locale, nazionale ed internazionale, la costruzione di un percorso che abbia i seguenti obiettivi:

a) promuovere un diverso modello sociale ed economico che metta al centro la piena dignità di ogni persona nel rispetto della vita del pianeta, nostra casa comune;

b) promuovere una campagna di sensibilizzazione sui temi del debito, della finanza e della ricchezza sociale, che sappia comunicare in forme semplici la complessità di questi temi;

c) avviare, in forma partecipativa e dal basso l'istituzione di una Commissione popolare d'indagine e di verità sul debito pubblico italiano, al fine di sapere se, e in quanta parte, tale debito è illegittimo. Come emerso dalla discussione comune di questa giornata, pensiamo ad un percorso:

1. che parta anche da realtà locali e settoriali (sanità, istruzione, servizi essenziali, grandi opere ecc.), perché sui temi specifici e dal basso si avverte maggiormente la pressione dell'austerità e dei tagli, risultando anche uno spazio di maggiore coinvolgimento;

2. che sia accompagnato da un gruppo di facilitazione che elabori una prima proposta di lavoro, da sottoporre a tutte le realtà interessate, per un primo appuntamento nazionale, tenendo conto della data che verrà per referendum nazionale;

3. che sia caratterizzato da un lavoro dal basso e popolare per rendere i contenuti accessibili, con una comunicazione efficace per evidenziare pubblicamente la relazione tra malessere sociale e debito, avvicinando il tema alla gente e creando consapevolezza sui nessi tra debito e declino del welfare;

4. che coinvolga in particolar modo i gio-

vani e le figure competenti;

5. che abbia le caratteristiche di un movimento popolare aperto e inclusivo verso le differenze sociali, culturali, e religiose;

6. che definisca strategie efficaci con obiettivi di breve, medio e lungo periodo, con periodiche verifiche di fattibilità;

7. che interroghi e investa anche le istituzioni, senza farsi vincolare dal rapporto con le istituzioni medesime;

8. che si intrecci con altre campagne già avviate sulla finanza pubblica, a partire da quella per la socializzazione della Cassa Depositi e Prestiti;

9. che sia collegato alla difesa e all'attuazione dell'articolo 47 della Costituzione per incoraggiare e tutelare l'accesso al risparmio popolare e per disciplinare il credito;

10. che metta in rete le esperienze delle città ribelli al debito locale, in vista della riappropriazione, da parte del popolo, del diritto all'insolvenza dei debiti illegittimi.

Hanno sottoscritto la Carta: *L'Associazione culturale Gianfrancesco Serio* di Praia a Mare (Cs); *L'Archi, nazionale, l'Atac Italia, il comune di Parma, La fondazione don Lorenzo Milani, Pax Christi* oltre ai seguenti: Alioti Gianni, Genova; Aloisi Vanda, Genova; Astigiano Simonetta, Genova; Balbi Cecilia Serenella, Genova; Bartolini Paolo, Genova; Bersani Marco, Roma; Bertorello Marco, Genova; Bertulacelli Norma, Genova; Bevilacqua Graziella, Genova; Bigliazzi Vittorio, Genova; Bonavita Liliana, Sarzana; Bonotto Tarcisio, Verona; Borghetti Valerio, Aulla; Borzani Luca, Genova; Bruno Antonio, Genova; Calvi Cristiano, Genova; Caniglia Giorgio, Dolceacqua (IM); Cenacchi Annarita, Bologna; Cifatte Anfele, Genova; Cimmino Claudio, Genova; Coin Francesca, Milano; Corazza Giancarlo, Genova; Coscione Peppino, Genova; Cosentino Pino, Genova; De Lellis Antonio, Termoli; Delfino Francesca, Montesilvano (PE)Nicola Renato, Pescara; Esposito Giovanni, Bolano (SP); Fasce Luigi, Genova; Ferrari Marcello, Livorno; Ferretti Avelino, Reggio Emilia; Filoni Chiara, Bruxelles; Gesualdi Francesco, Vecchiano (PI); Giampaoli Mauro, Sanre-

mo; Giardi Adriana, Genova; Ghirardelli Antonella, Salsomaggiore Terme (PR); Gonnella Giuseppe, Genova; Innocenti Mauro, Bologna; Kovac Stefano, Genova; Lazzarotto Anna, Genova; Lombardi Rosaria, Bolano (SP); Lovera Vittorio, Roma; Lucchetti Deborah, Genova; Luciano don Flavio, Cuneo; Malandra Jacqueline, Tortona; Manti Antonio, Genova; Marini Elisa, Campo S. Martino (PD); Melone Roberto, Albenga; Michelotti Sabrina, Parma; Mucci Maria, Cascina (PI); Negro Luciana, Salsomaggiore Terme (Pr); Nicoletta Clizia, Genova; Orlandini Dino, Genova; Parisi Pino, Genova; Pelliti Giorgio, La Spezia; Piccoli don Silvio, Termoli; Quintavalla Cristina, Parma; Ricciuti mons. Giovanni, Altamura (BA); Risso Stefano, Torino; Rocca Mario, Milano; Rodari Erica, Milano; Ruffini Carla Maria; Sander Sonia, Genova; Santucci Mauro, Chiavari (GE); Sartorio Marina, Genova; Sassi Edoardo, Termoli; Sommella Mario, Acerra (NA); Sonzini Valentina, Genova; Stumpo Marcella, Termoli; Tasso Ambretta, Genova; Tonda Silvio, Susa (TO); Tretoia Mario, Cuneo; Ventullo Ornella, Genova; Valentineti mons. Tommaso, Pescara; Viale Guido, Milano; Zannoni Danilo, Genova; Padre Alex Zanotelli, Napoli.

3. 9.10.2016 MARCIA PERUGIA ASSISI DELLA PACE E DELLA FRATERNITÀ

Viviamo in un tempo di grandi tensioni, conflitti e preoccupazioni. Ogni giorno siamo costretti a fare i conti con problemi complessi ignorati o sottovalutati da lungo tempo. Dalla miseria alla distruzione di posti di lavoro, dalle guerre alle migrazioni, dalla devastazione ambientale al cambiamento climatico.

Problemi sociali, economici, ambientali e politici che spesso abbracciano l'intero pianeta, disuguaglianze ed ingiustizie che non trovano un adeguato impegno di coloro che hanno la responsabilità di intervenire. *Il nostro modello di vita e di sviluppo è inso-*

stenibile, produce ingiustizie, crisi e guerre.

Ad aggravare la situazione si stanno facendo strada in Europa alcune idee e politiche pericolose che aumentano le paure, accentuano le divisioni, avvelenano i rapporti e allontanano le soluzioni. Idee e politiche che ci fanno male e che dobbiamo contrastare con forza.

Una prima idea pericolosa è quella di chi sostiene che “possiamo fare a meno dell'Europa”, che dobbiamo tornare indietro alle monete e alle frontiere nazionali ricostruendo muri e confini. L'Europa che oggi conosciamo non ci piace ma questo non vuol dire che possiamo buttarla via. Senza l'Europa saremmo tutti più deboli e vulnerabili. Aniché distruggerla oggi dobbiamo rifare l'Europa realizzando l'originale progetto di pace, giustizia sociale e fratellanza.

In base ad un'altra idea pericolosa alcuni affermano che “*dobbiamo impedire a chi cerca rifugio nel nostro continente di arrivare da noi*”. È l'idea che l'Europa possa fare a meno degli altri. Un'Europa che sbarra le porte a chi fugge dalla guerra e dalla fame, che tratta un rifugiato o un migrante come un criminale, che chiude gli occhi sulle cause di questi drammi è disumana e destinata a deperire rapidamente. Le istituzioni hanno la responsabilità di proteggere chi è in pericolo e assicurare il rispetto della legalità sancita dal diritto internazionale dei diritti umani.

Altri ancora sostengono che “*la solidarietà è un lusso che non ci possiamo più permettere!*” Questa idea ci sta avvelenando l'aria che respiriamo rendendoci ogni giorno più soli, più poveri e impauriti. È l'idea che corrode la nostra capacità di affrontare assieme le grandi e piccole sfide del nostro tempo proprio quando constatiamo che solidarietà e cooperazione sono le fondamenta della convivenza.

In questo contesto di egoismi e di chiusure si insinua un'ulteriore idea distruttiva in base alla quale “*la guerra è inevitabile*” e dunque dobbiamo essere pronti a farla tutte le volte che è necessario. Dietro a questa idea si nascondono e si alimentano interes-

si personali, sfruttamento di beni e di persone, poteri occulti e corrotti, costruttori e trafficanti di armi, nuove forme di colonialismo. Al contrario noi sappiamo che la guerra non è solo disumana ma illegale, che va fermata, che le alternative esistono e noi le vogliamo promuovere con azioni quotidiane, nonviolente, di educazione, di accoglienza e inclusione, di solidarietà e cooperazione, di dialogo e di riconciliazione, di rispetto delle diversità e di convivenza, di economia solidale e lavoro dignitoso. Facciamo in modo che la Perugia -Assisi sia la marcia di coloro che si oppongono a questa realtà, che si indignano, la rifiutano e si impegnano quotidianamente a trasformarla costruendo pace, accoglienza, solidarietà, dialogo, nonviolenza e fraternità.

Tavola della Pace, via della viola 1 (06122); Rete della Pace, Perugia - Tel. 335.6590356 - 075/ 736890 - Tel. 06/41609274 - Fax 06/41609275 - fax 075/5739337 - segreteria@perlapace.it - segreteria@retedellapace.it - www.retedellapace.it - www.perlapace.it

4. LA RECITA DELL'ANGELUS AL 'CAMPUS MISERICORDIAE' DI KRAKÓW

Al termine della Santa Messa di chiusura della XXXI Giornata Mondiale della Gioventù, il Santo Padre Francesco ha guidato la recita dell'Angelus con i giovani e i pellegrini presenti al Campus Misericordiae di Kraków. Nel prendere congedo dai giovani, il ha Papa annunciato la data e il luogo della prossima edizione internazionale della Giornata Mondiale della Gioventù.

Cari fratelli e sorelle, al termine di questa Celebrazione, desidero unirmi a tutti voi nel rendere grazie a Dio, Padre di infinita misericordia, perché ci ha concesso di vivere questa Giornata Mondiale della Gioventù. Ringrazio il Cardinale Dziwisz e il Cardinale Ryłko, – instancabili lavoratori per questa giornata – e anche per le preghiere che hanno fatto e con le quali hanno preparato questo evento; e ringra-

zio tutti coloro che hanno collaborato per la sua buona riuscita. Un immenso “grazie” va a voi, cari giovani! Avete riempito Cracovia con l'entusiasmo contagioso della vostra fede. San Giovanni Paolo II ha gioito dal Cielo, e vi aiuterà a portare dappertutto la gioia del Vangelo. In questi giorni abbiamo sperimentato la bellezza della fraternità universale in Cristo, centro e speranza della nostra vita. Abbiamo ascoltato la sua voce, la voce del Buon Pastore, vivo in mezzo a noi. Egli ha parlato al cuore di ciascuno di voi: vi ha rinnovati con il suo amore, vi ha fatto sentire la luce del suo perdono, la forza della sua grazia. Vi ha fatto sperimentare la realtà della preghiera. È stata una “ossigenazione” spirituale perché possiate vivere e camminare nella misericordia una volta ritornati ai vostri Paesi e alle vostre comunità. Qui accanto all'altare c'è l'immagine della Vergine Maria venerata da san Giovanni Paolo II nel Santuario di Calvaria. Lei, la nostra Madre, ci insegna in che modo l'esperienza vissuta qui, nel cuore, perché germogli e porti frutto, con l'azione dello Spirito Santo. In questo modo ognuno di voi, con i suoi limiti e le sue fragilità, potrà essere testimone di Cristo là dove vive, in famiglia, in parrocchia, nelle associazioni e nei gruppi, negli ambienti di studio, di lavoro, di servizio, di svago, dovunque la Provvidenza vi guiderà nel vostro cammino. La Provvidenza di Dio sempre ci precede. Pensate che ha già deciso quale sarà la prossima tappa di questo grande pellegrinaggio iniziato nel 1985 da san Giovanni Paolo II! E perciò vi annuncio con gioia che la prossima Giornata Mondiale della Gioventù – dopo le due a livello diocesano – sarà nel 2019 a Panamá! Invito i vescovi del Panamá ad avvicinarsi, per dare con me la benedizione. Con l'intercessione di Maria, invochiamo lo Spirito Santo perché illumini e sostenga il cammino dei giovani nella Chiesa e nel mondo, perché siate discepoli e testimoni della Misericordia di Dio.

5. GIANNI NOVELLO ALL'EREMO DELLE SARRE

Gianni Novello, già presidente dalla *Pax Cristi*, è stato ospite graditissimo di don Giovanni Mazzillo all'*Eremo delle Sarre* dove ha incontrato il nostro direttore, prof. Giuseppe Serio, per uno scambio di idee sul tema della *cultura di pace* ed anche per un aggiornamento sulle sue iniziative di volontario e messaggero di amicizia nel cuore dell'Africa.

6. MADRE TERESA DI CALCUTTA, PROCLAMATA SANTA DA PAPA FRANCESCO



“Per motivi di sicurezza, siete pregati di non applaudire; è un ordine della questura”.

Gridando dal microfono con tono allarmato (si teme il crollo del loggione), un prete cerca di smorzare l'entusiasmo dei tremila studenti che gremiscono l'aula magna dell'università La Sapienza di Roma. Sono riuniti per un incontro con Madre Teresa di Calcutta, organizzato dai Padri gesuiti della cappella universitaria. Altre migliaia di giovani sono stati lasciati fuori, per mancanza di spazio, e premono agli ingressi. Gli esclusi vorrebbero almeno poter ascoltare che cosa dirà la suora “santa”, Premio Nobel per la pace del 1979. Ma fuori non ci sono alto-parlanti. Gli organizzatori sono preoccupati, hanno fretta di concludere e danno ini-

zio all'assemblea, già fissata per le 20, con cinque minuti di anticipo.

Madre Teresa saluta all'indiana, chinando il capo sulle mani giunte. Piccola di statura, indossa il solito sari bianco listato di azzurro e un golfino blu. Sembra essersi ripresa bene, dopo la recente malattia per la quale, a 83 anni, è stata in pericolo di vita. Sul volto olivastro, solcato dalle rughe, non mostra segni di sofferenza. Parla in inglese, con voce ferma e pacata, interrompendosi di tanto in tanto per consentire la traduzione delle sue parole. Dice: “Amatevi l'un l'altro, come Dio vi ama, cominciando dall'interno della vostra famiglia. Gesù è venuto a darci la buona novella che Dio ama, singolarmente e personalmente, ciascuno di noi. E per farci capire come lui vuole che noi lo amiamo, ha detto al mondo: ‘Tutto quello che farete al più piccolo dei miei fratelli, lo avrete fatto a me. Se date a qualcuno che ha sete un bicchiere d'acqua per mio amore, lo date a me. Se accogliete un bambino nel mio nome, accogliete me’. Se farete questo, nel giorno del giudizio Gesù vi dirà: ‘Venite, benedetti del Padre mio a possedere il regno preparato per voi, perché avevo fame e mi avete sfamato; ero nudo e mi avete vestito; ero senza casa e mi avete accolto; ero malato o in prigione e mi avete fatto visita’”. Madre Teresa ricorda quindi che a Calcutta la sua congregazione delle Suore Missionarie della Carità gestisce una casa-ospedale per i moribondi poveri e abbandonati da tutti. “Questi – osserva – pur nella sofferenza della malattia muoiono sereni, perché sentono di essere amati dalle suore che si prendono cura di loro”. “Con le suore di Calcutta – aggiunge – collaborano circa 70 giovani volontari, ragazzi e ragazze provenienti da vari Paesi del mondo. Servono con gioia i più poveri dei poveri, e tutti poi dicono: ‘Abbiamo ricevuto più di quanto abbiamo dato’”.

“Un giorno – racconta ancora – a Calcutta è venuta da me una coppia di giovani, di religione indù. Hanno chiesto la mia benedizione e mi hanno consegnato una grossa somma di denaro: con gioia rinunciavano alle spese per la festa del loro matrimonio,

a beneficio dei poveri”. Madre Teresa raccomanda poi ai presenti la preghiera, l'eucaristia e l'adorazione eucaristica. E conclude: “Dio vi benedica tutti”. Il pubblico defluisce ordinatamente dalla sala, ma fuori una grande folla assedia la porta laterale dalla quale dovrebbe uscire la suora “superstar”, nella speranza di vederla da vicino. Una modesta automobile bianca è lì pronta per condurla a casa. L'attesa però si prolunga, e dopo mezz'ora si fa largo un sacerdote che,

aiutato da una dozzina di “gorilla”, riesce ad aprire un corridoio tra la gente. La folla s'ingrossa ancora di più, e la concitazione aumenta. Ma è soltanto uno “scherzo da preti”. Infatti, mentre la massa di “fans” è attirata sul lato sinistro dell'edificio, Madre Teresa viene fatta uscire alla chetichella. (Incontro di Madre Teresa di Calcutta con gli studenti, università la Sapienza, Roma, articolo di Nicola Bruni, pubblicato dal quotidiano «Il Giorno» dell'8.12.1993).

Stampato da
Pellegrini editore - Cosenza