



PREFAZIONE

Elaborare proposte. Facilitare la riflessione. Individuare, in concreto, gli ambiti di azione futuri. A questo serve il Progetto ISFOL FLAI-*lab*. Non so se conoscete gli studi fatti sui formicai. I diagrammi del movimento delle formiche sono relazionati alla ricchezza di cibo nell'ambiente circostante: quanto più scarseggia tanto più i tracciati sono dispersi nel territorio; viceversa là dove si creano pochi sentieri molto affollati di formiche che vanno e vengono, c'è ricchezza. Il Progetto FLAI-*lab*, in una situazione di complessità come quella che stiamo vivendo, è una delle formiche fondamentali, è quella che ci serve per trovare giacimenti nascosti. Ma, al di là di questo, mi sembra che il cuore di FLAI-*lab*, il cuore di questo lavoro trasversale alle tematiche di cui si occupa l'ISFOL, sta nella contaminazione, capacità tipica della *learning organization*.

Nella fase che sta attraversando, l'ISFOL è sicuramente una *learning organization* perché sta ridisegnando se stessa in un momento in cui, per vari motivi, è costretta a ripensarsi, a riorganizzarsi e a ripartire su basi nuove, ma anche di continuità con il percorso compiuto. L'ISFOL ha un patrimonio di competenze di tutto rispetto, riconosciuto a livello internazionale, ed è una delle poche istituzioni pubbliche italiane che possono essere citate come esempio di facilitatore istituzionale, ruolo prezioso per il nostro Paese e per gli altri Paesi europei.

In quanto capace di una logica di rete che crea crescita di conoscenza, l'ISFOL si trova ad essere, in qualche modo, impegnato anche come corpo docente di molte *learning institutions*. Nella pubblica amministrazione il paradigma è stato quello di organizzare le competenze in funzione delle funzioni. Ora si pone invece la necessità di impedire la cristallizzazione delle competenze e di ottenere la flessibilità nell'integrazione. Per farlo si deve lavorare su una tastiera, su un insieme di strumenti a tonalità espressive differenti che cercano però una comune armonia superando il paradigma atono con il quale tendono ad organizzarsi, in particolare, le imprese pubbliche. L'interspecificità del sapere e la gestione delle differenze sono elementi propri della complessità. Credo che l'ISFOL sia costretto ad esprimersi su questo versante nella ricerca e nell'azione, a diventare più lateralmente creativo, mo-

bile, capace di apprendere trasversalmente dall'esperienza e guadagnarsi, da questo punto di vista, la fiducia del contesto in cui si colloca, che poi è quello che lo finanzia.

Si è fatto un gran parlare della programmazione dal basso e dei patti territoriali, cioè di tutta quella esperienza di attivazione sociale sul territorio che trova la sua ricchezza proprio nel fatto che soggetti diversi - i soggetti istituzionali, i soggetti economici, le parti sociali, il volontariato, eccetera - cooperano in un territorio per una crescita che non nasce da progetti o da una programmazione calata dall'alto, ma che trova proprio nel raccordo e nella comunità di intenti il motore per uno sviluppo economico e sociale. Il Paese necessita di Tavoli di co-decisione (e, dunque, di co-formazione) capaci di lavorare mettendo insieme soggetti diversi. L'ISFOL fornisce supporto tecnico ad un notevole numero di queste realtà interistituzionali. Ma, per fare questo, deve mettere a sistema quello che già fa e vedere anche come può rifletterci sopra, crescere e migliorarsi per diventare una comunità pensante in formazione continua, composta da persone che indagano e riflettono su cosa davvero vale trasmettere per svolgere al meglio il proprio ruolo di professionisti dell'educazione e della formazione. Credo che l'esperienza maturata da FLAI-*lab* possa essere utile anche per far crescere, in questo tipo di formazione partecipativa e interculturale, molte altre realtà locali e di rete che si muovono in questa direzione.

Il contesto a forte evoluzione richiede all'Istituto di adottare un modello di riferimento. Per ricomporre le differenze di competenze, di funzioni e valorizzare i fattori costitutivi dell'identità, come pista di ricerca e di sperimentazione dei Tavoli di raccordo inter-istituzionale del Progetto FLAI-*lab*, abbiamo scelto di sperimentare il modello del *Diversity Management*. Modello che alla sua base ha la capacità di relazione e quindi ha bisogno di essere alimentato da uno strato culturale di consapevolezza personale proprio di una conoscenza che affronta la fatica del pensare, che si misura con l'idea di un percorso di formazione integrale. Nella *mission* di FLAI-*lab*, *laboratorio di innovazione per un futuro sostenibile*, sono presenti le nervature attorno alle quali possiamo costruire comunità positive, di relazionalità e di sapere, tra le istituzioni. Auspico perciò un prosieguo del lavoro di studio e di ricerca del Progetto a livello di metodo, ma anche a livello concreto nello sviluppo dei laboratori attivi di apprendimento partecipativo, tasselli riflessivi su cui far crescere la capacità di governo integrato tra attori diversi che, nel pilotare insieme processi di interazione e di interdipendenza, crescono anche nella conoscenza delle istituzioni cui appartengono.

Di fronte a tutto questo, credo che la strategia di raccordo organizzativo, di innerizzazione della conoscenza riflessiva, di impulso a sviluppare un dialogo forte, fitto, su temi etici, identitari e valoriali; in altre parole, la strategia di formazione relazionale e partecipativa - capace di rompere quelle cristallizzazioni che nascono da diffidenze e ansie - adottata da FLAI-*lab*, possa concretamente aiutare la crescita etica di una organizzazione.

Spero che queste mie considerazioni, in qualche modo, si incontrino nell'amore comune per la crescita di qualità delle istituzioni formative. In questo tempo di difficile metabolizzazione della speranza, sono esse il fronte avanzato dell'emergenza educativa che ci coinvolge tutti, come professionisti, decisori e cittadini.

La formichina, per quanto lontano vada, deve poi tornare al formicaio e dire: *ho trovato un granello di pane*. Penso che un granello di pane qui dentro ci sia e, come esperto di politica del lavoro, cercherò di continuare a metterci anche il mio.

Grazie della pazienza e dell'attenzione.

Giovanni Principe
Direttore Generale ISFOL

INTRODUZIONE

STD

*Alla verità si arriva non solo con la ragione,
ma anche con il cuore.*

B. Pascal

Ma più che vivere devi anche conoscere.

Mario Luzi

Grazie a te che leggi e benvenuto tra noi.

Aprire un libro e leggerlo significa anzitutto interrogarlo, domandarsi cosa ci si può trovare. **Il bisogno dell'altra barca. Percorsi di relazionalità formativa**, si presenta come uno strumento utile per la funzione educativa e desidera offrirti una rappresentazione a più voci di come si possa approdare alle rive del dibattito complesso sui grandi temi della modernità - sapere, rete e territorio; persona, identità e organizzazione; comunità, differenze e globalizzazione; orientamento, scuola e formazione - per captarne le linee maestre e approfondire attraverso di esse il significato della parabola globalizzazione.

Noi siamo coinvolti nella stessa storia e, al tempo stesso, siamo interdipendenti. Otto Neurath paragona la nostra esistenza a quella di marinai inevitabilmente affaccendati ad aggiustare la barca senza mai potersi fermare in cantieri ospitali e sicuri, ma sempre in navigazione. Le pagine che seguono sono una flotta ben connessa, composta dai contributi che hanno animato le nostre azioni progettuali. Puoi consultarli *à la carte* e chiedere loro aiuto nei momenti di bonaccia come di tempesta. Ascolterai le voci esperte che ci sono venute incontro - compagni disinteressati della bella avventura che si chiama co-formazione - nel corso della lunga navigazione che ha portato FLAI-lab dal mare agitato della net-economy al *mare nostrum* della co-relazione.

Ideare, progettare, sperimentare e co-formare costituisce il filo rosso del lavoro svolto dal Progetto FLAI-lab, *laboratorio di innovazione per un futuro sostenibile*. La prospettiva di ricerca del Progetto parte dalla consapevolezza del ruolo fondamentale che la comunità professionale e scientifica riveste nella promozione di uno sviluppo umano, economico, culturale, ecologico, sostenibile ed integrale. Attraverso scambi di informazioni, di esperienze, indagini, analisi e attività di laboratorio, il Progetto FLAI-lab propone linee di indirizzo con lo scopo di far crescere *reti pensanti che ascoltano* per restituire all'uomo lo spessore di umanità ed i valori che gli sono propri: esperienza, riflessione e azione.

Questo itinerario co-formativo si è andato tracciando attraverso la focalizzazione di alcuni criteri cardine: la centralità della persona ed il suo essere protagonista del proprio percorso formativo; il ruolo di accompagnamento che il docente ha per promuovere attitudini e valorizzare competenze e per trasmettere il desiderio di conoscere e di capire il senso primo ed ultimo delle cose. Abbiamo scelto di approfondire l'ambito della persona perché lo consideriamo prioritario per le strette interdipendenze che esistono tra rete e globalizzazione, ma anche tra identità, relazione, differenze, multiculturalità e integrazione.

Le sollecitazioni a unire talenti diversi, mescolando approcci culturali e metodologie evolutive, si sono consolidate grazie alle precedenti esperienze di ricerca-azione, promosse dal Progetto FLAI-lab. *VOGLIA DI FARE, TROVA L'IMPRESA, DALL'EVENTO AL MODELLO, DAL WELFARE AL WEB, SVILUPPO DEL TERRITORIO NELLA NEW E NET ECONOMY, IMPARARE PER INNOVARE*, sono testi di formazione che indicano come il lavoro sia sempre più un'attività di relazione e co-relazione formativa e come la formazione è lavoro *con* altri e lavoro *per* altri. Ci auguriamo di aver messo insieme un ibrido creativo in grado di offrire indicazioni utili a lavoratori, imprenditori formatori, docenti; promoter, operatori e responsabili di politiche territoriali per la promozione di occupabilità imprenditoriale.

Nel primo capitolo - rete, sapere e territorio - è argomentato lo scenario dove si svolge il processo del conoscere, ma anche del lavorare insieme per costruire nuove abilità e competenze in termini di responsabilità e autonomia. Nel secondo capitolo, attraverso la parabola del monachesimo - come modello di formazione integrale che mette al centro la persona - si sviluppa la consapevolezza che educare è la grande sfida per ricondurre l'io alla coscienza di sé e del suo impegno nel mondo. Nel terzo capitolo si indagano i luoghi dove l'uomo e la donna si preparano alle loro responsabilità professionali e sociali. Comunità, differenze e globalizzazione sono *luoghi* di espressione della capacità di conoscere, di amare, di rapportarsi, di creare, di rischiare e anche di sbagliare. Il quarto capitolo racconta come gli insegnanti educano per ciò che *sono* cioè per la loro cultura che non si aggiunge all'insegnamento, ma lo anima, lo forma organicamente interrogando sulla verità del mondo, della storia, del proprio e altrui essere dono.

Al termine di ogni capitolo abbiamo inserito delle brevi soste di riflessione, i *Memo-pad*. Le conclusioni le abbiamo messe in buone mani: sono due doni che ci sono giunti da autorevoli protagonisti degli studi sociali e della formazione italiana che dialogano con noi su quanto la libertà e la responsabilità dell'uomo sono coinvolti nel profondo processo di assimilazione che stiamo attraversando. In Appendice troverete il documento europeo che ha guidato il nostro lavoro: la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. A questo "faro" abbiamo fatto seguire le "boe" dei programmi degli eventi di co-formazione che abbiamo promosso - Comitati Tecnici Scientifici, Tavoli di co-progettazione, Lab-Forum nazionali - per condividere con voi la storia del percorso tematico del progetto.

Le pagine che seguono richiedono un tuo coinvolgimento, attivo, attento, dialogico. Ci sono costate molta fatica, ma mi auguro possano trasmetterti l'entusiasmo e l'impegno con cui le abbiamo intrecciate per il bene comune.

Ti auguro che quando avrai letto ***Il bisogno dell'altra barca. Percorsi di relazionalità formativa***, ti accada quello che è accaduto a noi. Le tante ricomposizioni del testo, le riflessioni e gli approfondimenti che hanno generato, hanno avuto come primo effetto quello di insegnarci che non vi è nulla di troppo, nulla di indifferente e nulla di inutile in ogni momento che viviamo, che ogni cosa nuova è anche antica e tutto serve per imparare.

A tutti buona lettura, ma soprattutto a coloro che vorranno porre mano a uno dei più grandi capolavori della speranza: l'educazione alla vita delle giovani generazioni, respiro dell'avvenire.

Noi ripariamo la barca mentre siamo in mare, per questo, per poter continuare la navigazione abbiamo tutti *bisogno dell'altra barca*.

Grazie di essere arrivati fin qui. Buon tutto e a tutti arrivederci

in amicizia

Patricia Pagoto

*...sulla tua parola getterò le reti.
E avendolo fatto, presero una quantità enorme di pesci e le reti si rompevano.
Allora fecero cenno ai compagni dell'altra barca, che venissero ad aiutarli.
Luca 5, 1, 7*

capitolo 1

SAPERE, RETE E TERRITORIO

Nulla si potrà più fare senza che il mondo intero vi sia coinvolto.
Paul Valery

*Le cose sono unite da legami indivisibili.
Non si può cogliere un fiore senza turbare una stella.*
Albert Einstein

1.1 RIPORTARE IL SAPERE AL TERRITORIO

di Patricia Pagoto¹

Identità e globalizzazione, umanità e tecnologia, sono i grandi temi dell'ultimo decennio. Essere parte dell'Unione Europea comporta la rapida metabolizzazione di questi vocaboli nel nostro vissuto. Con la globalizzazione prossima ventura dove è il capitale sociale a fare la differenza, sono i beni relazionali, più che quelli economici, ad essere la vera fonte di ricchezza. Essere "ricchi", in un prossimo futuro, indicherà una maggiore possibilità di rapporti di reciprocità solidale tra persone che non tra persona e bene materiale.

La dimensione necessaria della solidarietà richiede di puntare decisamente sulla costruzione integrale della persona, fattore educativo necessario allo sviluppo della *competenza sociale*². Questo "strumento negoziale" di coesione mira ad allenare alla partecipazione sociale e interpersonale, alla comprensione di quanto le dimensioni relazionali, multiculturali e socioeconomiche delle società europee siano determinanti ai fini della strutturazione dell'identità personale, culturale nazionale ed europea.

Nell'ultimo decennio, l'obiettivo di ogni intervento formativo, agganciato alla politica sociale del *lifelong learning*, è stato quello di far accettare la necessità di dover continuare ad apprendere ad ogni età della vita. Le difficoltà incontrate di far accogliere questo principio nelle logiche individuali può riassumersi nell'adagio: *il cuore muove i piedi*, cioè se non si curano collaborazione, assertività e integrità d'approccio nell'atto docente, non si svilupperà nel discente quella speciale qualità diffusiva che è la reciprocità, porta del desiderio di apprendere. Chi entra in un'azio-

¹ Esperta di politica sociale e psicologa del lavoro e dell'organizzazione, ha diretto numerosi studi e ricerche sulla questione giovanile e sulla cultura di impresa a livello nazionale ed europeo. Primo ricercatore, è responsabile per l'ISFOL del Progetto FLAI-lab, laboratorio di innovazione e di apprendimento per la formazione al lavoro autonomo ed alle strategie di *intership* relazionale (flailab.online@isfol.it).

² Cfr. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, in "Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea", p. 8.

ne formativa deve sentirsi abbracciato dalla consapevolezza che sta facendo qualcosa che lo farà crescere, che sarà utile per le reali esigenze che presenta il suo ambito di riferimento. Questa certezza contribuirà a creare un autentico senso di “comunità”, senza il quale nessun intervento su un territorio, distretto, istituzione, organizzazione, può mai considerarsi efficace. Quindi, perché un intervento abbia valore strutturale, bisogna che trasformi le *attese* degli utenti in *incontri* tra potenzialità. È la *qualità dell’attesa* il nuovo indicatore da inserire nei format di valutazione dei progetti che mirano ad un efficace intervento formativo di tipo *glocale*.

Un intervento si considera efficace se produce nei partecipanti il buon fine di renderli antenna attiva di disseminazione di valori costruttivi nel territorio in cui operano. La vera *leadership* nasce dalla capacità di diventare donatore di quegli ideali che sapere e informazione hanno attivato nella persona. Un insegnamento *coesivo*, che sposta giovani e adulti dal disagio del vivere, dovrebbe trasmettere la certezza che esiste un mondo migliore e che sta a noi costruirlo; che all’interno di una comunità bisogna vivere sulla base di un rispetto reciproco, pure nella diversità. Imprenditori e funzionari di organizzazioni e istituzioni cominciano a sviluppare la consapevolezza che percorsi di formazione partecipativa sono l’elemento base per far crescere - un’impresa come un territorio - in termini di politiche, di azioni, di prodotto e di profitto. Dalla coscienza che il bisogno multifattoriale di reciprocità relazionale, di incontro con altre culture è risolvibile soltanto con l’individuazione di interventi condivisi, parte il progetto *performativo* di co-formazione per facilitare competenze negoziali nei decisori, promosso dal Progetto FLAI-*lab*.

Fare rete nell’azione. Molte sono le reti che ci legano, ci uniscono, ci intralciano. Reti di rapporti, di pensiero, reti di consenso, reti virtuali, reti ideologiche, reti di affinità, di credo politico, religioso, reti finanziarie, economiche. Con la diffusione di *internet* sono sorte comunità di interessi specifici che utilizzano gli strumenti di comunicazione informatica per sviluppare forme di comunicazione e di azione congiunta con *plus valore* prevalente di tipo sociale. Il termine *rete* è stato impiegato con significati differenti che vanno dal coordinamento di attività di finanziamento, produzione e commercio a quello di strutture, tecniche e virtuali, che collegano organizzazioni ed enti. Le *reti*, intese nel senso di luoghi di collaborazione, non vanno confuse con i diversi tipi di mediazione che le rendono possibili. Come nel caso dell’*internet*, la mediazione tecnica può potenziarne la significatività, ma non fornire significato. La struttura policentrica che rappresentiamo con il vocabolo “rete” è costituita da un numero indefinibile di variabili diverse e polimorfe. Numero *indefinito*, perché il concetto di rete, così come viene inteso dopo l’avvento di *internet*, è un fenomeno esteso ed in continua evoluzione e moltiplicazione; variabili *diverse* e *polimorfe*, perché in una rete ognuno può scegliere di strutturare liberamente, secondo un’ottica plurale, desideri ed esigenze, percorsi, ambienti e appartenenze.

Fare rete nell'azione significa raccogliersi intorno all'obiettivo comune in spirito di collegialità per promuovere una capacità di conoscenza sulle sinergie possibili tra i vari interlocutori interni ed esterni alla rete. Percepirsi come *ambasciatori* delle linee progettuali e della filosofia complessiva dell'azione-progetto in cui si opera, è la *competenza sociale* che la co-progettazione permette di sviluppare. Il richiamo a questa disponibilità comune nasce dalla necessità, più volte sottolineata dai documenti comunitari³, di promuovere comunità di lavoro interconnesse che facilitino lo sviluppo dello spirito di coesione tra i partner europei. Credere nell'utilità sociale della propria attività consente di dare il meglio di quello che si è, lì dove si è arrivati.

La rete di collaborazione professionale è definibile come un'articolazione tra diverse unità in contatto costante tra di loro che scambiano elementi di conoscenza ed esperienza e -creando fertilizzazioni incrociate - sviluppano a loro volta nuovi modelli e saperi. La rete professionale se correttamente alimentata, è autopoietica, ovvero in grado di rinnovarsi, auto-alimentandosi. L'intensità e l'estensione della rete collaborativa possono essere assimilabili, nel loro funzionamento, a quelli della rete virtuale che ha rivoluzionato la gestione delle informazioni. Aumentare l'intensità di una rete di collaborazione è possibile, quando ogni unità della rete riesce a raggiungere e coinvolgere un numero sempre maggiore di persone nel luogo in cui opera. Il fattore che indica che la rete collaborativa è in fase vitale, è l'efficacia ed efficienza delle azioni intraprese e la loro ricaduta in termini di buone pratiche. Una rete in grado di mettere in relazione le diversità individuali sarà più in grado di armonizzare in maniera creativa anche le azioni realizzate. Custodire l'integralità di una rete significa che tutti gli obiettivi condivisi dai singoli componenti della rete, devono essere considerati come principio ispiratore in altri interventi progettati ed eseguiti dalla rete stessa.

Fare rete con la parola. Ogni individuo si muove nella società e si rapporta a mezzi, cose, strumenti e altre persone tramite la parola. La consapevolezza del potere costruttivo del linguaggio è competenza sociale⁴ più importante per chi opera nella Società della Conoscenza e della Comunicazione. Definire le reti di collaborazione, in relazione ai fenomeni del *net*, richiede l'analisi dei modelli di relazione verbale dei soggetti nelle reti professionali, interne o esterne, alle imprese. Per farsi attori di *reti relazionali* il primo passo consiste nel misurarsi con il compito di analizzare il *qui ed ora* del pensiero, dell'azione e, quindi, della parola. L'apertura intellettuale che combatte l'intolleranza passa infatti dalla conoscenza del significato profondo e del potere modellante, sul nostro e sull'altrui pensiero, delle parole che usiamo.

³ *Ibidem.*

⁴ Cfr. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, in "Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea", p. 8.

Fare *rete* con la parola, si può. La capacità di dialogo e la proprietà di espressione verbale, che ogni componente di una rete ha il compito di ricercare e sviluppare, è il fattore che contraddistingue una rete autorevole. Si collabora meglio, per esempio, quando si comprende l'*abitas* verbale dell'altro e si sa dare il giusto peso ai gergalismi che usa. Ogni regione ed ogni nazione hanno i propri. Nell'Europa che si allarga a culture medio-orientali, va dedicata attenzione anche al valore transculturale delle espressioni verbali e dei gesti che normalmente usiamo. Inoffensivi nella nostra, alcuni di questi possono avere un valore di offesa o dispregio per altre culture. Kipling diceva che *la parola è la droga più potente*. Il peso delle parole oggi si è perso nell'esagerazione di un fraseggio babelico. Occorrerebbe l'antica sapienza che fu dei Semiti, per capire che dare un nome a qualcosa significa farla esistere e introdurla nella vita; che dire il vero, ad esempio, è far coesistere la verità e dire il falso è produrre una falsità che s'impianta, germoglia, alligna e si propaga dentro e fuori di noi.

Che cosa vogliamo ottenere parlando? Dovrebbe essere questa la principale domanda da rivolgere a se stessi, prima di emettere suoni. Si può guidare il proprio parlare e incidere con il dialogo, soltanto se si conosce l'origine e la conseguenza della forma-pensiero che viene attivata da quel che si sta dicendo. Molto usata in pubblicità, la programmazione neurolinguistica (*pnf*), è la disciplina che aiuta ad approfondire questo campo, perché si occupa di studiare, ricercare e formare i sistemi rappresentazionali della linguistica. In un tempo di velocità mass-mediatica, di degradazione delle immagini, di moltiplicazione coercitiva dei messaggi, di regime dei *media*, di travisamento dei simboli e delle parole, di inquinamento acustico, diventa prezioso saper coltivare anche il silenzio in cui si isola e cresce il senso di ogni parola che pronunciamo. La potenzialità di ogni dialogo sale immediatamente al valore di relazione se chi parla arriva al confronto con l'altro consapevole dei legami che esistono tra parola e segno analogico, tra senso e significato.

La parola è lo strumento materiale del processo di strutturazione del pensiero. Crea comunicazione e relazione se si innesta nella ricerca e nell'empatia. Crea diffidenza e malintesi se si avvita su istanze personalistiche che escludono la partecipazione dell'altro.

L'etimologia, che interroga le radici dei vocaboli, ci aiuta a tracciare una mappa informata dei vocaboli che usiamo e contribuisce ad orientare la loro scelta. Conoscere da quale lingua viene un vocabolo, quali sono i contesti culturali in cui è nato contribuisce ad affiancare alle parole che usiamo immagini mentali che orientano scelte e azioni. I simbolismi che ne conseguono aiutano molto alla comprensione dei significati e dei concetti e anche alla loro memorizzazione. La semantica stessa del verbo *collaborare*⁵, ad esempio, indica una relazione di responsabilità tra per-

⁵ In questo ambito, *collaborare* si intende come: *l'esercizio umano di disporre delle mediazioni materiali, politiche, educative e informative non solo per soddisfare eticamente le necessità biologiche e culturali di ciascuno, ma per garantire, sempre eticamente, la realizzazione di tutto ciò che può essere concepito e desiderato per una libertà personale che non neghi quella collettiva*. Cfr. E. A. MANCÈ, *La rivoluzione delle reti*, Ipsia, 1999.

sone unite da interessi comuni dove ogni componente del gruppo si sente *interdipendente* dagli altri. Per questo, *formare* è una funzione relazionale strettamente connessa alla capacità di collaborare, di armonizzare e far convergere verso uno stesso scopo, fini ed intenzioni. *Collaborare* è un vocabolo che deriva dal latino *cum-labor* e significa *lavorare insieme*. Unità di sentire e unità di azione in questo verbo si compendiano l'un l'altra *con* il lavoro e *per* il lavoro. Nel tracciare una mappa concettuale di questo verbo potremmo, quindi, declinare *collaborare* anche in *agire per operare in modo condiviso*. Integrando nel suo senso il concetto della partecipazione della propria azione nell'opera altrui, si approfondisce ulteriormente il senso corretto del concreto *collaborare*.

Una collaborazione che produce consenso, e si concretizza in azioni che restano, è sempre frutto di una libera adesione della persona; *collaborare* infatti non si riferisce soltanto all'atto di eseguire materialmente quanto si è concordato, ma include un *quid* creativo, imprenditoriale che non si può pretendere né codificare. Perché l'agire collaborativo crei rete, ed abbia coerenza con l'obiettivo ispiratore, bisogna far entrare nella propria sfera emotiva quel che si fa; in una parola, è necessario che l'azione intrapresa sia interiormente motivata da un sistema di valori etici. Buona pratica, derivata dall'analisi di reti di successo ad alta innovazione che hanno saputo tenere testa al cambiamento, insegna come *collaborare* vuol dire anche qualcosa di più che lavorare insieme, significa: *saper lavorare in unità di scopo*. Per farlo, bisogna aver assimilato che *globale* è sinonimo di *specificità interdipendente*.

Il significato maturo di *collaborare*, come insegna l'*ottimo paretiano*⁶, si intende anche come *subordinazione volontaria di un interesse personale ad un interesse comune condiviso*. Il patrimonio che produce una condivisione, se vissuta in maniera aperta e consapevole, diventa, infatti, patrimonio inalienabile del singolo e produce quella ricchezza fatta di saperi, occupabilità imprenditiva, flessibilità professionale e capacità di prossimità umana che mette al riparo da ogni pericolo di disoccupazione e rende liberi dal bisogno.

Il processo di apprendimento al collaborare può considerarsi giunto a buon punto se almeno due condizioni sono presenti: quando diventa spontaneo e naturale condividere e offrire al gruppo il sapere appreso, senza aspettarsene un ritorno né vantaggioso né a breve scadenza; quando non si opera esclusivamente per il proprio interesse, escludendo da processi decisionali comuni il resto della rete. Chi impara a collaborare, impara anche a mediare e a delegare, rinunciando ad un controllo che prevarica l'iniziativa altrui e ostacola la corretta maturazione dell'autonomia negli altri. Collaborando si diventa capaci di ascolto che libera da ignoranza, diffidenza e impazienza, ostacoli alla moltiplicazione dei risultati di un agire condiviso.

⁶ L'espressione si riferisce ad un uso ideale delle risorse ed è il criterio generale con cui valutare il grado di efficienza e di massimizzazione della ricchezza nell'ambito dell'economia del benessere. Si raggiunge l'*ottimo paretiano* quando non è possibile riorganizzare l'allocatione delle risorse per aumentare la soddisfazione (utilità o profitto) di qualcuno, senza diminuire quella di qualcun altro.

La collaborazione, quando diventa *lavorare insieme per*, esprime un'attitudine etica che orienta la nostra vita. Lo *spirito di collaborazione* è un atteggiamento interiore che nasce da un *sentirsi famiglia* nella struttura lavorativa e/o professionale. L'organizzazione che custodisce la creatività del singolo e integrandola, valorizza la sua diversità, gli consente di affrontare il futuro senza ansia e lo rende un canale attivo e responsabile del processo di produzione, culturale e materiale. La percezione individuale della qualità propulsiva, diffusiva e moltiplicatoria dei risultati garantisce il successo di una rete.

Nelle reti di collaborazione, in sintesi, l'importante non è tanto il *fare* o il *troppo fare*, quanto il *fare secondo una finalità comunemente accettata che rispetti le differenze*, in spirito di unione e di fedeltà ad un comune protocollo d'azione. La capacità di appartenenza "*del canale di rete*" diventa così sorgente di forza per l'operatività dell'intera rete. È il caso dei risultati significativi ottenuti dagli attori della nuova *governance*, composta da grandi metropoli, università, istituti di ricerca, di formazione, imprese e da movimenti umanitari. Nelle reti equo-solidali, ad esempio, *collaborazione* acquista il significato mediato di *corresponsabilità*.

La struttura che individua motivazioni *forti* e valori di appartenenza che uniscono idealmente i suoi utenti al di là del prodotto, ha buone possibilità di creare una struttura stabile, in grado di superare il cambiamento imposto dalla velocità tecnologica. La capacità di muoversi in un contesto di *alterità* rende più leggera la fatica che richiede ogni lavoro. La rete fa riscoprire che quando il lavoro diventa impegno *con* altri e *per* altri, non abbruttisce anzi diventa la scia luminosa con cui scrivere la storia comune di ciascuno di noi.

Il *fare congiunto della collaborazione* ha inoltre il pregio di mettere l'individuo in grado di riconoscersi spontaneamente nella norma generale della struttura che diviene parte della sua identità e, di conseguenza, viene spontaneamente metabolizzata all'interno del suo operare. Questa libera identificazione fa maturare una qualità di libertà coerente ai fini dell'organizzazione che rende la persona capace di auto-limitarsi nell'espressione del suo agire e promuove il rispetto tra i componenti ed il riconoscimento delle differenze quale fonte potenziale di buone pratiche per l'arricchimento dell'intera rete. Questo modello organizzativo a maglie *orizzontali/integrate*, è quello che più *fidelizza* la risorsa umana. Data l'alta valenza creativa richiesta in tutti gli ambiti, adottare un modello che sviluppi la strutturazione partecipativa permette ad una qualsiasi struttura di realizzare la tanto agognata *stabilità flessibile*. Assimilare il concetto di *rete* in tutte le sue variabili, anche in quelle che sconfinano con la psicologia e la psicoanalisi, è "*materia*" indispensabile per produrre azioni concrete.

I verbi proattivi che alimentano le reti partecipative sono: Edificare, Crescere, Compiere, Unificare, Accogliere, Promuovere e Rinunciare, Co-progettare. A questi verbi si aggiungono cinque parole-chiave: Esperienza, Riflessione e Azione, Contesto e Valutazione.

Edificare. Le nuove tecnologie possono dare continuità all'azione formativa, soltanto se edificano la persona. In una parola, se la fanno crescere nel rapporto con il suo ambito di riferimento e la sua prossimità professionale e relazionale.

La reciprocità fa la differenza tra la buona formazione e quelle che potremmo definire le "occasioni sprecate", ossia occasioni formative che non portano alcun movimento a spirale ascensionale nei partecipanti. Quanto più si opera su responsabili di progetto, componenti di organizzazioni, *stakeholders* come pure semplici cittadini, tanto più questo aspetto va curato, perché è la spinta interna di co-partecipazione il fattore di innervazione positiva che contaminerà l'intera persona e quindi l'organizzazione. Promuovere inter-relazionalità è opportuno per far entrare a regime negli interventi locali i principi di transnazionalità richiesti negli interventi tra i Paesi dell'Unione. La visione plurale, co-formativa, che si genera nelle interazioni informali tra saperi di personalità differenti, porterà all'interno dell'organizzazione il valore aggiunto di una visione più ampia e più acuta.

Crescere. Per arrivare ad una formazione-apprendimento di reale dinamicità autopoietica, è necessario presidiare la parte dedicata all'auto-analisi del soggetto partecipante, in relazione alle sue capacità, competenze professionali ed agli investimenti del capitale sociale di cui dispone. Far crescere la capacità di auto-diagnosi nel soggetto è finalità prima di ogni processo di sviluppo locale sostenibile. Ogni prototipo formativo deve portare ad un futuro co-progettato, animato dalla nostalgia continua dell'incontro con l'altro. Uno dei criteri di valutazione è la capacità di apertura a sé e agli altri che l'esperienza innesca. Ma l'indicatore di successo che misura la qualità e la proprietà positivamente transitiva dell'intervento proposto, è la comparsa della "sindrome dell'insufficienza"; da un buon intervento formativo, insomma, si deve uscire con numerosi interrogativi, forse qualche dubbio e con tanti desideri nuovi.

Compiere. Significa poter dire di avere raggiunto l'obiettivo da cui parte la ricerca-azione. Uno dei punti di partenza di ogni intervento va dedicato all'indagine di quanto i partecipanti siano davvero consapevoli che dall'internet in poi nessuno può più dire, sia persona o organizzazione, che non è stato chiamato a partecipare. Il "bottom-up" comunitario dell'Unione Europea sostiene che se gli interventi non sono compatibili con i valori, le tradizioni, l'agire potenziale del singolo sul territorio, difficilmente nuove iniziative potranno radicarsi e promuovere prosperità e benessere. Questa filosofia di processo invita a progettare interventi e ricerche finalizzati al rispetto delle tradizioni locali.

Unificare. L'innovazione è un processo che, per sua definizione, non può essere declinato che da una pluralità di soggetti. Per unificare è necessario far partire esperienze mirate alla valutazione della relazionalità sociale nei partecipanti. Attenzione ai *club chiusi* che si creano tra le comunità professionali. Se si genera chiusura o separatezza con il territorio, o tra i partecipanti, l'intervento non può considerarsi

si correttamente presidiato. Attenzione a chi corre affannosamente, a chi rifiuta il nuovo tralasciando di approfondire le opportunità che ogni esperienza di cambiamento lascia intravedere e superficializza i contenuti. Attenzione a chi si ritira, timoroso di affrontare la diversa apertura dei nuovi orizzonti di riferimento. Bisogna infine allontanare, come voci in perdita, gli opportunismi da *self-service* della convenienza di una personalistica ricerca di risultato, soprattutto se immediato, da parte di uno o più partner della comunità.

L'intervento che si mostra capace di allargare i confini e favorire condizioni di innovazione può considerarsi un seme fecondo, piantato nel territorio. Il senso di appartenenza che genera consente di far progredire le esperienze, che si moltiplicano per propaggine di pari passo ai risultati concreti di co-partecipazione.

Accogliere. Creare comunità è, in realtà, una voce del verbo accogliere. Siano esse di pratica, professionali, territoriali, virtuali o reali, le comunità sono la base su cui si sta costruendo il processo globale. Il processo di sviluppo, che intreccia la vera e stabile innovazione e promozione del territorio, passa necessariamente dal paradigma dell'accoglienza che deve essere declinata insieme alle reali possibilità del territorio, rese sostenibili dai protagonisti dei processi.

Ogni processo co-partecipato genera "innovazione qualitativa" nella comunità e nel singolo. L'inter-relazionalità nasce dalla adeguatezza del soggetto a servirsi delle sue capacità innate di partecipazione, della sua capacità di ricerca, della sua coscienza di essere canale attivo di esperienza. Noi siamo ciò che doniamo. Essere e far divenire gli altri coscienti di questo, fa la differenza tra la scelta dell'apertura a nuovi scenari e l'appiattimento mentale in cui cade ogni vittima della separatezza. Rompere la visione statica generata dall'abitudine, far uscire il soggetto dalla sazietà che acceca, è il passo necessario per superare quella conoscenza obesa, quantitativa, dell'internet dove desideri e saperi confusi si parlano addosso in un *melting-pot* privo di qualità. Passare da un sapere che si limita a prendere ad uno che si apre alla reciprocità, è la via di accesso alla *totalità desiderante* della persona, nucleo di ogni processo di con-creazione. Riportare alle prime file la "*presenza del cuore*" in ogni esperienza didattica - diretta, a distanza, *on line* - permette a docenti, tutor, mentor, allievi e utenti di vivere i risultati dell'esperienza restando dentro la rete dinamica di conoscenze e di relazioni, diventando antenne *on life* dell'innovazione più antica che conosciamo: il servizio al bene comune, capace di guardare oltre lo steccato chiuso del proprio interesse.

Promuovere e rinunciare. Sono altri due "verbi-azione" che ogni componente della rete o della comunità di pratica deve assimilare, perché il quadro complessivo degli incontri di formazione promossi abbia buon esito. La conoscenza ragionata della logica degli incontri e la valorizzazione del proprio contributo di testimonianza, all'interno del progetto complessivo, consente di afferrarne il valore e di sfuggire più facilmente ad ogni seduzione di relativismo etico e di persistenza egoica della propria centralità, rispetto all'economia ed al "bilancio" da ottenersi collegialmente.

Solidarietà e sussidiarietà sono comunque i “prodotti minimi” che ogni soggetto deve essere in grado di offrire nel suo lavoro nel contesto di riferimento, relazionale, professionale e locale. Entrare nella logica di rete fa accettare meglio alla persona le condizioni ed i vincoli in cui si è comunque obbligati ad operare, e consente di dare il meglio di quello che si è, lì dove si è arrivati. La reciproca innervazione positiva è necessaria per far crescere le capacità personali/professionali, nel rispetto della diversità e della compatibilità della comunità-progetto.

Co-progettare. Chi lavora, con altri e per gli altri in unione di interessi a qualcosa che condivide ed alla cui progettazione ha “preso parte”, diviene capace di non pensare più soltanto a sé stesso. Comincia ad uscire dal cerchio chiuso dell’io in cui gli ultimi due secoli di positivismo e di nichilismo hanno confinato l’uomo. In più, con un agire “di prossimità” amplia le sue conoscenze e competenze e può pienamente realizzarsi nella persona e nella professionalità. Sperimentando il valore esponenziale della reciprocità, ogni persona si trova, in sostanza, ad essere docente ed allo stesso tempo allievo di una scuola aperta di condivisione, in grado di potenziare la “cultura del dare e ricevere” iscritta nel cuore di ogni uomo. Fuori dalle righe, co-progettare significa far divenire ogni incontro una occasione autentica di dialogo che “abbracci” e sorprenda la persona che vi partecipa restituendole la gioia dello sapere, rendendola capace di riscoprire il piacere della meraviglia, spesso addormentata sotto la coltre dell’indifferenza. Co-progettare significa farsi incontro per l’altro. Incontro che ci faccia scoprire che il nostro pensiero è ancora capace di lampi; incontro che ci faccia prendere fiducia per intraprendere la sperimentazione di nuovi modi di guardare le cose; incontro che ci aiuti a cercare ed a personalizzare le informazioni sovrabbondanti che offre il sistema in rete. Infine, co-progettare significa farci “antenne” di diffusione della nostra stessa esperienza.

Esperienza, Riflessione e Azione. Sono le parole che sintetizzano un incontro che determina l’inizio di un cammino, la ricerca del progetto e l’approdo a delle decisioni; l’impegno al servizio di un’intesa comune. Questo itinerario esistenziale costituisce la base di ogni impresa pedagogica⁷. Esso si delinea e si propone come un paradigma che sintetizza il cammino proattivo di un’intelligenza messa a servizio della partecipazione. L’*esperienza* è il luogo delle motivazioni e dei significati che costituiscono il vissuto relazionale - sociale ed affettivo dell’allievo. L’*esperienza* è l’unica spinta capace di fargli comprendere il senso di una storia comune.

La *riflessione* è il luogo delle consapevolezze nel quale la persona entra nel significato di ciò che apprende, lo elabora, lo interiorizza, lo trasforma in tappa di crescita; lo fa proprio e lo riversa sul territorio, arricchito dal carisma di originalità che ciascuno di noi possiede. L’*azione* è il luogo delle abilità acquisite, dell’autoconferma del livello di crescita raggiunto nel quale il *saper essere* e il *saper fare* si coniu-

⁷ Le voci “*esperienza, riflessione, azione, contesto e valutazione*” sono liberamente tratte da: P. SCHIAVONE, *Chi può vivere senza affetti?*, San Paolo, 2005.

gano in una competenza pro-sociale, si equilibrano in una capacità, l'agire responsabile, che attiva il senso della *polis* e rende possibile alla persona di intervenire specificamente e concretamente nella realtà quotidiana da cittadino.

In un contesto europeo e nazionale, nel quale scuola e università cercano, e non senza fatica, percorsi formativi e protocolli metodologici capaci di entrare in dialogo con le nuove generazioni, queste tre parole-chiave propongono uno stimolo di crescita e di scoperta di sé che permette di fare delle proprie capacità e competenze un mezzo per trasformare il mondo a partire da sé stessi.

Contesto e Valutazione. Sono i pedali che fanno avanzare la competitività del territorio; sono parole dinamiche che coniugano i valori della tradizione con le forme della pedagogia e della didattica attuali, nell'intento di offrire un paradigma di riferimento capace di suscitare, soprattutto nei giovani il gusto della curiosità intellettuale, il desiderio di apprendere, la spinta a ricercare il senso delle cose, il coraggio e la stima di sé nello spiegarsi delle relazioni.

Il *contesto* è il luogo dell'incontro tra il docente e la persona *intera* dell'allievo; ma è anche il luogo dell'accoglienza come dell'ascolto della realtà dell'altro; è il passo necessario per invitare l'altro a uscire dalla sua trincea e poterlo così comprendere e guidare alla valorizzazione delle sue capacità, delle sue potenzialità e alla scoperta dei suoi bisogni più profondi.

La *valutazione* è il luogo delle due consapevolezza fondamentali del rapporto educativo: docente/formatore e allievo/didatta valutano il processo formativo della persona. È la dimensione insostituibile di confronto di ogni processo educativo/formativo dove il soggetto/attore - cui è destinato l'intervento - viene messo di fronte a sé stesso e invitato a produrre percorsi di autovalutazione che gli consentono di apprendere un metodo per individuare e progettare ulteriori obiettivi di crescita. Ma la valutazione, specialmente negli interventi di formazione relazionale e partecipativa, è anche il luogo della co-progettualità, del futuro.

Questo piccolo prontuario per la *costruzione* di Laboratori territoriali di apprendimento relazionale e partecipativo e di percorsi integrati rivolti alla persona, alla comunità e alla rete, propone alcune linee di indirizzo per definire un metodo pedagogico-didattico capace di sottendere una struttura interdisciplinare, interdipendente, quindi trasversale e verticale al tempo stesso, capace di abbracciare l'intero arco della formazione *lifelong learning* della persona. Consente all'allievo/didatta, come al docente, al formatore, ma anche al decisore di avere un comune modo di procedere che riconduca la varietà del sapere e la multidimensionalità dell'approccio all'unità della persona e si presta ad essere una sollecitazione *integrale* per sviluppare l'occupabilità e per salvaguardare l'integralità affettiva e cognitiva della persona. Se comporremo ognuna di queste tessere con la generosità che fa parte dell'agire di chi si sente *funzionario dell'umanità*" (Husserl) in qualunque luogo presta il suo servizio, non sarà sprecato il breve tempo che abbiamo in prestito - per chi insegna a scuola, i nove mesi dell'anno scolastico - appena necessario per vede-

re sbocciare una parte nuova in ciascuna persona che partecipa al processo educativo e in noi.

In una comunità percorsa dai circuiti del villaggio globale, dove nord e sud, est e ovest sono solo punti di un orientamento geografico continuamente attraversato dai flussi migratori, dalla rapidità degli spostamenti, dalla contemporaneità delle informazioni, l'unica cosa che rimane stabile è l'impegno ad educare, qui ed ora, coloro che ci sono stati affidati. Illuminiamo questa crescita con l'intelligenza del cuore e, come alla volpe del Piccolo Principe, anche a noi verrà donata la capacità inestimabile di conoscere il vero *colore del grano*: la forza del bene che deriva dalla nostra onesta fatica.

*La vera ricchezza di un Paese,
sono le ore che ciascuno
dona alla sua comunità.*
François Terris

*Gettateci in prigione, vi ameremo lo stesso!
Ci appelleremo così a lungo al vostro cuore e alla vostra anima,
finché non avremo vinto anche voi.*
Martin Luther King

*Imparare di nuovo a parlare.
Togliere di mezzo i pregiudizi.
Ascoltare le persone.
Non accettare più la paura come mezzo di appagamento.
In una parola: coraggio e giustizia.
Elias Canetti, Rapidità dello spirito*

*La dualità tiene insieme le alternative.
S. Levi Della Torre, Zone di turbolenza.*

1.2 LA FORMAZIONE RELAZIONALE PER UN DIALOGO TRA LE RETI

di Patricia Pagoto⁸

Le esigenze del tempo presente richiedono di trovare modalità progettuali e formative per orientare la libertà di scelta del cittadino al sapere e all'informazione per riagganciarla - nell'ottica delle relazioni intersoggettive e sociali - alla responsabilità di apprendere. La democrazia europea è chiamata a promuovere lo sviluppo multidimensionale della persona secondo i principi della solidarietà, della sussidiarietà e della giustizia sociale, quindi, per il principio di interdipendenza, una partecipazione deficitaria dei cittadini al governo del territorio inficia parallelamente il progresso di questi ambiti *formativi* nella *polis* globale.

Partecipazione è la forma dello *stare in relazione* che rende l'io consapevole di non essere individuo, ma *persona*⁹ capace di intrecciare, nella relazione dialogica - che non è semplice comunicazione - un legame costitutivo, anche disinteressato, con gli altri. La partecipazione è la prima forma di responsabilità, ma per partecipare è necessario relazionarsi. Prevedere all'interno di una progettazione europea la presenza di interventi formativi relazionali - il cui compito è mantenere desto l'interesse per la partecipazione e l'apprendimento - consente di fluidificare e innervare maggiormente i rapporti fra le istituzioni, i sistemi di servizi e il cittadino.

L'attuale problema di educazione della persona¹⁰ ad una socialità comunitaria coinvolge ogni fascia d'età poiché *relazione* è anche il *reciproco prender parte* della stessa realtà.

⁸ Esperta di politica sociale e psicologa del lavoro e dell'organizzazione, ha diretto numerosi studi e ricerche sulla questione giovanile e sulla cultura di impresa a livello nazionale ed europeo. Primo ricercatore, è responsabile per l'ISFOL del Progetto FLAI-lab, laboratorio di innovazione e di apprendimento per la formazione al lavoro autonomo ed alle strategie di *intership* relazionale (flailab.online@isfol.it).

⁹ Questa distinzione terminologica tra *individuo* e *persona* è necessaria per comprendere meglio il contesto di relazione. Infatti, *persona* è etimo latino di *maschera*, che per sua natura richiama la proiezione verso l'esterno ed evoca, quindi, *l'essere-per-l'altro*.

¹⁰ Persona intesa come soggetto capace di relazioni interne ed esterne a sé.

Formazione relazionale significa quindi educare la persona a ricercare non il semplice sapere, ma il nesso indistruttibile che esiste tra sapere e persona, tra etica¹¹ e conoscenza.

In una società che tende ad assicurare *l'unità dell'insieme*¹², la formazione relazionale contribuisce ad educare la persona a *fare filosofia*, ovvero a trarre insegnamenti *integrali* (capaci cioè di far progredire l'intera persona) dall'esperienza fatta.

Questi ultimi anni hanno dimostrato come la globalizzazione sia fonte di tensioni. Da un lato, la perdita di significato delle distanze spazio-temporali produce insicurezza e chiusura al nuovo; dall'altro, la rinuncia della politica ad ogni ruolo regolativo dell'economia, le organizzazioni senza volto, la crescita esponenziale dell'apparato burocratico sfibrano il senso della responsabilità personale, minano la capacità di partecipazione e rischiano di far implodere la democrazia in un processo interno di disfacimento valoriale. La diffusione del relativismo crea infatti un disorientamento di base che rende difficile all'individuo ricostruire e mantenere le categorie morali. Un esempio di falsificazione del bene, operato dal relativismo, consiste nella sostituzione delle virtù con i valori¹³. Ai diritti naturali si sono sostituiti i diritti del soggetto, sottoposti a continui rimaneggiamenti e patteggiamenti, dal momento che si identificano con i desideri di ciascuno dei gruppi dominanti. La criticità maggiore di questa situazione risiede nel tentativo di sovrapposizione del concetto di umanitarismo¹⁴ a quello di umanesimo¹⁵.

¹¹ Etica è orientare le proprie scelte mettendosi, implicitamente, in relazione con l'altro. Non c'è quindi etica, come esigenza di prossimità con cui misurarsi, dove non c'è quella nostalgia dell'altro che genera alterità nella responsabilità. Nell'individualismo - dove l'amore-eros diventa un bene soggettivo in cui va perduto il senso del bene dell'altro - manca invece un libero corrispondere, un portare, nel senso del *pondus* (lat.), per amore-*agape*, parte del peso dell'altro.

¹² M. ANSPACH, *A buon rendere*, Bollati Boringhieri, Torino 2007.

¹³ "I valori infatti sono relativi, hanno un senso solo all'interno di una specifica cultura, al contrario delle virtù, che sono valide ovunque e per tutti. Conseguenza di questa tendenza è la falsificazione dei diritti, cioè di quella dimensione chiamata a tutelare i valori", A. BESANÇON, *La falsificazione del bene*, Osservatore Romano, 27-01-08, p. 1.

¹⁴ Negli ultimi decenni si è assistito all'ascesa sempre più pronunciata di una nuova ideologia, quella dell'*umanitarismo*. I paesi occidentali si prodigano sempre di più per intervenire in altri paesi, in ragione delle particolari situazioni di crisi e necessità con aiuti medico sanitari, alimentari e di prima necessità, programmi di assistenza o addirittura con forme di ingerenza umanitaria armata (Somalia, Kuwait, ex-Jugoslavia, Kosovo, Irak, Afghanistan). In realtà, l'idea di emergenza su cui si basa l'intervento umanitario va sottoposta caso per caso, ad attenta valutazione. La maggior parte delle situazioni definite "emergenze" dai media, dai politici e dall'opinione pubblica sono in realtà processi di medio o lungo periodo. L'intervento umanitario spesso non si confronta più con uno stato di eccezione, ma con situazioni sempre più diffuse e "normali" di conflitti a bassa intensità. Si rimanda a *Trenta tesi sull'umanitarismo*, su: http://www.sociologiadip.unimib.it/mastersqs/dida2/testitre/01_umanit.pdf.

¹⁵ Strettamente correlato al concetto di bene comune, l'umanesimo è quella forma di pensiero-azione che partendo dalla libera scelta del singolo, deve costruire una società (realtà territoriale, nazionale, sovranazionale) in grado di rendere accessibile alle persone tutto ciò che è necessario per una condizione di vita veramente umana come, ad esempio, il diritto a scegliere liberamente il proprio lavoro e lo stile di vita, costituire la famiglia, possedere l'abitazione, educare i propri figli, agire rettamente secondo la propria coscienza, tutelare la salvaguardia della vita e garantire la libertà di espressione che è il primo dei valori dell'azione politica. L'autorità politica ha quindi il compito di provvedere direttamente al bene pubblico attraverso le forme di governo e le sue leggi. Il fine comune dell'autorità politica è dunque la promozione umana mediante un umanesimo diffuso dall'esempio di un governo che porti al conseguimento del bene comune pubblico.

Conseguenza evidente di tutto ciò è l'importanza decisiva che riveste la formazione della persona *lungo tutto l'arco della vita*.

Relazione e dialogo

Nella fase storica del nostro mondo globale, il contatto tra culture e religioni - con la loro irriducibile pluralità - richiede un approccio formativo multilaterale che predisponga la persona ad apprendere la *grammatica del dialogo*, la struttura relazionale più congrua per entrare in un rapporto di cooperazione e combattere intolleranza, incapacità di comunicare, ignoranza culturale e solitudine, categorie dominanti intorno a noi che impediscono la fecondità di un territorio e sono forze opponenti alla costruzione di una rete.

Viviamo la fase adolescenziale delle trasformazioni strutturali e culturali che la società italiana sta attraversando in seguito al suo inserimento nel contesto delle politiche europee. Oggi i centri urbani della società multi-etnica sono diventati un crocevia di culture e tradizioni diverse. Per questo dare attenzione alla conversazione, forma che attraversa vari ambiti di abitudini e stili di vita, è un'esigenza culturale e il segno concreto di una disponibilità ad apprendere. Nel tempo di crisi di ogni certezza, Martin Buber¹⁶ suggerisce di ricominciare dal dialogo¹⁷, percorso di ritorno dalla categoria di individuo a quella di persona.

Il processo autentico del dialogo non consiste nella condiscendenza, ma nel confronto collaborativo di due, o più, diversità capaci di rispettare le posizioni altrui senza venir meno ai propri convincimenti. Dentro di noi portiamo il dialogo, siamo fatti di parole e per questo abbiamo la necessità di aprirci al diverso. Comunicare è un'azione sociale partecipativa. Senza parola non si costruisce l'uomo, per questo ogni individuo è dotato di strumenti preposti a comunicare. Analizzando la radice etimologica della parola *com-unica-azione*, si può notare che la parola stessa presuppone la presenza di un'unica azione comune. Il fattore che fa progredire la comunicazione è il dialogo, per questo qui parliamo di *dialogo* e di *relazione*. Solo se discende dall'azione unitiva del dialogo, dalla comprensione e dalla compromissione con la diversità, dal tormento e dalla difficoltà della condivisione, solo a queste condizioni, l'essere che ha compiuto l'esodo dal deserto del proprio io, nell'armonia della parola offerta genera in sé la persona.

¹⁶ M. BUBER, *Io e tu*, in *Il principio dialogico*, Comunità, Milano 1958, pp. 9-10, 57-59. La dualità per Buber è inscritta nella natura stessa dell'uomo: "la parola fondamentale io-tu scaturisce cioè dal legame naturale (...). Infatti, nel linguaggio mitico ebraico si dice che nel grembo materno l'uomo conosce l'universo, e lo dimentica alla nascita. E questo legame gli rimane impresso, come misteriosa immagine di desiderio (...). Come ogni essere che sta per venire al mondo, ogni figlio d'uomo riposa nel grembo della Grande Madre, di quell'indiviso mondo originario che precede la forma. Sciogliendosi, si apre alla vita personale (...), al figlio dell'uomo è dato il tempo per passare dal legame naturale che va perdendo al legame spirituale col mondo, cioè alla relazione" (*ibidem*, pp. 76-77).

¹⁷ Trisillabo di radice greca dinamico e riflessivo al tempo stesso, in cui la prima sillaba "dia" indica un moto; le due seguenti "lo-go" significano parola, discorso, pensiero. L'atto del dialogo è tale quando i contenuti mentali circolano secondo regole condivise dai soggetti impegnati nello scambio. Quando logica, esperienza ed emozione non sono presenti, siamo fuori da un contesto di dialogo. La globalizzazione ha portato ad una difficoltà nel dialogo. Ad esempio, le distanze accorciate, ma distorte dal virtuale ed il multiculturalismo adottato da chi ignora persino le proprie tradizioni, portano come reazione ad un tipo particolare di difesa dell'identità che va sotto il nome di intolleranza.

Il processo del dialogo è una leva per alzare l'indice di un generale impoverimento formativo e culturale. Per svilupparsi ad ogni suo livello, la comunità ha bisogno di una precisa strategia progettuale partecipativa di formazione.

Il fondamento dell'uomo è la relazione, la sua mancanza è dolore, è angoscia. Senza l'altro, rischiamo di non essere; non si diventa uomini se non fra gli uomini. Come non si può amare a distanza, così non si può educare a distanza, restando fuori dalla mischia, senza sporcarsi le mani con la difficoltà reale che oggi richiede strutturare il momento educativo, confrontarsi con uomini e donne in carne ed ossa.

Non è data relazione senza dialogo. È solo nel suo dispiegarsi *dialogico*, infatti, che essa può venire pienamente compresa e agita, poiché *i momenti della relazione sono uniti dall'elemento del linguaggio in cui sono immessi*¹⁸.

Nel dialogo *le differenze trovano una comune abitazione*¹⁹.

A partire da questo incontro tra *io* e *tu*, situato all'origine stessa dell'antropologia, la persona può trovare un'occasione di crescita integrale e di inserimento lavorativo. Siamo fatti per *dirci* all'altro e *questo dirsi è ascolto paziente, è attesa dei passi altrui per sintonizzarli alla nostra cadenza*²⁰.

Per questo, il dialogo, quando è un autentico incontro tra due *misteri normali*, è co-formazione poiché è una conquista sia formativa che auto-formativa.

Vi sono almeno tre specie di dialogo²¹: quello *tecnico*, proposto solo dal bisogno dell'intesa oggettiva; il *monologo travestito*, ossia lo pseudo-dialogo in cui due persone, incapaci di rendere reale la situazione in cui vivono, sono riunite nello stesso luogo ma parlano con se stesse; infine, quello *reciprocante* - non importa se parlato o silenzioso - in cui ciascuno dei partecipanti intende e accetta l'altro o gli altri nella loro esistenza e particolarità e così li predispone a *spiegarsi* in autenticità.

Il dialogo è osservazione che apre alla conoscenza. B. Brecht diceva che “*osserva male colui che con l'osservato non ha nulla a che fare*”.

L'eliminazione delle distinzioni, frutto di disattenzione intellettuale, dà luogo ad una serie di modelli di dialogo incompiuto. Un primo esempio lo troviamo nel *concordismo generico*, una sincretistica²² confusione di saperi, valori e credenze per cui la persona smarrisce la consistenza valoriale dei contenuti ed i ruoli di responsabilità fra le parti risultano appiattiti. Una seconda forma di inesatta individuazione delle distinzioni porta al *fondamentalismo* che, sostanzialmente, mira all'eliminazione della libertà di espressione di uno dei due poli del dialogo. Caratteri espressivi

¹⁸ M. BUBER, *op. cit.*, 1958, pp. 9-10, 57-59.

¹⁹ M.F. SCHEPIS, *La comunità in divenire. Dal principio dialogico di Martin Buber*, cfr. <http://www.sifp.it/articoli.php?idTem=3&idMess=463>

²⁰ G. MATINO, *Dispersi in una società che parla "global"*, Agorà, Avvenire 29/01/08, p. 33.

²¹ Classificazioni liberamente desunte da: R. ALESSANDRINI, *Inconsistenza educativa, confronto e intolleranza*, Osservatore Romano, 19/01/08, p. 5.

²² Sincretismo può essere considerata qualsiasi tendenza a conciliare in modo indifferenziato elementi culturali, filosofici o religiosi eterogenei appartenenti a due o più culture o dottrine diverse.

propri di questa forma sono l'aggressività del linguaggio, se non dei modi, l'intolleranza, il vilipendio, il dileggio sistematico dell'altra parte. Sul lavoro, il *mobbing* è uno dei sintomi della patologia del fondamentalismo, come lo è il bullismo a scuola o l'emarginazione degli immigrati in una comunità. Vi è poi una ulteriore forma di dialogo mancato e consiste nella *radicalizzazione* delle distinzioni, ovvero si riconosce all'altro il diritto di esistere, ma non si vogliono/devono avere rapporti con questo. Tale atteggiamento genera una divisione interna ed esterna alla persona che possiamo definire a *camere stagne*, individuabile, ad esempio, nel rapporto interrotto tra politica e morale, tra cultura e formazione.

La forma del dialogo positivo è quella che porta due persone, come due istituzioni, ad esprimere liberamente se stesse facendo della loro diversità un'*armonia nella distinzione*. È simile a quello che in una partitura d'opera porta due voci a produrre una sola armonia, pur restando se stesse. Coltivare tale forma di dialogo *includente* con quanto la circonda porta la persona a divenire co-protagonista del processo educativo e formativo, la costruisce alla partecipazione, al dialogo responsabile - con se stessa, con gli altri e con le istituzioni.

Formare all'*arte del dialogo* - quello fatto nel momento giusto, nella fattispecie giusta e nel modo giusto - è una competenza che esige sensibilità, empatia, comprensione della cultura dell'altro. Dialogare è quindi un autentico itinerario di co-formazione *lifelong learning*.

Relazione e linguaggio

La prospettiva dominante che, in termini complementari, si accompagna al dialogo è quella del linguaggio. Per riscoprire il potere dialogico della parola che usiamo per comunicare, per formare, è essenziale uscire da forme di linguaggio auto-referenziali ed approdare alla potenza descrittiva delle parole semplici. Porre attenzione alla forma espressiva combatte non soltanto forme individualistiche di comportamento quanto la più pericolosa, emergente tendenza all'*altruicidio*²³. Questa patologia comunicativa si palesa nel linguaggio disincantato, indifferente o dissacrante dei pessimisti stanchi e sospettosi del nostro tempo che diffondono il cinismo che insidia la progettualità, alimento indispensabile per la sopravvivenza di una rete. Un altro rischio è esprimersi con una prevalenza di luoghi comuni. La stessa frase ripetuta per enne volte, infatti, finisce per diventare una verità in chi non è abituato a riflettere; finisce con il sopprimere lo spazio simbolico in cui può avvenire la relazione della persona con se stessa e con l'altro, e porta alla pigrizia mentale che rende gregari e manipolabili.

Il linguaggio crea intorno alla persona una atmosfera precisa: parlare in modo *indifferente* cioè privo di emozionalità, favorisce l'alienazione. Nella comunicazione corrente, il linguaggio è già di per sé parte del contenuto del messaggio. Nel pro-

²³ M.F. SCHEPIS, *op. cit.*

cesso educativo, *educa* sia chi forma sia chi rappresenta un'istituzione; va quindi evitato al pari di un linguaggio scurrile anche l'idioma spregiudicato dello show - forma di rappresentazione dominante dell'*homo televisivus* - che porta ad un progressivo impoverimento della lingua e dell'ideazione.

Bisogna guardare alla lingua come ad un bene comune, prezioso ed insieme pericoloso per la sua intrinseca valenza politica e sociale. Vanno quindi promosse forme di linguaggio simboliche, immaginifiche, riflessive che stimolino la creatività, lo spirito di imprenditorialità, la responsabilità nell'ascoltatore.

Octavio Paz²⁴, affermava che "*un popolo si corrompe, quando si corrompe la sua grammatica*". Questo ammonimento - che si rivolge soprattutto ai decisori, agli educatori ed ai formatori - può significare, ad esempio, il superamento di un esprimersi nell'esoterico²⁵ *formatorese* o *burocratese*, modalità difensive che ostacolano l'apertura all'apprendimento e il *rapporto interindividuale*, entrambi fattori chiave per la creazione e per il mantenimento delle reti.

Relazione e dono

Il concetto di dono di cui qui trattiamo è riferito particolarmente alla relazione educativa di reciprocità positiva che si costituisce tra l'istituzione e il cittadino, tra il formatore e il formato.

Socrate affermava che il maestro che dà e che si dà, nella saggezza e nella generosità, costituisce la fonte di un sapere inestimabile.

Nel campo dell'antropologia, il dono, atto così essenziale all'umanizzazione, predispone alla comunicazione, allo scambio, alla relazione, alla comunione ovvero al comportamento reticolare. In forza di questo influenzamento, la comunità come il mercato può estendersi in una relazione di competitività positiva da *socius*²⁶ a *socius*. Comportarsi "*uti socius*", ovvero *come alleati*, esalta la *chance* per lavorare insieme per costruire nuove vie di integrazione.

Donare va inteso come un insieme di piccoli gesti disinteressati che ognuno di noi può compiere in tutti i contesti in cui ci troviamo a vivere. Nell'economia di mercato i legami personali di gratuita reciprocità tra individui rimangono tagliati fuori e l'automatismo - informatico, burocratico o farmacologico - inceppa l'esercizio della libera determinazione e dell'esplorazione della vita interiore che forma la persona. Il passaggio attraverso un metalivello di co-formazione - qual è l'agire in forma di *dono* - risulta quindi ancor più necessario per predisporre la nascita di una rete e favorire la crescita di una comunità. In una società che guarda più agli obiettivi da perseguire che non allo stile ed ai mezzi per raggiungerli, il momento del dono può essere considerato un esercizio di umanizzazione in cui ci si decentra dal proprio io. L'agire in forma di *dono*, infatti, riequilibra la relazione con se stessi, poiché aiuta a sopportare la relazione come atto sociale complessivo, fatto di amore, ma anche

²⁴ Octavio Paz (1914 -1998), poeta e diplomatico messicano, Premio Nobel per la Letteratura nel 1990.

²⁵ È un termine che indica insegnamenti riservati ad adepti.

²⁶ Sostantivo latino, trad. *alleato*.

di conflitto; inoltre, donare aiuta a vincere la costante tentazione di considerare il denaro come un fine. Nell'atto del ricevere, il dono ci educa a far parte di una rete di reciprocità capace di andare incontro alle necessità del prossimo. Si può donare il proprio tempo, la propria attenzione. L'ascolto paziente è un dono prezioso per coloro che mancano di beni relazionali.

La vita si fa *esistenza sociale* solo quando è costantemente condivisa e reciprocamente valorizzata²⁷.

L'incontro dialogico tra soggetto ed esperienza di relazione fa dire "Io, ma non più solo io-per-me" e sviluppa nella persona la capacità di stare dentro la dipendenza di reciprocità che la stessa relazione apre. L'esercizio del dono apre una finestra sulla realtà e contribuisce a smaltire lo smog dell'anima dovuto alla perdita del senso del limite. Nelle nostre società evolute, infatti, l'incapacità di distinguere tra necessario e superfluo rende *ignoranti* sui doveri di sostenibilità e sussidiarietà che abbiamo prima come uomini che come cittadini e che stanno alla base di ogni comunità.

Il dono, per definizione, è ciò che non ha prezzo ed apre alla *cerimonia trascendente della libera reciprocità*. L'atto del donare rivela, infatti, che l'esigenza ultima è sempre quella di riconoscere l'altro ed esserne riconosciuti. Per questo il *comportamento* del dono facilita tanto il *maistreaming* (poiché uno ha bisogno dell'altro per realizzare la sua iniziativa) quanto la sussidiarietà e solidarietà, fattori positivamente oppositivi alla reificazione della situazione e della persona.

Come *esempio* comportamentale, infatti, il *dono* si diffonde anche come buona pratica di integrazione e contribuisce a combattere l'indifferenza allo squilibrio distributivo delle risorse. In una società afflitta da una deriva identitaria e individualista, il dono è *comunicazione sociale* che fa uscire la persona dal suo isolamento e apre alla realtà dell'interdipendenza. L'economia redentrica del dono - oltre al senso critico, allo spirito di accoglienza al nuovo, all'imprevisto e al cambiamento - educa ad una società non centripetata sull'io.

Agire in una logica di attenzione alla persona, ad esempio all'interno di una *partnership* transnazionale, innesta una forza di imitazione che pacifica il contesto, apre nuove vie di solidarietà e aiuta ad uscire da fondamentalismi identitari di tipo nazionalistico. Vissuta come gratuità disinteressata di prestazione, la logica del dono è antitetica a quella mercantile dello scambio. Fare qualcosa *per-dono* amplia le possibilità di pacificazione, interne ed esterne al soggetto, alla comunità, al territorio. Entrare in una *relazione di dono* muta partnership nominali in partnership relazionali e fa recuperare unità e armonia anche nei contesti dove la capacità dialogica si è affievolita o manca del tutto. Per la sua struttura intrinseca - poiché non può essere né razionale, né contrattuale, né gerarchica - entrare in una logica di dono, fa uscire da quella della rivalità, della competitività acida e apre alla pazienza dell'attesa, all'educazione al congedo, alla ricerca di ciò che unisce, all'arte di ascoltare,

²⁷ M. HÉNAFF, *Il prezzo della verità. Il dono, il denaro, la filosofia*, Città Aperta, 2002.

a non arrendersi davanti alle difficoltà; in una parola, apre alla collaboratività orizzontale, elemento motore delle reti e del volontariato sociale.

L'esperienza formativa di inclusione sociale

L'esperienza formativa di inclusione sociale, maturata nel corso di quest'ultimo decennio di Progetti europei, ci rende capaci di scendere dal palco delle istituzioni fra il pubblico per catturare i rumori di fondo della comunità - riunita nei bar, nei caffè, in tutti i luoghi informali dove transita la cultura della quotidianità - per identificare le *reti accorciate* e incanalarle in un *mainstreaming occupabile* e sostenibile, *face-to-face*.

*La città è divenuta un'onda in movimento, in continua espansione, alla ricerca di sempre nuovi equilibri, di nuovi spazi per il confronto, di luoghi in cui è possibile riconoscersi, facendo coagulare idee, progetti, speranze*²⁸.

Capire cosa vuol dire essere *cittadini locali di una comunità globale* significa, per prima cosa, aprire un confronto con i nuovi soggetti politici informali per *condividere un futuro di pace fondato su valori comuni*²⁹, come afferma la Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea.

Saskia Sassen, sociologa esperta di processi transnazionali e docente alla Columbia University, sostiene che *"la globalizzazione, che è soprattutto deregolamentazione e liberalizzazione, ha tolto poteri allo Stato"*³⁰; infatti, quanto più l'apparato statale si ritira a favore del mercato, tanto più il rapporto tra Stato e cittadino risulta instabile e alterato. Osserviamo questo fenomeno nell'influenza che le organizzazioni di mercato hanno sulla stabilità politica di interi Paesi. La multinazionale, come persona giuridica, è il nuovo attore informale in grado di determinare scelte che si ripercuotono sull'intera comunità. La multinazionale non è il solo soggetto politico informale; anche la donna immigrata che si oppone alla discriminazione dei figli - e si trova ad attuare delle pratiche di negoziazione spontanee con la comunità locale - è un *soggetto politico informale*. Tale è anche l'anziano, il disabile, il rom o il drop-out. Identificare questi soggetti in grado di influenzare la rete dei rapporti tra cittadini e territorio e formarli alla partecipazione alla comunità, ovvero a servirsi in modo ottimale delle informazioni che consentano loro di uscire dallo stato di disagio e marginalizzazione, diviene possibile se il servizio che gli operatori prestano è attraversato dall'opzione relazionale e partecipativa che responsabilizza.

Il Fondo sociale europeo è un esempio di fondo *responsabilizzante*, attivo e partecipato, che si muove in parte su una logica di *dono* (sussidiarietà) e in parte

²⁸ F. FERRAROTTI, *Roma da capitale a periferia*, Laterza, Roma-Bari 1970.

²⁹ *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea* (2000/C 364/01). La Carta è un insieme di diritti fondamentali che assicura la protezione dei cittadini nel contesto dell'ulteriore evoluzione della società e dei cambiamenti innescati da un mondo globalizzato.
Cfr. http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_it.pdf

³⁰ S. SASSEN, *Sociologia della globalizzazione*, Einaudi, 2007; vedi anche S. SASSEN, *Territorio, civiltà, diritti*, Mondadori, 2008.

su quella dello scambio (transnazionalità). È un fondo a vocazione *dialogica*, poiché propedeutico a creare relazioni fiduciarie di aggregazione su un progetto comune e a promuovere un riconoscimento e un consenso locale (dal basso) sul tipo di struttura politica che lo promuove.

Il futuro che custodisce la comunità umana è nei piccoli centri³¹ dove la persona può vivere ancora una *vita negoziata* perché più naturalmente *partecipabile* e quindi *occupabile*. Se vogliamo governare localmente il problema dei flussi migratori e dell'integrazione - per guidare la co-responsabilità decisionale dei soggetti e degli utenti progettuali e promuovere buone pratiche di rete per la programmazione regionale in materia di sviluppo dei servizi per l'occupazione - è dalla provincia che bisogna partire. Qui le minoranze acquistano un nuovo spessore, non soltanto in termini di recupero sociale quanto in termini di consistenza politica dei soggetti e di *capability*³² che arricchiscono il territorio.

Partecipazione e responsabilità

Partecipazione e responsabilità sono le due facce della democrazia, che si regge o crolla con esse. La perdita di tensione in cui ci imbattiamo continuamente è frutto di una scelta sistematica del minimo comune denominatore. Le risorse che sono nell'uomo sono grandi, ma c'è bisogno di una misura alta degli ideali per risvegliarli e fare uscire la persona dalla logica difensiva del comunitarismo tribale, da quella del senso di colpa per la propria situazione di ordine e di benessere come da quella opposta di marginalità ed esclusione.

È necessario avere la coscienza di chi si è - come persona, come cittadino e come rete - perchè aumenti la capacità di integrazione, tanto nella relazione che nella rappresentanza, fra gli attori del *welfare*, della formazione e del mercato del lavoro. La formazione relazionale, facendo perno su tre grandi principi (*la relazione, la responsabilità, la libertà di scelta*) porta la persona ad un'etica caratterizzata dalla stima altruistica di sé. Solo da un *io* che guarda un *tu* può costruirsi una convivenza. Nell'incontro con la realtà di una relazione, l'io viene portato a scoprire che è fatto da un altro e per un altro. La persona così formata *impara a pensare*; comprende che la sua identità e l'altro rappresentano i poli dello stesso percorso che porta all'unione di interiorità ed esteriorità; comprende che cultura e fede, scienza e filosofia, economia ed etica sono i campi nei quali devono aprirsi e confrontarsi

³¹ Nelle metropoli, città ad espansione dinamica perché strategiche all'espansione dei consumi, stiamo assistendo alla standardizzazione della tipologia di consumo e dei modelli di sviluppo. Le mega-città di tutto il pianeta sono dotate di infrastrutture e servizi del tutto simili che le vanno rendendo omologhe anche dal punto di vista visuale. Influenzate dalle esigenze di mercato, le città globali sono luoghi di crescita urbana disordinata, dove i conflitti sociali sono in aumento al pari delle baraccopoli. La lotta per la sopravvivenza si è spostata nei centri urbani, in cui si creano continuamente nuove frontiere dove nuovi soggetti con nuovi interessi, entrando in competizione tra loro, mutano la destinazione dei luoghi, ne determinano la tipologia di frequentazione migliorando o peggiorando la vita dei residenti.

³² Abilità di portare a termine un'azione, di condurre in porto un progetto integrando competenze e capacità.

le vie del dialogo, cosicché, come afferma Jean Guitton, *attraverso il mutuo contatto si ricostituisca una cultura insieme “positiva” e “mistica”, la sola che possa tenere fronte alle attuali trasmutazioni globali.*

1.2 La
formazione
relazionale per un
dialogo tra le reti

*Con che cosa mai si può distruggere l'uomo?
Con la politica senza principi. Con la ricchezza senza lavoro.
Con l'intelligenza senza sapienza. Con gli affari senza morale.
Con la scienza senza umanità. Con la religione senza fede.
Con l'amore senza il sacrificio di sé.*

Mahatma Ghandi

L'autentica saggezza nasce quando l'amore del sapere e il sapere dell'amore si fondono.

Ramon Panikkar

*Colui che vuol fare del bene ad un altro
deve farlo nei Minuti Particolari;
il Bene Generale è la scusa del furfante,
dell'ipocrita e dell'adulatore.*

William Blake

In margine

Certamente c'è un primato della parola rispetto al silenzio, ma troppo spesso le parole quando si assoggettano alla dittatura della consuetudine, diventano figlie mute di un silenzio *s-centrato*. Una persona non può comunicare con un'altra senza provare a conoscerla. L'attenzione è l'atteggiamento realistico dell'uomo che scopre il "tu".

L'attenzione è l'aspetto di dono del comunicare in forma personale.

Nel silenzio dell'attenzione matura a poco a poco il dialogo, perché l'attenzione è presenza e non può mantenersi a distanza. L'attenzione è già comunicazione che lascia sempre incantati e sorpresi e apre l'altro all'ascolto.

Ragione e sentimenti quando varcano in forma di dono la soglia del mistero dell'altro, penetrano in una regione nuova e costruiscono vie comuni e dinamicamente stabili.

Attraverso il cambiamento che opera, l'attenzione diviene la fonte del movimento positivo che porta uomini e natura verso la sponda dell'incontro reciproco, nella convivialità delle differenze. La marginalità, può e deve essere trasformata in tipicità.

Una comunità come una persona, per mantenersi viva, deve continuamente respirare. E una comunità *respira bene* quando i suoi membri sono se stessi fino in fondo, aperti al dialogo, alla reciprocità e al rispetto di quella specificità costituita dai diversamente abili.

... "Accettare di aprirsi di nuovo alla comunità come alla propria originaria dimora vuol dire abbandonare l'abitudine alla scorza protettiva di una conclusa totalità. Significa lacerare la quiete per catapultarsi all'esterno. Significa esporsi nudi al mondo, donandosi senza riserve fidandosi dell'altro o, meglio, affidandosi all'altro come ad uno sconosciuto. Sporgersi verso il tu, riscoprirlo come essenziale al proprio io, eppure dovervi rinunciare: tutto questo può sembrare vertigine. Ma è davvero possibile vivere fuori dal luogo comune? Non è forse più rischioso per l'uomo definire i margini della propria esistenza dentro una monade senza porte e finestre, dove il proprio monologo consuma ogni possibilità di parola a venire?"

Maria Felicia Schepis, Il Due è all'origine

BIBLIOGRAFIA

ALESSANDRINI R., *Inconsistenza educativa, confronto e intolleranza*, Osservatore Romano, 19/01/08, p. 5.

ANSPACH M., *A buon rendere*, Bollati Boringhieri, Torino 2007.

BESANÇON A., *La falsificazione del bene*, Osservatore Romano, 27-01-08, p. 1.

BUBER M., *Io e tu*, in *Il principio dialogico*, Comunità, Milano 1958, pp. 9-10, pp. 57-59.

FERRAROTTI F., *Roma da capitale a periferia*, Laterza, Roma-Bari 1970.

HÉNAFF M., *Il prezzo della verità. Il dono, il denaro, la filosofia*, Città Aperta, 2002.

MATINO G., *Dispersi in una società che parla "global" senza dir nulla di vero*, Agorà, Avvenire 29/01/08, p. 33.

SASSEN S., *Sociologia della globalizzazione*, Einaudi, 2007.

SASSEN S., *Territorio, civiltà, diritti*, Mondadori, 2008.

1.3 RETI DI SERVIZI TERRITORIALI: SOGGETTI, ORGANIZZAZIONE E RELAZIONI

di Marta Consolini³³

FLAI-*lab* ha affrontato da tempo, tra i temi cruciali per la società della conoscenza, anche il tema della rete nelle sue diverse dimensioni: tecnologica, organizzativa e relazionale, la formazione a distanza, l'apprendimento collaborativo e organizzativo, etc. sono ancora oggi temi ad alta priorità su cui è essenziale lavorare per raggiungere obiettivi concreti e realizzare l'innervazione necessaria tra i luoghi formali dell'apprendimento e le organizzazioni.

Questo contributo si colloca all'inizio di una fase di approfondimento che, partendo da quanto è stato realizzato e messo a disposizione dal Progetto FLAI-*lab* sia come strumenti operativi che come riflessioni metodologiche, vuole promuovere la partecipazione di altri attori territoriali per confrontare, verificare, sviluppare i prodotti FLAI-*lab*, anche alla luce dell'evoluzione dei bisogni formativi delle persone e delle richieste istituzionali circa la nuova programmazione.

Sulla base di questa premessa desidero proporre una riflessione, che spero possa continuare su un terreno sperimentale, su due punti nodali:

- il valore della rete per la persona e per l'organizzazione;
- l'importanza dell'orientamento e della formazione al lavoro in rete per lo sviluppo integrale della persona.

Se il primo punto non sembra essere in discussione in quanto i documenti di programmazione nonché i seminari e la letteratura di settore individuano nell'organizzazione a rete lo strumento più efficace per fornire al cittadino servizi più rispondenti al soddisfacimento globale dei suoi bisogni, è invece meno forte e sentita l'esigenza di un orientamento e una formazione specifica al lavoro in rete che abbia la persona come fine e non come mezzo.

Per sostenere le scelte della persona (formative, professionali, personali) e garantire a tutti servizi di qualità durante l'arco della vita è, di fatto, indispensabile una collaborazione fra diversi soggetti e fra competenze polivalenti ed integrabili per l'offerta di una maggiore gamma di servizi.

Tutti concordano sul valore formativo della rete per le persone e per le organizzazioni ma non è altrettanto forte la cultura e l'attenzione agli aspetti organizzativi, didattico-pedagogici, relativi a questa modalità di lavoro; né è sentita come sostanziale la consapevolezza di dover potenziare la capacità di networking attraverso la formazione e la riflessione/valutazione sulle esperienze in corso e sulle pratiche operative di lavoro in rete³⁴.

³³ Esperta di orientamento e di formazione, si occupa di progettazione, ricerca e assistenza tecnica ai servizi di orientamento e ai centri per l'impiego. Collabora per la formazione degli operatori con diverse istituzioni, fra cui l'ISFOL (Progetto FLAI-*lab*) e l'Università di Pavia (*Master per coordinatori di orientamento*). Ha condotto diverse ricerche sui servizi di orientamento, fra cui lo "Studio sulle politiche di orientamento in Italia" su incarico del Cedefop (martaconsolini@libero.it).

³⁴ La difficoltà a concretizzare il lavoro in rete è emersa anche dallo "Studio sulle politiche e sui servizi di orientamento in Italia" che ho realizzato come report nazionale per il più ampio processo di ricerca Ocse, Cedefop, European Training Foundation e World Bank.

Potenziare il networking

Se è importante lavorare in rete, è quindi necessario potenziare anche il *networking*, inteso come capacità di utilizzare le diverse reti per migliorare i servizi offerti, scambiare informazioni e pratiche, potenziando tanto la propria attività professionale quanto il proprio capitale sociale.

Per affrontare questo tema, ragionando su un caso concreto, abbiamo chiesto la disponibilità dell'Enaip Friuli Venezia Giulia, capofila del Progetto *Equal Occupabile - Servizi in rete per l'occupabilità* di verificare la percorribilità di una sperimentazione dei percorsi formativi proposti dall'ISFOL attraverso FLAI-lab.

L'esperienza di Equal ci è sembrata particolarmente significativa in quanto l'iniziativa si propone come un laboratorio per lo sviluppo del territorio attraverso la costituzione di partenariati di sviluppo che raggruppano differenti attori. Nel caso specifico, *Occupabile* ha come obiettivi: a) lo sviluppo di strumenti e metodologie in grado di supportare le persone disoccupate a rischio di esclusione e b) la sperimentazione di *modelli di reti stabili di servizi* locali per l'occupabilità, fondate sul *dialogo fra servizi* appartenenti a sistemi diversi (sistema della formazione, dell'occupazione, dell'orientamento, della protezione sociale).

Un bisogno del territorio, a cui sta cercando di rispondere il progetto, è proprio la difficoltà degli utenti finali di conoscenza, accesso e utilizzazione dei servizi esistenti per la mancanza di integrazione fra gli attori del *welfare*, della formazione e del mercato del lavoro.

Per superare queste criticità e garantire ai beneficiari finali un servizio integrato è necessario lavorare su *diversi livelli, dal sistema di governance locale alla comunità degli operatori* intesi come soggettività cooperanti.

Una volta definito l'obiettivo e la volontà di costruire una rete territoriale, sono in grado gli attori del progetto, nelle sue diverse componenti, di rispondere alle sfide di una nuova modalità di organizzazione del proprio lavoro? E che cosa può essere potenziato e migliorato? In che modo? Queste sono state alcune delle domande chiave da cui è partito *Occupabile* e su cui sta lavorando attraverso fasi diverse, che vanno dalla Mappatura dei soggetti e dalla costruzione del modello di rete fino alla formazione. In relazione a queste piste operative, la sperimentazione di alcune proposte formative elaborate dall'ISFOL in tema di apprendimento relazionale tra soggetti cooperativi ci è sembrata attuabile.

Occupabile ha inoltre messo a fuoco alcuni aspetti, che ritengo utile riproporre in quanto sono spesso comuni a diverse situazioni e progetti di rete. Ad esempio, un punto che è stato sottolineato dal gruppo di progetto è il rischio di sovrapposizione, la mancanza di una effettiva conoscenza reciproca, di chi fa che cosa sul territorio e dei ruoli giocati dai diversi attori. In modo sintetico, tali criticità possono essere descritte attraverso i seguenti aggettivi:

- superare le diffidenze;
- conoscere chi fa che cosa;
- condividere una visione comune;
- condividere un linguaggio;

- definire il coordinamento operativo;
- dare tempi e spazi alla rete.

Competenze necessarie per il lavoro di rete: un'attenzione speciale agli aspetti organizzativi e relazionali

Per individuare strumenti utili, formativi e organizzativi, per potenziare il networking occorre inoltre, partendo dai bisogni individuati, conoscere, condividere e riflettere sui diversi ruoli all'interno della rete e sul tipo di competenze necessarie per attivarla e mantenerla. Occupabile individua quattro livelli: i beneficiari finali, il sistema di *governance* locale, la comunità degli operatori, i decisori regionali responsabili della programmazione. Livelli tutti che sono di importanza nodale per lo sviluppo di proficue forme di cooperazione fra reti locali e regionali. Questo lavoro di interconnessione richiede però da parte dei *decisori* e del *management* anche una competenza manageriale e organizzativa che soltanto un'adeguata formazione di tipo pedagogico-relazionale può assicurare. Formazione aperta e multidimensionale che sappia tener conto delle risorse disponibili e dei vincoli possibili nelle diverse fasi di:

- scelta strategica del perché fare rete e con chi;
- messa a punto delle modalità organizzative, compresi i dispositivi di coordinamento e di verifica;
- valutazione dell'esperienza per decidere se continuare il lavoro in rete e/o come integrarlo e modificarlo rispetto ai problemi individuati.

Fare rete infatti non è semplicemente “collaborare” ed essere aperti, ma significa essere capaci di collaborare unitariamente ad un progetto con obiettivi specifici, partner e ruoli differenziati, strumenti e modalità organizzative da definire. È mia personale opinione che sia strategico avere consapevolezza degli aspetti organizzativi tanto di quelli relazionali per raggiungere risultati di efficacia. Mi riferisco al disegno e alla progettazione della rete, ai ruoli dei partner, agli accordi formali ma anche agli strumenti di lavoro comuni, alla condivisione delle risorse informative e documentarie, a dispositivi (quanto più leggeri e co-strutturati possibile) di coordinamento e di verifica. Si tratta infatti, per le funzioni di management, di potenziare professionalità con competenze di analisi del contesto, di programmazione degli interventi, di verifica dei risultati, capaci di coordinare azioni integrate e far dialogare persone e istituzioni diverse.

In questo modo, attraverso la sperimentazione di modelli praticabili di rete, ogni progetto che si apre a rete potrà offrire agli enti preposti alla sua attuazione la possibilità di svolgere un ruolo di promozione e di servizio in modo più efficace e di sostenere i processi decisionali relativi alla futura programmazione in materia di sviluppo dei servizi per l'occupazione.

Non meno importante è il ruolo degli *operatori* che spesso sono il fattore di successo o di insuccesso delle politiche di innovazione dei servizi. L'importanza di motivare gli operatori dei diversi servizi, di favorire la costruzione di linguaggi condivi-

si sul territorio e di un *know how* comune, di farli lavorare insieme attraverso la messa a punto e la sperimentazione di strumenti e metodologie in maniera partecipata è fondamentale per lo sviluppo di un progetto a rete. Da questo punto di vista, l'interlocuzione tra *Occupabile* e ISFOL FLAI-*lab* può portare a risultati futuri che valorizzano e innervano reciprocamente, e ci auguriamo positivamente, gli enti soggetti di co-sperimentazione. Questa co-sperimentazione, infatti, valorizza le competenze specifiche per lavorare in rete e attraverso la rete anche per operatori che non ricoprono direttamente il ruolo di responsabile/interfaccia rispetto alla propria struttura di appartenenza. Per operare in un progetto a rete sono richieste, infatti, oltre alle competenze tecnico specialistiche proprie dei ruoli e delle funzioni ricoperte come orientatori, formatori o operatori del CPI, alcune competenze finalizzate al lavoro in rete e competenze trasversali, tra le quali, non ultime, quelle che facilitano il lavoro di progettazione comune fra i soggetti coinvolti.

Per le finalità che il Progetto *Occupabile* e FLAI-*lab* si propongono, come anche per ogni altro progetto che scelga di integrarsi a rete, è certamente importante che i soggetti oltre a conoscere gli strumenti informatici e telematici che facilitano la comunicazione e lo scambio, imparino a lavorare facendosi "marginie", cioè sviluppando al contempo la capacità di implementare all'interno una comunità professionale e la capacità di accogliere e di animare soggetti destinati a formare una rete territoriale. Saper lavorare in gruppo e gestire gruppi va integrato con la capacità di usare efficacemente canali diversi di comunicazione e diffondere/condividere, in modo competente, i risultati del lavoro comune affinché il capitale sociale di persone, enti e organizzazioni cresca di pari passo alla conoscenza dei suoi componenti.

La formazione al lavoro in rete: quali modalità

"Lavorare insieme in maniera partecipata è forse il miglior modo di formare al lavoro in rete".

Questo commento di un partecipante ai lavori del "Laboratorio" di un'altra rete che sto seguendo, il Progetto IN-S-IEME della Provincia di Rimini, è forse il miglior modo per introdurre il secondo tema, relativo a quali modalità privilegiare per una formazione più efficace al lavoro in rete, aspetto che è stato oggetto di un lavoro importante di FLAI-*lab*, che ha prodotto diverse proposte. *Occupabile* ha dato un corretto rilievo all'azione formativa degli operatori sulla base dei bisogni prima descritti di conoscersi meglio, di condividere un linguaggio e strumenti di lavoro comuni ed è dunque stato l'interlocutore ideale per riflettere e ragionare sull'inserimento di alcuni moduli di formazione relazionale proposti da FLAI-*lab*, per aprire o animare le sessioni formative del progetto.

IN-S-IEME (INnovare Servizi IntegrarE MEtodi), altro laboratorio per pensare in rete, ha già al proprio attivo due anni di lavoro comune e si muove con l'obiettivo di rafforzare il sistema provinciale dell'orientamento. Il Laboratorio è un dispositivo al servizio della rete, a cui partecipano i progettisti delle agenzie formative territoriali insieme ad esperti di riferimento. È una sede pensante per riflettere e riprogettare gli strumenti utilizzati per l'orientamento a Rimini, confrontandoli anche con al-

cune buone pratiche sviluppate da altri soggetti e in altri territori con lo scopo di migliorarne la qualità. Naturalmente l'integrazione delle azioni non è facile, fra i diversi soggetti c'è stata una legittima competitività ... e si è trattato di lavorare per abbassare le difese. L'esperienza mi ha insegnato che per lavorare insieme fra pubblico e privato, in modo integrato e non omologato, individuando spazi di cooperazione nella diversità dei ruoli, aree di non sovrapposizione, ma di reciproca compensazione per promuovere lo sviluppo di servizi mancanti, è necessario relazionarsi, ovvero conoscersi meglio come persone.

Il valore pedagogico di un dispositivo come il Laboratorio, categoria cui FLAI-*lab* appartiene, conferma l'importanza strategica della co-progettazione. Attraverso l'elaborazione di un prodotto collettivo, il laboratorio diventa, infatti, anche luogo attivo di un processo di apprendimento continuo. Non è certo una panacea, ma è un possibile modello di riferimento, peraltro condiviso dagli esperti di formazione che lo hanno più volte raccomandato in particolare per la formazione degli operatori. La progettazione di un insieme polivalente di strumenti richiede oggi una grande attenzione agli aspetti relazionali come quelli "on the job" e, in una logica di interdipendenza sistemica, gli uni non possono più sussistere senza gli altri. In tale contesto, l'insieme di strumenti, anche multimediali, proposti nel percorso modulare FLAI-*lab* può essere utilizzato per implementare tematiche relative allo sviluppo di capacità e competenze per il lavoro di co-progettazione necessario alla promozione di consorzi e comunità territoriali sia per interventi di formazione breve e mirata, che come supporto di animazione in occasioni periodiche di incontro (ad esempio tavoli tecnici di co-progettazione o per l'analisi di temi chiave e lo scambio di buone pratiche), fino all'uso condiviso da più soggetti per sviluppare una "comunità professionale", da attivare su uno spazio web dedicato.

Sperimentare contenuti che abbiano in sé valenze formative, sociali ed etiche, in un rapporto di reciprocità, può costituire non solo un uso innovativo delle tecnologie, ma costituire un supporto concreto, a valenza integrale, per conciliare le dissonanze prodotte da forti ritmi di lavoro, distanza, necessità di formazione permanente e necessità di integrazione e sviluppo della propria identità.

Desidero concludere con due osservazioni finali e una proposta.

Negli incontri organizzati dal Progetto FLAI-*lab*, viviamo ogni volta l'esperienza della "comunità professionale". Attraverso il confronto e lo scambio fra persone che condividono bisogni ed interessi nell'ambito di un determinato settore, sperimentiamo dal vivo come in un clima di collegialità condivisa si può essere informati e formati su quanto succede a livello nazionale ed europeo, conoscere le iniziative più significative, aggiornarsi.

Il superlavoro e i molteplici fronti professionali spesso impediscono a noi operatori di partecipare a incontri/convegni e quindi diminuisce anche il tempo personale

di un necessario lavoro di confronto e aggiornamento. Partecipare ad esperienze di co-formazione e dare il proprio contributo a tematiche di comune interesse, condividere esperienze operative, materiali di supporto, documenti utili al lavoro di rete è una “buona pratica” da promuovere e valorizzare anche nella progettazione di interventi a gittata più ampia. Intendo dire che esperienze formative di questo genere, nei tempi e nei modi in cui ogni partner può dedicare la propria attenzione al lavoro comune andrebbero estese anche in senso curricolare perché, e ne parlo perché ne ho fatta diretta esperienza, possono concretamente aiutare a costruire in modo graduale una vera comunità professionale, fra i membri di una stessa rete di interessi e promuoverne di nuove!

L'ultimo punto riguarda le cosiddette “buone pratiche” che sono un tema un po' dibattuto, forse perché nella modalità di proposizione è stata usata una metodologia fredda, “a elenchi”, in modo ripetitivo o riduttivo. Personalmente penso che dall'esperienza degli altri si possa imparare e che le buone pratiche possano costituire, a certe condizioni ed anche per differenza, una forma di apprendimento molto efficace. L'esperienza di chi ha già trovato ed applicato con successo soluzioni o risolto difficoltà può essere preziosa per chi sta cercando con grande impegno di far partire un nuovo servizio nell'ambito della propria realtà territoriale.

Da qui parte la mia proposta di organizzare, individuati alcuni soggetti disponibili, un approfondimento su un progetto di educazione alla rete, come quello proposto da FLAI-lab, attraverso un approccio fra pari secondo la metodologia del *Peer Review*.

In Italia ci sono attualmente diverse esperienze operative di rete, la cui configurazione potrebbe fornire ulteriori, interessanti casi di studio per approfondire il lavoro in corso e futuro tra il Progetto FLAI-lab ed i referenti di *Occupabile* e in IN-S-IEME. Nel lavoro di strategia di diffusione del Progetto FLAI-lab, che stiamo intraprendendo, intendiamo proseguire prendendo in considerazione anche tipologie di rete diverse da quelle aziendali, ad esempio, reti di scuole o reti per l'inserimento di disabili. Un primo obiettivo, tenendo conto anche di alcune esperienze europee, sarà quello di esaminarne le valenze formative relazionali come “caso di studio” e valutarne elementi utili ai fini di una possibile trasferibilità. La scuola, ma soprattutto le iniziative a favore dei diversamente abili, sono ricche fonti di buone pratiche per quanto riguarda l'applicabilità concreta di principi pedagogici di integrazione.

Contiamo che la collaborazione fra diversi soggetti possa arricchire la dimensione locale con esperienze di altre regioni italiane ed europee e possa costituire un risultato significativo in un'ottica di allargamento delle prospettive, di sviluppo delle competenze professionali e dell'integrazione, non solo fra servizi, ma anche fra realtà territoriali diverse.

E infine ...

ORIENTARSI AD UNA CULTURA DI RETE

Marta Consolini intervistata dai suoi perché "reticolari"

Orientarsi verso una cultura di rete!

Come persona che ha seguito da vicino il Laboratorio FLAI-*lab* accolgo e rinnovo anch'io l'invito a partecipare e dialogare con noi in questo lavoro a supporto delle politiche sociali e del lavoro europee, nella consapevolezza che è importante continuare a interrogarsi sulle nostre strutture organizzative di rete e sulle sue applicazioni nei contesti territoriali per il miglioramento della qualità della vita delle persone, della formazione e dei servizi.

Le testimonianze e le esperienze che abbiamo censito ci invitano a continuare il confronto sul tema della rete nelle sue diverse dimensioni: tecnologica, organizzativa e relazionale, attraverso la partecipazione ai lavori di ricerca e di riflessione metodologica del Laboratorio. Comincio a farlo io, rispondendo ad alcune domande chiave che identificano soggetti e azioni necessari per promuovere questo processo.

Posso chiederti come ti sei avvicinata al Laboratorio FLAI-*lab*, che cosa hai sperimentato della filosofia e della metodologia di lavoro?

Credo di essere un caso emblematico: ho scoperto il Laboratorio FLAI-*lab* navigando su Internet - mi occupo da alcuni anni di progettazione di reti di servizi e di formazione al lavoro in rete - ma poi sono rimasta a lavorare con loro quando ho conosciuto le persone e mi sono confrontata con loro, nella differenza! Ho sperimentato occasioni di lavoro nei CTS e nei Forum, che sono stati organizzati dall'ISFOL, e ciò che mi ha convinto a partecipare, a mettermi in gioco e a dare il mio contributo è stata l'opportunità di riflessione sui temi chiave della formazione, sul ruolo e sulla responsabilità etica di chi fa il nostro mestiere.

Non si può correre da un progetto all'altro senza riflettere sul senso e sulla rilevanza di ciò che stiamo facendo! E senza interrogarci su come, perché e per chi!

Credo che sia doveroso cominciare ringraziando l'ISFOL per aver messo a disposizione energie vitali e risorse e per ricordare a tutti noi l'esigenza di sviluppare il pensiero critico. Attraverso questa comunità professionale ho avuto occasioni vere di confronto e credo in concreto che possa nascere da identità e differenze una nuova "competenza" grazie alla collaborazione fra studiosi, esperti e formatori, uniti da una comune volontà di dare senso alla ricerca e di svolgere al meglio la mission educativa della nostra professione.

Hai parlato di rete, è ancora importante lavorare sul tema della rete?

Sono ancora oggi temi ad alta priorità su cui è essenziale lavorare per raggiungere obiettivi concreti e lo sono ancora di più alla luce della nuova programmazione, degli obiettivi di coesione, condivisione, solidarietà, co-partecipazione e cooperazione promossi dai Programmi Operativi e dai Progetti innovativi della comunità eu-

ropea. Credo che occorra un po' superare la retorica della rete, che spesso risuona come dichiarazione di principio e non di pratica reale e partecipata. Parlare sempre di rete e non praticarla rischia di far sentire il tema "superato", mentre serve una sua declinazione più precisa e adattata alle situazioni territoriali specifiche e agli obiettivi a cui vuole rispondere, come ci invita a fare la nuova programmazione 2007-2013. Centrale è il tema dello sviluppo della cooperazione per far dialogare formazione e lavoro e per far incontrare i bisogni della persona e delle organizzazioni.

Cosa vedi dal tuo punto di vista professionale?

Una delle mie aree di lavoro è la progettazione di servizi e strumenti per facilitare l'orientamento e l'inserimento lavorativo. Inoltre sono impegnata sia sul piano della ricerca che su quello della sperimentazione nel promuovere reti territoriali fra attori sociali e nel facilitare la loro progettazione partecipata. In questa veste è essenziale cercare di capire i bisogni delle due prospettive:

- le *persone*, i destinatari finali del mio lavoro;
- le *organizzazioni* che hanno come loro compito di fornire quei servizi.

Da questo punto di vista professionale spesso mi domando: *Che posto occupa e che ruolo ha la persona? Prendendo come esempio il caso dei servizi per il lavoro, in che modo nuovo e diverso rispetto al passato riescono a valorizzare il patrimonio di esperienza, intelligenza, emozioni, professionalità, che ciascun individuo, anche se a livelli diversi, può portare nella ricerca di un lavoro?*

Valorizzare questo patrimonio significa in primo luogo declinare il *plurale e la differenza* che le diverse persone portano in questa ricerca. Basti pensare a un giovane drop-out, a un immigrato, a una donna che vuole rientrare nel mercato del lavoro, a una ragazza con una laurea poco spendibile, a un lavoratore con più di 45 anni, per avere un'idea delle differenze che le diverse dimensioni di età, genere, cultura, formazione comportano! Questo andando oltre al concetto di target, che aiuta a individuare una tipologia possibile, ma che non può raccogliere le tante sfumature attraverso cui ognuno declina la propria singolarità.

Valorizzare richiede poi saper leggere le *competenze* individuali, superando il piano dei saperi formali dei titoli di studio, delle qualifiche occupazionali. Non è facile fare ciò, anche se oggi nei CPI si prova a ragionare in termini di competenze, ben sapendo che un incrocio automatico su un data base tra posizione scoperta e qualifica occupazionale non è facile, e spesso non trova adeguata corrispondenza. Lavorare sulle competenze significa coinvolgere quelle grandi aere di lavoro e di servizi che sono la formazione continua, il bilancio delle competenze, il dialogo con le imprese e l'analisi dei loro fabbisogni professionali ... e quindi la collaborazione fra diversi soggetti per l'offerta di una *maggiore gamma di servizi*!

In che modo la rete può dare valore e risposte reali ai bisogni della persona?

È indispensabile di fatto, la collaborazione fra diversi soggetti in rete, per poter avere il vantaggio delle loro competenze polivalenti ed integrabili per la valorizzazione

delle competenze di ogni lavoratore. Se vogliamo davvero lavorare sull'individualizzazione e sostenere le scelte della persona sui diversi piani - formativo, professionale, personale - e inoltre garantire a tutti un approccio di qualità durante l'arco della vita non possiamo non operare in rete! L'ascolto delle esperienze del territorio e dei diversi partner può confermare - io credo - l'importanza della raccomandazione comunitaria sul lavoro in rete, in quanto in effetti l'organizzazione a rete sembra essere lo strumento più efficace per fornire servizi rispondenti al soddisfacimento *globale* dei bisogni. La rete come strumento per un approccio olistico!

Un esempio concreto circa la maggiore gamma di servizi che la rete potrebbe offrire?

La collaborazione pubblico privato, fra i CPI e strutture di servizi specialistici possono ad esempio consentire di realizzare *bilanci di competenze nei CPI*, che rappresentano certamente un buon contributo all'individualizzazione del processo e un valore aggiunto rispetto ai tradizionali servizi per il lavoro. Bilanci di competenze che vedono la persona protagonista. È infatti impossibile farlo senza che sia la persona a decidere. Ognuno, non solo i profili alti, può mettere in gioco quello che ha già imparato, per crescere ancora e non solo per adattarsi. Per mettere nel bilancio tutta la sua intelligenza di cuore, mente, azione a partire dai sogni, dai bisogni, dagli interessi per arrivare possibilmente a un CV meno omologato e più ricco di significati e di differenze.

Qual è il vantaggio per la persona?

Ovviamente questi metodi individualizzati hanno valore se c'è un riconoscimento del sistema delle competenze. Spesso i servizi per il lavoro fanno fatica a dialogare con il sistema produttivo e con la formazione, non conoscono i bisogni delle imprese, mentre la formazione è talvolta distante dai cercatori di lavoro come dalle richieste produttive. Imprese e formazione a loro volta fanno fatica a riconoscere questo sapere culturale e professionale, che a parole dichiarano fondamentale: in molti progetti formativi sono stati tradotti in unità di competenze i vecchi programmi e in alcuni casi nuove denominazioni professionali nobilitano vecchi mansionari!

Se l'impresa è lontana, quali le relazioni con il sistema formativo?

Una pratica innovativa come quella del bilancio di competenze che, grazie alla rete, può essere anche offerta ai clienti del CPI ci fa riflettere sul peso che il concetto di competenza ha nel nostro sistema formativo, dalla scuola fino alla formazione degli adulti. Occorre ricostruire legami fra i luoghi del ricercare e dell'apprendere e quelli del produrre e del vivere. In questa ottica la scuola dovrebbe dare maggior centralità all'apprendere rispetto all'insegnare e maggior spazio e dignità formativa, in una pratica di alternanza, ai luoghi del lavoro e ai luoghi del sapere informale. Forse in questo modo potremmo avere qualche punto in meno nella dispersione scolastica.

In questo sistema la formazione continua è la sfida che ci permette di inserirci in ma-

niera attiva nell'economia globale della conoscenza. E lo fanno i diversi centri per l'impiego che hanno attivato o stanno attivando "progetti over 45", ma fanno anche quanto sia difficile partire dalle competenze che già le persone possiedono, per ampliarle con una formazione davvero individualizzata, per farle emergere, per dar loro valore! Ritorna ancora la persona al centro, perché solo partendo da qui, dal riconoscimento del lato intelligente che ognuno ha, è possibile recuperare quella stima di sé che è il punto di partenza di ogni progetto di orientamento e di formazione. Il problema è che stiamo anche facendo i bilanci di competenze, ma poi i risultati di questi non sono riconosciuti a cominciare dalla pubblica amministrazione e talvolta è anche difficile l'incontro fra bisogni e formazione specifica, prima ancora del mancato incontro fra lavoratore in riconversione e nuovo lavoro. Ci sono servizi innovativi, ma occorre annodare tutti i nodi della catena per poter parlare di una catena del valore.

Quale il ruolo delle autonomie locali?

Questo solo per ribadire che c'è la necessità a monte di un governo del sistema che porti a dialogare il sistema formativo e quello del lavoro, a vantaggio delle persone. I servizi possono essere un connettore. Troppo volte nei convegni di settore sento denunciare le difficoltà delle reti, come se fosse solo un problema e una carenza degli operatori. La rete nell'esempio dei servizi per il lavoro è *uno strumento organizzativo a supporto delle politiche* e opera in un contesto di riferimento, che dopo le riforme ha visto un miglioramento delle condizioni anche se sono necessari ulteriori passi verso lo sviluppo e il dialogo con gli altri sistemi.

La rete può dare valore alla persona che fruisce i servizi, migliorare la qualità e la gamma degli stessi, promuovere una possibile individualizzazione dei percorsi, ma è uno strumento nelle mani dei decisori, per raggiungere gli obiettivi voluti. La rete può funzionare bene, se, in primis, i decisori hanno costruito le condizioni per il suo funzionamento. Credo - lo ripeto - che occorra un po' superare la retorica della rete, che spesso risuona come dichiarazione di principio e non di pratica reale e partecipata!

C'è una proposta che ritieni di poter fare in conclusione?

Per superare queste criticità e garantire ai beneficiari finali un servizio integrato è necessario lavorare su *diversi livelli*, da quello dei decisori alla comunità degli operatori intesi come soggettività cooperanti. Una volta definito l'obiettivo e la volontà di costruire una rete territoriale, occorre mettere in grado gli attori del progetto, nelle sue diverse componenti, di rispondere alle sfide di una nuova modalità di organizzazione del proprio lavoro, che non è mai immediata, con l'attenzione dovuta agli aspetti organizzativi e tecnici, ma anche alla costruzione di un linguaggio comune e di una cultura della rete da condividere. Occorre potenziare il networking attraverso la formazione e la riflessione/valutazione sulle esperienze in corso e sulle pratiche operative di lavoro in rete degli altri attori, come stiamo facendo oggi ad esempio.

Occorre anche essere consapevoli delle *competenze necessarie*, oltre alle compe-

tenze tecnico specialistiche proprie dei ruoli e delle funzioni ricoperte come orientatori, formatori o operatori dei CPI. Basti oggi accennare alle competenze finalizzate al lavoro in rete e alle competenze trasversali, tra cui la capacità di progettazione comune fra i soggetti coinvolti.

Vorrei concludere queste riflessioni sull'orientamento in rete sottolineando ancora l'importanza dell'*approccio multi-attore*, che tiene conto del ruolo e del contributo dei diversi attori che partecipano a una rete. Abbiamo parlato degli *operatori* che sono certamente una colonna portante e dei *destinatari finali* che devono costituire il punto di partenza del servizio. Non possiamo però dimenticare i decisori, senza i quali lo sforzo rischia di diventare inutile. Per concludere riprendendo il tema dell'esempio scelto, il loro ruolo è importante per tenere insieme culture diverse, scuole e imprese, istituzioni e servizi, ambiti nazionali e locali. Decisivo è il loro contributo per riprogettare il sistema dei servizi privilegiando i versanti dell'apprendimento, delle competenze, delle persone!

*A Ersilia, per stabilire i rapporti che reggono la vita della città,
gli abitanti tendono dei fili tra gli spigoli delle case ...
Quando i fili sono tanti che non ci si può passare in mezzo, gli abitanti vanno via.
... Riedificano Ersilia altrove.
Tessono con i fili una figura simile che vorrebbero più complicata e insieme più regolare dell'altra ...
Così viaggiando nel territorio di Ersilia incontri le rovine di città abbandonate ...
ragnatele di rapporti intricati che cercano una forma.
Italo Calvino, Le città invisibili*

1.4 L'APPRENDIMENTO ORGANIZZATIVO NELLE RETI FORMATIVE:

GESTIONE E SVILUPPO DELLA CONOSCENZA NEGLI APPARATI COLLABORATIVI INTERSISTEMICI
di Corrado Dell'Olio³⁵

Il merito scientifico di aver intuito e teorizzato la possibilità, per le organizzazioni, di cercare e di rinvenire all'interno stesso della loro struttura le energie e le risorse per penetrare concettualmente e gestire operativamente, in modo autonomo, i processi di miglioramento che il multiforme ed incessante mutamento degli scenari socio-politici, economici e competitivi impone come strumento esclusivo di sopravvivenza va, senza dubbio alcuno, a Chris Argyris e Donald Schön³⁶.

Essi hanno efficacemente riassunto, nel costruito complesso di *learning organization*, un prototipo organizzativo che si dimostra interessato a dare conto della competenza (spesso inconsapevolmente agita) che i soggetti individuali esercitano nell'incidere profondamente sui meccanismi di costruzione, patrimonializzazione e ricombinazione creativa di materiale cognitivo, affettivo, relazionale, normativo e valoriale in mappe condivise e in schemi di pensiero collettivo ascrivibili all'organizzazione stessa, intesa come soggetto sociale ontologicamente indipendente dalle sue unità costituenti.

In quest'ordine di discorso, un sistema organizzato può ben definirsi come un vero e proprio "soggetto autonomo di apprendimento, in grado di autodiagnosticare i propri errori, di riflettere sulla loro portata ed i loro effetti, di mettere in discussione finanche i propri assunti di base, per impostare ed attuare interventi correttivi che le permettano di raggiungere i livelli di flessibilità richiesti dalle circostanze"³⁷.

Da un punto di vista logico-concettuale, la nozione di apprendimento può prestarsi ad una doppia interpretazione³⁸; da un lato, infatti, essa può individuare un risultato, un prodotto, un *item* informativo aggiunto e capitalizzato nel proprio patrimonio conoscitivo, d'altro canto lo stesso termine può parimenti designare il processo attraverso il quale tale risultato si genera.

Comprendere l'apprendimento organizzativo, allora, non significa solo capire "cosa" un sistema organizzato abbia appreso, in conseguenza di un atto conoscitivo, ma anche "come" tale sistema attui la propria azione intelligente, attraverso quali strategie di acquisizione, quali programmi di elaborazione, quali schemi e risorse di memorizzazione-reperimento.

³⁵ Esperto dei processi formativi e dottore di ricerca in pedagogia, si è occupato per anni di supervisione del tirocinio didattico presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Già docente di Pedagogia generale e sperimentale all'Università di Teramo e di Pedagogia sociale nella SSIS Abruzzo, insegna attualmente Pedagogia generale presso l'Università di L'Aquila, Facoltà di Scienze Motorie.

³⁶ C. ARGYRIS, D.A. SCHÖN, *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, Jossey-Bass, San Francisco, CA 1974; C. ARGYRIS, D.A. SCHÖN, *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley, Reading, MA 1978; C. ARGYRIS, D.A. SCHÖN, *Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice*, Addison-Wesley Publishing Company Inc., Cambridge, MA 1996 (tr. it., *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Guerini e Associati, Milano 1998).

³⁷ C. DELL'OLIO, La scuola in ascolto, la scuola in azione, in A. NUZZACI (a cura di), *Profili di competenza e trasformazioni sociali. Insegnare e apprendere*, Lionello Giordano, Cosenza 2003, p. 358.

³⁸ C. ARGYRIS, D.A. SCHÖN, *op.cit.*, 1996.

L'apprendimento organizzativo si basa su un attento esame (e soprattutto sul riesame retrospettivo) dell'azione organizzata ed è diretto a far emergere, come esito di tale lavoro autoriflessivo, tracce e percorsi di miglioramento dell'agire collettivo basate sia sull'incremento quantitativo dei depositi conoscitivi, sia sul perfezionamento e lo sviluppo dei meccanismi e delle logiche che presidiano il processo stesso di apprendimento.

Il conseguimento di questi obiettivi non è immediatamente disponibile alle organizzazioni che, per raggiungere simili traguardi, devono superare ostacoli e difficoltà di non poco conto e devono cautelarsi in vista del confronto con le solide barriere poste a interdire lo sviluppo evolutivo di ogni sistema organizzato.

La prima barriera che si interpone al successo delle azioni di miglioramento organizzativo è l'organizzazione stessa, il proprio patrimonio consolidato di *routines* operative e schemi di pensiero, il cui disapprendimento è il logico presupposto per l'attuazione di qualsiasi ipotesi di cambiamento. Nessun conato di progresso può, infatti, attualizzarsi efficacemente, al di fuori di un quadro in cui gli sia permesso di incidere, con esiti trasformativi, sugli errori rinvenuti nelle norme, nei valori e nelle teorie-in-uso da essi governate.

Procedure come queste, capaci di influenzare e di condizionare gli assunti e le modalità stesse di funzionamento dei dispositivi di apprendimento organizzativo, sono definite, sulla scorta di Ashby³⁹, processi *double loop*; essi retroagiscono direttamente sulla struttura cognitiva dei soggetti che li attuano⁴⁰.

Oltre alle *routines* e agli schemi d'azione consolidati, un programma di cambiamento organizzativo si trova a fronteggiare altre barriere, che si concretizzano in potenti e diffusissimi atteggiamenti e comportamenti difensivi che i membri delle organizzazioni mettono in atto ogni qualvolta si sentono imbarazzati e/o minacciati dal verificarsi di situazioni problematiche che mettono in forse la validità degli schemi interpretativi del reale fino a quel punto adottati ed approvati.

Ostacoli del genere si manifestano, essenzialmente, sotto forma di meccanismi di incompetenza razionale, causata dal fatto che "ognuno ha [...] teorie proprie sul modo migliore di agire e questo contribuisce a renderlo cieco al momento di commettere un errore. S'impara ad agire con abilità e astuzia: il risultato è l'incompetenza"⁴¹.

L'incompetenza razionale è un fenomeno che si verifica nel momento in cui andiamo ad agire sulla base di modelli di comportamento talmente interiorizzati da sfuggire al vaglio di un esame razionale preventivo; quando agiamo con risoluta ed automatica sicurezza lo facciamo a scapito dell'accuratezza delle nostre azioni e commettiamo errori inconsapevoli proprio a motivo della nostra esigenza di rapidità operativa, la quale può essere soddisfatta solo attraverso un'attuazione incontrollata e macchinale (e, di conseguenza, necessariamente distratta) delle teorie in uso. Altre barriere che si frappongono alla maturazione e al potenziamento delle dina-

³⁹ W. R. ASHBY, *A Design for a Brain*, 1952 (tr. it., *Progetto per un cervello*, Bompiani, Milano 1970).

⁴⁰ C. ARGYRIS, D.A. SCHÖN, *op.cit.*, 1978; C. ARGYRIS, D.A. SCHÖN, *op.cit.*, 1996.

⁴¹ C. ARGYRIS, *Overcoming Organizational Defences*, Allyn & Bacon, Needham, MA 1990 (tr. it., *Superare le difese organizzative*, Raffaello Cortina, Milano 1993), p. XXI.

miche di apprendimento organizzativo sono quelle vere e proprie pratiche difensive che si sviluppano con l'intento inconsapevole di mantenere e rafforzare le teorie in uso, trasformandole da pure ipotesi interpretative sul reale in solidi baluardi posti a presidio dello *status quo* e demandati a proteggere l'organizzazione nel suo insieme, o nelle sue singole articolazioni, da potenziali minacce o pericoli.

Questa medesima natura, se vogliamo, funzionale delle difese organizzative rischia però di assecondarne verosimili degenerazioni e di determinarne una trasformazione in vere e proprie minacce per il sistema, in fattori di immobilismo e di contraffazione della percezione del reale.

Il presupposto sul quale si basano tutte le prassi difensive nelle organizzazioni è quello dell'ambiguità, che contraddistingue tutti i messaggi formulati in modo tale da "impedire agli altri di reagire alle nostre azioni nella maniera che sarebbe naturale"⁴². Una volta inviato il messaggio incoerente, lo *step* successivo, nella sequenza che individua i comportamenti di difesa organizzativa, consiste nell'agire come se i messaggi fossero invece perfettamente coerenti e nel trasmetterli con una naturalezza (o con un'autorità) che ne impediscano la messa in discussione. L'ultima regola d'oro consiste nel fare in modo che sia reso impossibile mettere in discussione la stessa indiscutibilità del messaggio.

L'applicazione di tali norme di comportamento, assolutamente diffusa ed automaticamente attuata nelle organizzazioni, rende estremamente difficile il successo di programmi di miglioramento che non prevedano un ripensamento cospicuo ed effettivo, una reingegnerizzazione fondamentale degli assetti e delle strutture del funzionamento organizzativo.

Oltre alle barriere difensive, ad ostacolare ogni tentativo di cambiamento contribuisce poi la stratificazione dei livelli sovrapposti che integrano la cultura di un'organizzazione; se è vero che si può parlare di cultura organizzativa anche a livelli ampiamente superficiali, come quello degli artefatti organizzativi e quello dei valori dichiarati, è chiaro che per penetrare a fondo la cultura di un'organizzazione (e quindi porre le basi per poter progettare e attuare efficaci interventi trasformativi) è assolutamente imprescindibile la necessità di attingere alla base sommersa e più insondabile del suo *iceberg* culturale, per riuscire a conoscere e comprendere gli assunti taciti condivisi che hanno guidato e sorretto il successo dell'organizzazione e che continuano ad operare, appunto, tacitamente nell'azione comune dei gruppi⁴³.

Gli assunti taciti condivisi sono le regole di comportamento, i modi di sentire, percepire, interpretare i fenomeni reali che agiscono come modelli mentali istintivi, dati per scontati e meccanicamente attuati dai soggetti interni (*insiders*), inconsapevoli depositari di un sapere diffuso e di un patrimonio informativo che costituisce, poi, l'unica chiave di accesso ad un compiuto intendimento razionale dei sistemi organizzati e alla costruzione di efficaci strumenti gestionali capaci di garantirne sopravvivenza e affermazione nel contesto competitivo.

⁴² *Ibidem*, pp. 27-28.

⁴³ E.H. SCHEIN, *The Corporate Culture Survival Guide*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1999 (tr. it., *Culture d'impresa*, Raffaello Cortina, Milano 2000).

1.4
L'apprendimento
organizzativo
nelle reti
formative:
gestione e
sviluppo della
conoscenza negli
apparati
collaborativi
intersistemici

Il contenuto di tali assunti di base verte essenzialmente sull'identità dell'organizzazione e sulla sua *mission* strategica ed è la risultante della storia di interazione del sistema organizzato con l'ambiente in cui esso opera.

La cultura organizzativa (e a maggior ragione il suo strato più profondo e caratterizzante) detta opzioni valoriali e comportamentali che gli attori sono implicitamente chiamati ad adottare, nel momento in cui agiscono per garantire la permanenza in vita dell'organizzazione, per strutturarne e/o consolidarne le dinamiche integrative, per sistematizzare le concezioni condivise del mondo e le visioni generali dei fenomeni.

Tabella 1.1
Di che cosa
tratta la cultura
organizzativa?

<p>Problemi di sopravvivenza esterna Missione, strategia, obiettivi. Mezzi: struttura, sistemi, processi. Valutazione: identificazione dell'errore e sistemi di correzione.</p>
<p>Problemi di sopravvivenza esterna Missione, strategia, obiettivi. Mezzi: struttura, sistemi, processi. Valutazione: identificazione dell'errore e sistemi di correzione.</p>
<p>Assunti di base più profondi Relazioni umane con la natura. Natura della realtà e della verità. Natura della natura umana. Natura delle relazioni umane. Natura di tempo e spazio.</p>

Fonte, Schein, 1999, p. 38

È fondamentale insistere sull'importanza del ruolo che gli aspetti culturali rivestono nella vita dei sistemi sociali, proprio perchè sono questi gli elementi che maggiormente influenzano i processi di apprendimento organizzativo. Il livello di deuteroapprendimento viene attinto, infatti, solo nel momento in cui si riesce ad incidere sulla tipologia di elementi di conoscenza che già Polany⁴⁴ aveva definito "taciti"⁴⁵.

Nonaka e Takeuchi hanno studiato a fondo il problema dei livelli di conoscenza e sono giunti alla definizione di un modello che descrive la creazione di conoscenza come operante su due dimensioni: una ontologica (la conoscenza può essere creata dai singoli individui o da livelli più alti della "comunità di interazione" costituiti, progressivamente, dai gruppi, dall'organizzazione in sé e dal livello interorganizzativo) e una epistemologica (la conoscenza può essere tacita o esplicita).

⁴⁴ M. POLANY, *The Tacit Dimension*, Routledge & Kegan, London 1966 (tr. it., *La conoscenza inespresa*, Armando, Roma, 1979).

⁴⁵ I. NONAKA, *The Knowledge-Creating Company*, in *Harvard Business Review*, Nov.-Dic., 1991, pp. 96-104; I. NONAKA, *A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation*, in *Organization Science*, 1994, 5, N.1, pp. 14-37; I. NONAKA, H. TAKEUCHI, *The Knowledge-Creating Company*, Oxford University Press, New York, NY 1995 (tr. it., *The Knowledge-Creating Company. Creare le dinamiche dell'innovazione*, Guerini e Associati, Milano 1997).

Conoscenza tacita [soggettiva]	Conoscenza esplicita [oggettiva]
Conoscenza esperienziale [corporea] Conoscenza simultanea [qui e ora] Conoscenza analogica [pratica]	Conoscenza razionale [mentale] Conoscenza sequenziale [là e allora] Conoscenza digitale [teorica]

Tabella 1.2
Caratteri delle
tipologie
di conoscenza
secondo
la dimensione
epistemologica

Fonte, Nonaka, Takeuchi, 1995, p. 100

I processi di “creazione attiva” e di “condivisione diffusa”⁴⁶ della conoscenza nelle organizzazioni passano necessariamente attraverso l’attivazione di una “spirale” di atti di “conversione”, in virtù dei quali la conoscenza tacita riesca, nell’interazione cognitiva intersoggettiva, ad emergere in superficie e quella esplicita, al contrario, riesca a radicarsi profondamente nelle matrici conoscitive del soggetto collettivo.

La nozione di conversione di conoscenza richiama, in qualche modo, il modello cognitivista della trasformazione delle conoscenze dichiarative in procedurali come presupposto per lo svolgimento di attività cognitive complesse⁴⁷ e fa riferimento al modello concettuale di Ryle⁴⁸, che riconosceva una sostanziale differenza fra conoscenza riferita alla mera sussistenza di un oggetto e conoscenza del medesimo oggetto sul piano funzionale.

Le aree di conversione della conoscenza individuate⁴⁹ sono quattro; in virtù della loro azione integrata il trasferimento di conoscenza può avvenire o fra livelli differenti (da tacito a esplicito; da esplicito a tacito) o nell’ambito di un medesimo livello (da tacito a tacito; da esplicito a esplicito). Questi diversi atti di conversione danno vita a processi conoscitivi aventi forme e caratteristiche differenti i quali sono tutti, allo stesso modo, coesenziali nella strutturazione di corretti percorsi di attuazione della conoscenza organizzativa.

		A	
		Conoscenza Tacita	Conoscenza esplicita
DA	Conoscenza Tacita	Socializzazione (conoscenza simpatetica)	Esteriorizzazione (conoscenza concettuale)
	Conoscenza esplicita	Interiorizzazione (conoscenza operativa)	Combinazione (conoscenza sistemica)

Tabella 1.3
Quattro modalità
di conversione
della conoscenza
e rispettivi
contenuti
di conoscenza
creati

Fonte, Nonaka, Takeuchi, 1995, p. 115

L’avvio dei processi di apprendimento organizzativo non costituisce un fenomeno automatico e una caratteristica endogena di ogni forma di azione collaborativa in-

⁴⁶ G. ALESSANDRINI, *Apprendimento organizzativo. La via del Kanbrain*, Unicopli, Milano 1995.

⁴⁷ J.R. ANDERSON, *The Architecture of Cognition*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1983; M.K. SINGLEY, J.R. ANDERSON, *The Transfer of Cognitive Skill*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1989.

⁴⁸ G. RYLE, *The Concept of Mind*, Hutchinson, London 1949.

⁴⁹ I. NONAKA, H. TAKEUCHI, *op. cit.*, 1995.

telligente; esso è determinato dal verificarsi di condizioni essenziali senza la cui presenza (e interazione) difficilmente si dà luogo alla creazione di conoscenza condivisa. Innanzitutto è necessaria l'intenzionalità degli sforzi che l'organizzazione mette in campo per raggiungere i propri obiettivi, in quanto il reperimento, l'elaborazione, la capitalizzazione e lo sfruttamento della conoscenza vanno sviluppati in un ambiente che lasci chiaramente intravedere la possibilità, per l'organizzazione, di assumere quella configurazione che essa propende a realizzare e in direzione della quale coordina e finalizza ogni suo comportamento. La proposta di un chiaro quadro di intenzionalità organizzativa svolge, poi, un chiaro ruolo anche nel coinvolgimento degli attori e nell'orientamento e promozione dei vincoli e dell'impegno collettivo. Altro criterio essenziale per l'avviarsi di un circolo virtuoso di apprendimento organizzativo è la relativa autonomia che deve venire garantita ad ogni soggetto da una parte per sostenere ed alimentare la motivazione individuale e dall'altra per trarre il maggior vantaggio possibile da eventuali effetti e risultati fortuiti, non pronosticabili in sede di programmazione.

Una soluzione che ha dimostrato efficacia in molteplici contesti organizzativi è quella di delegare il complesso di azioni necessarie all'analisi e alla soluzione di uno specifico problema ad un *self managed group*⁵⁰, un gruppo di lavoro capace di auto-organizzarsi e di realizzare un ambiente in cui punti di vista e capacità individuali possono trovare strumenti di attualizzazione e di amplificazione creativa.

Un altro fattore alla base dei fenomeni di conversione della conoscenza è quello che Nonaka e Takeuchi definiscono "fluttuazione e caos creativo"⁵¹; per fluttuazione si intende una situazione in cui la logica e l'ordine che ne presiedono lo svolgimento assumono forme e schemi non prevedibili anticipatamente e aperti agli influssi inattesi che il contesto di riferimento esercita, in modo incontrollabile, sui dati e i presupposti che guidano l'azione organizzativa.

Il caos creativo, che discende direttamente dal confronto con situazioni di crisi e di forte complessità problematica, si genera in circostanze in cui l'incertezza e la delicatezza del momento agiscono da moltiplicatori delle facoltà inventive e cognitive dei soggetti, ai quali si richiede di mettere in immediata discussione paradigmi e approcci consolidati, per riuscire ad escogitare modelli comportamentali alternativi con i quali affrontare e risolvere le incognite e i dilemmi che minacciano il successo dell'azione comune.

Situazioni di fluttuazione e di crisi vengono vissute normalmente e spontaneamente nei contesti organizzati, ma la potenzialità di amplificazione creativa offerta da tali situazioni può venire ricreata anche in modo intenzionale, attraverso strategie di *management* capaci di introdurre elementi di ambiguità nelle direttive e nella *vision*⁵² e destinate, di conseguenza, a concedere spazi interpretativi e decisionali au-

⁵⁰ G. MORGAN, *Images of Organization*, Sage, Beverly Hills, CA 1986 (tr. it., *Images: le metafore dell'organizzazione*, Angeli, Milano 1993).

⁵¹ I. NONAKA, H. TAKEUCHI, *op. cit.*, 1995, p. 123.

⁵² I. NONAKA, *Creating Organizational Order Out of Chaos: Self-Renewal of Japanese Firms*, *California Management Review*, 1988, 30, 3, 57-73; B.J. ZIMMERMANN, *The Inherent Drive to Chaos*, in P. LORANGE ET AL. (eds.), *Implementing Strategic Processes: Change, Learning and Cooperation*, Basil Blackwell, Oxford 1993, pp. 373-93.

tonomi al personale, le cui facoltà di intelligenza ed immaginazione sono così stimolate a concepire ed attuare tattiche operative inedite e congruenti all'ottimizzazione degli sforzi da erogare in vista del conseguimento di un dato obiettivo.

Entrando in quest'ordine di idee, si capisce meglio come anche elementi quali la ridondanza possano fornire un validissimo contributo alla creazione e conversione di conoscenza organizzativa. La possibilità, per i decisori, di avere a disposizione unità informative ulteriori e sovrabbondanti, rispetto a quelle immediatamente spendibili in sede di intervento operativo e consapevolmente richieste dagli attori coinvolti, può creare timori di complicazione e sovraccarico dell'impegno; in realtà la sovrapposizione di dati informativi può facilitare la comunicazione intersoggettiva e la condivisione cognitiva, attraverso una sorta di "intrusione nella sfera di percezione"⁵³ altrui e un'appropriazione del valore informativo tacito riposto nei diversi punti di vista da cui è possibile considerare una qualsiasi questione problematica.

Un ultimo fattore di stimolo alla creazione di conoscenza è la diversificazione interna nelle organizzazioni, il raggiungimento di un certo livello di varietà minima richiesta, necessario per far fronte adeguatamente alla complessità dell'ambiente esterno. Le informazioni devono, a tale scopo, essere rese disponibili, in tempi rapidi, a tutti i membri organizzativi, in modo che ognuno abbia a disposizione tutti gli strumenti per interagire su un piano di pariteticità con gli altri e per intrecciare ed integrare efficacemente con essi il proprio contributo.

All'interno dell'organizzazione, soggetti individuali e gruppi dovrebbero poter agire come apparati di un unico organismo vivente, con funzioni proprie, ma con una conoscenza diretta ed immediata dei ruoli, delle funzioni e delle posizioni delle altre componenti che cooperano in stretta, spontanea e flessibile sinergia, per articolare risposte di successo alle sollecitazioni provenienti dall'ambiente esterno.

Il discorso affrontato sui processi di conversione della conoscenza ci aiuta ad entrare nel vivo della trattazione circa la questione relativa all'apprendimento organizzativo nelle reti interorganizzative.

Come abbiamo potuto notare più sopra, la creazione di conoscenza organizzativa agisce attraverso una duplice dimensione operativa: da una parte, in prospettiva epistemologica, si considera la possibilità che le conoscenze possano investire un livello esplicito o tacito e dall'altra, da un punto di vista ontologico, si valuta il livello di aggregazione sociale al quale gli atti di conoscenza si verificano.

In quest'ottica, ci interessa approfondire proprio il più alto dei livelli ontologici che fanno da sfondo all'apprendimento nelle organizzazioni: il livello interorganizzativo.

La creazione di apprendimento può essere infatti mediata, come abbiamo già avuto modo di notare, dagli atti conoscitivi degli individui, da quelli dei gruppi, dall'attività cognitiva dell'organizzazione intesa come soggetto collettivo autonomo e, infine, dai sistemi interorganizzativi, intesi come dispositivi più o meno formali di scambio e supporto reciproco di informazione e di esperienza fra più soggetti organizzativi cointeressati al conseguimento di un obiettivo comune.

⁵³ I. NONAKA, H. TAKEUCHI, *op. cit.*, 1995, p. 127.

Nella vita quotidiana delle istituzioni scolastiche si avverte con sempre maggiore urgenza la necessità di dotarsi di competenze e di strutture di raccordo per mezzo delle quali poter meglio intessere e gestire le trame di un sistema relazionale complesso che coinvolga organismi e soggetti esterni alla scuola; il contributo di tali attori risulta infatti essenziale alla formulazione di un'offerta formativa integrata, nella quale esso va compreso ed inquadrato, nella prospettiva complessiva di una proposta di promozione culturale e di programmazione territoriale espressa localmente e perciò più aderente alle peculiari istanze della comunità di riferimento. Multiformi e composite sono le ragioni che inducono le organizzazioni a ricercare all'esterno sostegno e collaborazione; fondamentalmente esse possono tutte ricondursi a precise esigenze di sopravvivenza e/o affermazione all'interno del proprio ambito competitivo, ma tale scopo evolutivo viene perseguito attraverso forme e finalità specifiche differenti.

La ricerca nel settore, che in ambito extrascolastico è attiva da più di quarant'anni, è giunta a definire⁵⁴ sette distinte prospettive teoriche, attraverso le quali spiegare la natura e le determinanti di almeno la maggior parte dei fenomeni di collaborazione interorganizzativa⁵⁵.

1. Teoria della dipendenza da risorse - Le organizzazioni, attraverso un sistema di vincoli negoziali di cooperazione e coordinamento, cercano di garantirsi condizioni di maggiore stabilità e di contenere le conseguenze negative derivanti dalla dipendenza da risorse scarse e dall'incertezza degli ambienti concorrenziali.
2. Teoria dello scambio o del potere di mercato - Il coordinamento interorganizzativo assicura l'accesso a risorse esterne altrimenti non disponibili e facilita l'affermazione del proprio controllo su altre organizzazioni. In situazioni simili, però, si verifica una chiara asimmetria fra gli attori implicati e può eventualmente darsi luogo a forme di vera e propria affermazione di potere discrezionale di un soggetto egemone sugli altri.
3. Teoria della prossimità sociale e organizzativa - In base a tale teoria, sono proprio i caratteri di somiglianza e di vicinanza a spingere le organizzazioni verso la collaborazione di rete. Organizzazioni che condividano valori e obiettivi sono spinte a collaborare, in modo informale e flessibile, dalla possibilità di ridurre i comportamenti scorretti e/o opportunistici, come anche i costi di adeguamento e di coordinamento.
4. Teoria della reciprocità - Questo approccio individua le ragioni del coordinamento interorganizzativo nella mutua acquisizione, da parte dei soggetti cooperanti, di benefici per sé e/o per il proprio set organizzativo (l'insieme dei soggetti con cui vengono posti in essere legami diretti). Il *focus* si sposta, in questo caso, dall'agevolazione egoistica del successo e dall'affermazione, alla sopravvivenza di caratteri e principi comuni all'intero sistema cooperativo.

⁵⁴ G. SODA, *Reti tra imprese*, Carocci, Roma 1998.

⁵⁵ Si riporta di seguito una concisa rassegna dei temi e delle soluzioni prospettate da ognuna delle scuole di pensiero citate. Per una trattazione più diffusa dell'argomento, e per un appropriato corredo di riferimenti bibliografici, si rimanda a Soda (G. SODA, *op. cit.*, 1998, cap. 5).

5. Teoria dell'efficienza economica - Il movente della creazione e del sostegno di forme di collaborazione in rete risiederebbe, secondo questo approccio, nella riduzione dei costi di transazione e di produzione. Ciò sarebbe reso possibile in quanto la rete può costituire un efficace mezzo per accrescere il capitale informativo comune e per tenere sotto controllo ogni tipo di condotta opportunistica. Va comunque tenuto presente che tale approccio analizza le sole relazioni verticali (scambi di beni e servizi), trascurando del tutto quelle orizzontali (condivisione di risorse tangibili e intangibili), che costituiscono grandissima parte delle transazioni realizzate in regime di coordinamento interorganizzativo.
6. Teoria del management strategico - Tramite le strutture di rete, le organizzazioni possono fare conto su risorse necessarie, ma indisponibili al loro interno. Ciò è vero soprattutto in relazione alle competenze e alle tecnologie strategiche, la cui fertilizzazione incrociata permette di flessibilizzare la produzione, di abbassare i costi, di ridurre i rischi competitivi.
7. Teoria istituzionale - Essa può sintetizzarsi nelle nozioni di: autorizzazione, certificazione, legittimazione, consenso. La via della cooperazione può costituire, infatti, una scelta avveduta non solo dal punto di vista economico, ma anche come strumento di adeguamento plastico alle pressioni del contesto istituzionale e sociale di riferimento.

Conformarsi ai valori e alle prassi comunemente apprezzati e rispettati in un dato contesto sociale è un'utile sistema, per un'organizzazione, per patrimonializzare reputazione e credito da impiegare poi come leve strategiche per il conseguimento dei propri obiettivi.

All'interno dei contesti di coordinamento interorganizzativo che vedano le Istituzioni scolastiche come protagoniste, è possibile rintracciare motivazioni facenti capo a più di una opzione teorica fra quelle considerate.

Intanto le reti che le scuole istituiscono possono essere viste come strumenti di riduzione dell'incertezza negli ambienti complessi di interazione, che richiedono alle istituzioni autonome di proporre alla comunità scolastica di riferimento indicazioni culturali e programmi di lavoro rispettando criteri di originalità e responsabilità. Il rischio di vedere nell'autonomia un elemento di disgregazione del sistema scolastico e di surrettizia introduzione, nelle singole scuole, di comportamenti organizzativi pedissequamente ricalcati su logiche direttamente importate dal contesto delle aziende e dal mondo della produzione può, infatti, essere arginato attraverso una riconsiderazione fondamentale del concetto di autonomia, in chiave solidaristica e cooperativa.

Le scuole non sono dotate di autonomia affinché venga a crearsi una situazione di scontro concorrenziale fra di esse e si verifichi una condizione che imiti malamente - e anarchicamente - un ambiente ipotetico di libero mercato; questo regime giuridico è stato, al contrario, concepito in modo da permettere alle scuole di coordinare e di rinforzare mutuamente, in modo flessibile ed efficace, l'impegno che le singole istituzioni profondono in vista della realizzazione di un sistema formativo re-

almente integrato, all'interno del quale ognuno dei soggetti coinvolti ed interessati possa trovare spazi ed occasioni di accettazione e di valorizzazione del proprio contributo alla attuazione generalizzata del diritto fondamentale ad elaborare ed attuare un percorso personale di formazione e di perfezionamento che corrisponda alle esigenze, alle inclinazioni, ai desideri, alle potenzialità di tutti gli individui.

È quindi auspicabile che gli accordi e le intese interscolastiche siano maggiormente ispirate dalle finalità suggerite da approcci teorici di impronta collaborativa e partecipativa piuttosto che da quelli (come, ad esempio, la teoria dello scambio o del potere di mercato) più attenti al conseguimento di posizioni di controllo e di affermazione asimmetrica della propria influenza e della propria discrezionalità sugli altri. Spesso, infatti, è proprio la prossimità sociale, il desiderio e il riscontro di affinità della propria organizzazione con altre dello stesso tipo a indirizzare le scelte strategiche verso modalità di relazione con l'ambiente esterno configurate in forma reticolare.

La comunanza di interessi non si limita alla considerazione dei vantaggi economici raggiungibili attraverso l'acquisizione e la gestione condivisa di strutture e servizi altrimenti eccessivamente onerosi per le singole organizzazioni; le reti possono aiutare le scuole a condividere anche, e soprattutto, esperienze progettuali di scambio informativo e culturale.

La gestione collaborativa dei progetti rende possibile, per le varie istituzioni compartecipi, di giovare del contributo di risorse intellettuali, professionali, creative e strutturali che altrimenti rimarrebbero patrimonio esclusivo delle singole scuole; il fatto di poter mettere in comune e coordinare le forze condivise in un capitale diffuso di risorse disponibili a tutti fa della rete un formidabile strumento di moltiplicazione e potenziamento delle energie erogabili in funzione del conseguimento di obiettivi ambiziosi e lungimiranti.

Il fatto che le scuole, poi, possano costituire, in base ad accordi autonomamente concepiti e realizzati, efficaci forme di concerto decisionale fornisce loro anche un valido mezzo di affermazione politica. In un contesto in cui la programmazione socio-culturale del territorio viene, infatti, sempre più delegata alla determinazione indipendente delle istanze locali, le scuole autonome vengono a costituire altrettanti soggetti sociali la cui partecipazione ai processi di elaborazione progettuale e deliberazione politica potrebbe risultare fortemente rafforzata dalla presenza di una rete capace di funzionare come interlocutore unico e come portavoce rappresentativo di istanze e di interessi che, per essere diffusi e sostenuti, possono trovare un riconoscimento più opportuno ed un'affermazione più vigorosa.

I vantaggi dell'azione coordinata non s'arrestano comunque alla realizzazione di economie e all'acquisizione di posizioni di influenza e controllo della complessità ambientale, essi possono rintracciarsi, altresì, nell'accrescimento di competenza derivante dallo scambievole arricchimento derivante dal fitto e assiduo scambio di informazioni e di significati che connota lo spazio relazionale e conoscitivo della rete. Dal punto di vista delle caratteristiche strutturali, gli accordi interscolastici fanno soprattutto capo alla tipologia delle reti sociali, disciplinate da procedimenti informali di collaborazione e da meccanismi di interazione spontanea fra i soggetti; simili

strutture funzionali non basano la loro operatività sull'attuazione di norme di comportamento codificate in documenti ufficiali, sulle cui disposizioni conformare tempi, forme e modi dell'agire collettivo; *“piuttosto che su accordi espliciti, convenzionalmente assunti a precetti di interazione, la rete sociale fa affidamento su canovacci non codificati che guidano lo spontaneo intrecciarsi di nessi e legami personali in frames relazionali di scambio, associazione e supporto”*⁵⁶.

Naturalmente, pur nella salda consapevolezza che, nei rapporti fra scuole, grandissima parte delle azioni coordinate passa attraverso tali modalità fluide e spontanee, nell'ottica dell'analisi organizzativa è assai interessante occuparsi invece delle strutture di coordinamento formale che, partendo dalla definizione delle condizioni operative e processuali, danno vita a forme di cooperazione contrattuale comportanti reciprocità di obbligazioni e relativi meccanismi di controllo.

Le reti formali (o burocratiche) poggiano la loro razionalità sull'adesione consensuale a un sistema di regole che le parti stipulanti definiscono nell'esercizio della loro autonomia negoziale; esse assumono la forma di negozi giuridici bi o multilaterali che vincolano i rapporti intercorrenti fra i contraenti.

1.4
L'apprendimento
organizzativo
nelle reti
formative:
gestione e
sviluppo della
conoscenza negli
apparati
collaborativi
intersistemici

Accordi di rete

Convenzioni

Consorzi

Intese

Contratti

Tabella 1.4
Le forme della
collaborazione
interorganizzativa
per le istituzioni
scolastiche

Fonte, Molinari, 2002

Tali forme di impegno reclamano, da parte delle organizzazioni coinvolte, l'attivazione di specifiche competenze di natura prima di tutto relazionale e comunicativa, ma anche tecnica e professionale.

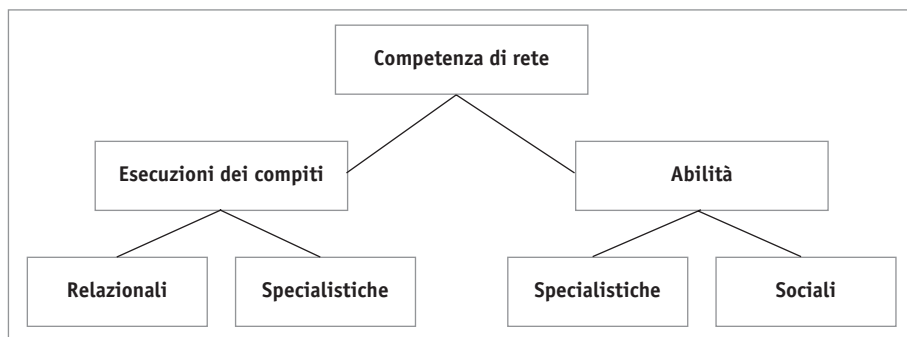
Nella prospettiva segnalata da Prahalad e Hamel⁵⁷, e opportunamente ripresa e rielaborata da Ritter⁵⁸, le organizzazioni riescono a giovare delle potenzialità del lavoro collaborativo grazie ad una specifica “competenza di rete”, apprezzabile attraverso la valutazione del grado di qualificazione e abilità manageriale degli attori interni e della capacità, da essi espressa, di attualizzazione delle funzioni manageriali di rete.

⁵⁶ C. DELL'OLIO, *Istituzioni formative pratiche di coordinamento organizzativo: modelli di pensiero e schemi d'azione del networking nei contesti scolastici*, in G. ALESSANDRINI (a cura di), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini, Milano 2004, p. 226.

⁵⁷ C.K. PRAHALAD, G. HAMEL, *The Core Competences of the Corporation*, in *Harvard Business Review*, 1990, 6, 3, pp. 79-91.

⁵⁸ T. RITTER, *The Networking Company. Antecedents for Coping with Relationships and Networks Effectively*, in *Industrial Marketing Management*, 1999, 28, pp. 467-79.

Fig. 1.1
Struttura della
"competenza
di rete"



Fonte, Ritter, 1999, p. 471

Le abilità personali di cui i soggetti attivi all'interno delle organizzazioni operanti in rete dovrebbero essere portatori sono tanto di natura specialistica quanto di tipo sociale. Le prime implicano capacità individuali di tipo tecnico, economico, legale, cognitivo, che aiutano il soggetto ad entrare in comunicazione con gli altri e a raccogliere informazioni su valori, pensieri e sentimenti che connotano il campo relazionale di riferimento. L'accesso a circostanziate informazioni circa lo stato e le attese dei soggetti cooperatori dà alle organizzazioni in rete la possibilità di formarsi un'idea precisa su come le condizioni dell'azione progettuale comune evolvano e a quali prospettive e scenari esse preludano; risulta quindi di estrema utilità che le persone che concretamente agiscono all'interno delle strutture collaborative di rete siano in grado di determinare con scrupolo la natura dei dati informativi utili ad una corretta formulazione delle decisioni da assumere, e sappiano altresì elicitarli con tatto e sensibilità, selezionando accuratamente i tempi e i modi di approccio all'interlocutore.

Le abilità sociali sono invece quelle che permettono agli attori cooperativi di agire in modo attento, responsabile e produttivo nel contesto sociale della rete; esse possono, in qualche modo, essere riferite alle competenze che Spencer e Spencer⁵⁹ definiscono di efficacia personale (autocontrollo, fiducia in sé, flessibilità, impegno verso l'organizzazione). Queste aree di competenza, benché riferite a caratteristiche individuali dei soggetti presi in esame, sono direttamente correlate alla capacità delle persone di gestire la propria presenza e la propria azione all'interno di contesti cooperativi che sono, di per sé, situazioni di interazione sociale. Negli ambiti di coordinamento reticolare, le persone devono interagire con buona capacità di controllo di tutte le variabili implicite nella strutturazione di un flusso comunicativo libero e aperto; viene perciò richiesto loro di agire in modo riflessivo, credibile e affidabile.

La rete costituisce un ambiente di interazione complessa, nel senso che, nel suo

⁵⁹ L.M. SPENCER, S.M. SPENCER, *Competence at Work. Models for a Superior Performance*, Wiley, New York, NY 1993 (tr. it., *Competenza nel lavoro*, Franco Angeli, Milano 1995).

ambito, una serie di rapporti interattivi di tipo diadico e multilaterale si incrociano e si influenzano in modo praticamente inestricabile. La competenza necessaria a gestire tale sviluppo di atti e compiti comunicativi non può quindi prescindere dalla competenza di conduzione e coordinamento di singoli moduli relazionali uno-a-uno, che costituiscono – se vogliamo – l'unità minima significativa capace di dare vita, attraverso una continua ricombinazione di mosse e di elementi nucleari, al complicato tessuto interrelazionale della rete.

I compiti che mettono alla prova, quindi, la capacità di un'organizzazione a farsi parte dirimente nella soluzione di problemi interattivi nei contesti reticolari possono riferirsi sia a relazioni singole (compiti relazionali) sia alla trama interattiva complessa della rete globalmente considerata (compiti interrelazionali).

I compiti di relazione, il cui adempimento agevola l'instaurazione e il rafforzamento di specifici rapporti intersoggettivi singolarmente considerati, sono inerenti ai vari momenti che possiamo isolare nel processo di avvio, mantenimento e sviluppo di relazioni efficaci.

Bisogna partire innanzitutto da compiti di iniziazione, afferenti alla fase in cui vanno poste le basi per garantire un positivo esordio al rapporto, miranti soprattutto a individuare i *partners* potenziali e ad entrare con loro in contatto rispettandone, stili, interessi e specificità. In questa fase è importantissimo non trascurare le esigenze di una comunicazione persuasiva, sebbene attenta a non lasciare mai spazio ad atteggiamenti scorretti ed invadenti.

I compiti di transazione sono poi realizzati all'interno di tutte quelle attività di scambio, nel corso delle quali si verificano trasferimenti materiali e/o simbolici fra i due soggetti del rapporto. Perseguire efficacemente obiettivi di transazione è possibile se lo scambio di informazioni fra i *partners* tocca settori nevralgici dell'attività comune, come ad esempio lo sviluppo degli *assets* tecnologici e la promozione dei rapporti personali fra gli attori di entrambe le organizzazioni. Altre informazioni cui è necessario accedere, per stabilire rapporti di franca ed aperta collaborazione con *partners* esterni, sono quelle relative alle caratteristiche organizzative interne del soggetto con cui ci si relaziona, con specifico riferimento ai suoi obiettivi e ai meccanismi di strutturazione dei processi decisionali.

Infine, esistono compiti di coordinamento, che vanno fronteggiati per garantire la riuscita di un rapporto collaborativo; essi hanno come obiettivo la creazione di opportune sinergie interorganizzative ed hanno soprattutto a che fare con gli aspetti di formalizzazione del sistema di regole e dei dispositivi di monitoraggio formalmente messi in campo a tutela di un'azione comune ordinata e trasparente.

Fra i compiti interrelazionali, invece, possono essere distinte le attività di pianificazione (destinate a precisare gli scenari futuri auspicati per la collaborazione di rete), le attività di organizzazione (il cui scopo è quello di dotare di concretezza i risultati della precedente fase di lavoro), le attività di gestione delle risorse umane (per una efficace distribuzione di carichi e responsabilità fra le persone) e le attività di controllo (intese a raccogliere dati informativi sui processi attuati e a dotarli di significato in relazione agli obiettivi prefissati).

Il momento della pianificazione richiede, da parte dei soggetti organizzativi, robuste capacità di analisi interna, reticolare e ambientale. È infatti necessario che le attività di lettura dell'esistente non si fermino alla individuazione delle risorse e dei vincoli che connotano le singole realtà organizzative coinvolte, ma anche del modo in cui questi vanno a interagire con le caratteristiche proprie dei *partners*, nonché dei *trends* di evoluzione generale del contesto competitivo e politico-istituzionale.

Alla fase organizzativa attiene il vero e proprio lavoro di coordinamento dei singoli contributi cooperativi; le competenze spese in quest'ambito sono soprattutto quelle di definizione e negoziazione, di allocazione delle risorse, di mantenimento e sviluppo dei flussi comunicativi.

Per gestione delle risorse umane, in quest'ambito, possiamo intendere il complesso di attività intese a trovare una giusta collocazione coordinata a tutte le persone nel sistema di rapporti interattivi realizzato all'interno della rete. Nel sistema di gestione delle risorse umane devono altresì trovare posto procedure e strumenti per la prevenzione e la gestione degli eventuali conflitti che possano verificarsi.

In merito all'attività di controllo, va detto essenzialmente che non solo i risultati dell'azione coordinata di rete vanno sottoposti a verifica e attentamente valutati, ma anche la qualità dei processi di interazione collaborativa va apprezzata con cura, in vista di un miglioramento continuo delle condizioni della cooperazione.

È facile intuire come tutti i compiti e le competenze cui, finora, si è accennato siano strettamente dipendenti dalla capacità che l'organizzazione può esprimere in ordine alla creazione e alla diffusione (al suo interno, ma anche da e verso l'esterno) di opportuni elementi conoscitivi. Il funzionamento delle reti è direttamente e necessariamente connesso con la possibilità di mettere in opera un sistema integrato di comunicazione fra tutti gli attori cooperativi, all'interno del quale porre le condizioni per il superamento di ostacoli e barriere alla conoscenza e nel cui ambito affrancare i processi di scambio simbolico rafforzando, nel contempo, i canali di conversione e disseminazione cognitiva.

Come abbiamo potuto notare, la complessità del sistema rete (con la proliferazione quali-quantitativa degli interlocutori e la complicata articolazione degli scenari problematici) non facilita il lavoro a chi debba occuparsi di leggere e di interpretare situazioni d'intervento critiche e aleatorie; essa però costituisce la condizione necessaria per elaborare e gestire efficaci ipotesi di soluzione alle medesime contingenze.

Come strumento per "navigare" la complessità degli odierni scenari socio-politici ed economici (e non per ridurla), il costruito della rete ci fornisce chiavi di lettura del reale dal cui impiego non possiamo più prescindere; ostinandoci a voler considerare l'intervento individuale come unica opzione operativa ci troveremmo nella necessità di ammettere, e di accettare, la nostra incapacità a fronteggiare, in superbo isolamento, contesti e questioni tanto fluidi e polimorfi coi nostri approssimativi strumenti d'intervento e coi nostri imprecisi apparati di orientamento.

BIBLIOGRAFIA

- ALESSANDRINI G., *Apprendimento organizzativo. La via del Kanbrain*, Unicopli, Milano 1995.
- ALESSANDRINI G., *Comunicare organizzando*, SEAM, Roma 1996.
- ALESSANDRINI G., *Risorse umane e new economy*, Carocci, Roma 2001.
- ALESSANDRINI G., *L'Approccio per competenza e la formazione degli insegnanti: un approccio metodologico orientato all'apprendimento organizzativo*, Atti del Convegno "Riscrivere i percorsi della formazione", Università degli Studi di Padova, ottobre 2002.
- ALESSANDRINI G., *Pedagogia sociale*, Carocci, Roma 2003.
- ANDERSON J.R., *The Architecture of Cognition*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1983.
- ARGYRIS C., *Overcoming Organizational Defences*, Allyn & Bacon, Needham, MA 1990 (tr. it., *Superare le difese organizzative*, Raffaello Cortina, Milano 1993).
- ARGYRIS C., SCHÖN D.A., *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, Jossey-Bass, San Francisco, CA 1974.
- ARGYRIS C., SCHÖN D.A., *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley, Reading, MA 1978.
- ARGYRIS C., SCHÖN D.A., *Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice*, Addison-Wesley Publishing Company Inc., Cambridge, MA 1996 (tr. it., *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Guerini e Associati, Milano 1998).
- ASHBY W. R., *A Design for a Brain*, 1952 (tr. it., *Progetto per un cervello*, Bompiani, Milano 1970).
- DELL'OLIO C., *La scuola in ascolto, la scuola in azione*, in A. NUZZACI (a cura di), *Profili di competenza e trasformazioni sociali. Insegnare e apprendere*, Lionello Giordano, Cosenza 2003, pp. 347-400.
- DELL'OLIO C., *Istituzioni formative pratiche di coordinamento organizzativo: modelli di pensiero e schemi d'azione del networking nei contesti scolastici*, in G. ALESSANDRINI (a cura di), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini, Milano 2004, pp. 221-32.
- MOLINARI L., *L'autonomia negoziale*, *Libera scuola*, 2002, Vol. 1, n. 1, pp. 6-10, <http://www.evolutionschool.com/libera_scuola/articolo.php?ID=13&pag=1>, 20.07.2004.
- MORGAN G., *Images of Organization*, Sage, Beverly Hills, CA 1986 (tr. it., *Images: le metafore dell'organizzazione*, Angeli, Milano 1993).
- NONAKA I., *Creating Organizational Order Out of Chaos: Self-Renewal of Japanese Firms*, *California Management Review*, 1988, 30, 3, pp. 57-73.
- NONAKA I., *The Knowledge-Creating Company*, in *Harvard Business Review*, Nov.-Dec., 1991, pp. 96-104.
- NONAKA I., *A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation*, in *Organization Science*, 1994, 5, N.1, pp. 14-37.

- NONAKA I., TAKEUCHI H., *The Knowledge-Creating Company*, Oxford University Press, New York NY 1995 (tr. it., *The Knowledge-Creating Company. Creare le dinamiche dell'innovazione*, Guerini e Associati, Milano 1997).
- POLANYI M., *The Tacit Dimension*, Routledge & Kegan, London 1966 (tr. it., *La conoscenza inespresa*, Armando, Roma 1979).
- PRAHALAD C.K., HAMEL, G., *The Core Competences of the Corporation*, in *Harvard Business Review*, 1990, Vol. 6, n. 3, pp. 79-91.
- RITTER T., *The Networking Company. Antecedents for Coping with Relationships and Networks Effectively*, in *Industrial Marketing Management*, 1999, Vol. 28, pp. 467-79.
- RYLE G., *The Concept of Mind*, Hutchinson, London 1949.
- SCHEIN E.H., *The Corporate Culture Survival Guide*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1999 (tr. it., *Culture d'impresa*, Raffaello Cortina, Milano 2000).
- SINGLEY M.K., ANDERSON J.R., *The Transfer of Cognitive Skill*, Harvard University Press, Cambridge MA 1989.
- SODA G., *Reti tra imprese*, Carocci, Roma 1998.
- SPENCER L.M., SPENCER S.M., *Competence at Work. Models for a Superior Performance*, Wiley, New York NY 1993 (tr. it., *Competenza nel lavoro*, Franco Angeli, Milano 1995).
- ZIMMERMANN B.J., *The Inherent Drive to Chaos*, in P. LORANGE ET AL., *Implementing Strategic Processes: Change, Learning and Cooperation*, Basil Blackwell, Oxford 1993, pp. 373-93.

1.5 COMPETENZE INTEGRALI E QUALITÀ DELLA RELAZIONE NEI SERVIZI TERRITORIALI

di Daniela Pavoncello⁶⁰

L'importanza della relazione

“La proprietà fondamentale della comunicazione risiede nel fatto che non esiste un suo opposto. Non esiste, cioè, una non comunicazione, è perciò impossibile non comunicare quando esiste una relazione”⁶¹.

Nell'analisi degli influssi sociali che si verificano all'interno di un gruppo, le competenze comunicative e relazionali assumono una notevole rilevanza, costituendo uno dei temi maggiormente studiati nell'ambito delle scienze sociali. Le condizioni necessarie affinché il confronto relazionale risulti efficace va ricercato nella presenza di un rapporto umano, caratterizzato da fattori quali autenticità, dialogo, congruenza ed empatia.

Solo in questo modo è possibile che all'interno del gruppo si stabilisca un clima interpersonale positivo da cui tutti possono trarre incoraggiamento per un sereno e responsabile adempimento dei rispettivi compiti.

La realizzazione di una tale armonia nei rapporti passa necessariamente attraverso la comunicazione. È comunicando, infatti, che i membri del gruppo, definiscono e stabiliscono rispettive finalità e obiettivi, disponibilità ed intenti. Pertanto, affinché i componenti di un gruppo possano lavorare insieme in maniera efficace e produttiva è necessario che si stabilisca tra loro un clima generale di incoraggiamento, di cooperazione e di collaborazione, un rapporto dialogico. Una comunicazione che consente un rapporto umano in cui ogni essere percepisca la propria vita come degna di essere vissuta, e ciò in quanto frutto di un'esistenza costantemente orientata verso l'altro da sé (ad es., un compito da realizzare o un altro essere umano da incontrare ed amare), individuata da Frankl come tendenza fondamentale della persona.

Il buon clima di gruppo è dato dalla percezione di benessere che si trova nello stare insieme. Ognuno non si sente giudicato, non teme gli altri ma si pone in atteggiamento di condivisione, ha il piacere di stare con loro, considera l'altro un arricchimento e non un impoverimento di risorse. In più, si comporta in maniera autentica e naturale perché sa di essere accettato, rispettato dagli altri al punto di non temere di ricevere da loro azioni che gli possono recare offesa o danno.

Il clima di gruppo scarsamente collaborativo genera comportamenti e meccanismi di difesa. I componenti si temono l'un l'altro perché senza accorgersene entrano in competizione tra loro, sono mossi da interessi personali più che da quelli di gruppo, condizionano la propria partecipazione a quella degli altri, intervengono per scoraggiare, danneggiare e sottomettere, non per sostenere o aiutare.

L'interazione promozionale esiste quando gli individui si incoraggiano a vicenda, fa-

⁶⁰ Ricercatore ISFOL, Area Politiche e offerte per la formazione professionale iniziale e permanente.

⁶¹ P. WATSLAVICK ET AL., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1971.

cilitano l'impegno l'uno dell'altro nei compiti che ognuno deve fare per raggiungere gli scopi del gruppo. L'interazione promozionale è caratterizzata da individui che si forniscono reciprocamente aiuto ed assistenza efficiente ed efficace, che si scambiano risorse necessarie come informazioni e materiali, che elaborano informazioni in modo efficiente e produttivo al fine di promuovere una qualità più alta di decisione ed una comprensione più profonda dei problemi che devono essere presi in considerazione. La promozione del successo reciproco come bene per tutti porta i membri del gruppo a conoscersi reciprocamente sia ad un livello personale che professionale. Per sviluppare la competenza di interazione promozionale è necessario inevitabilmente promuovere la competenza della responsabilità personale e la capacità di lavorare insieme. È necessario prendere in considerazione a nostro avviso il modello pedagogico del *Cooperative Learning*, uno stile pedagogico e un metodo di insegnamento/apprendimento che intende coniugare il piano cognitivo e il piano delle competenze sociali. Tale "movimento" pedagogico ha come finalità proprio quella di promuovere un'educazione integrale tenendo presente la duplice domanda che arriva dal mondo del lavoro: abilitare le nuove generazioni ad essere professionalmente capaci di svolgere un'attività sempre più complessa e nello stesso tempo essere capaci di creare ambienti e relazioni tra le persone che favoriscano il benessere della persona in situazione di prestazioni di lavoro.

Sviluppare una capacità di interazione promozionale, ovvero acquisire delle buone competenze relazionali, significa favorire, quindi, capacità di ascolto, di dialogo e di accompagnamento.

Ascoltare e dialogare sono i canali più spesso utilizzati nell'apprendimento, ma paradossalmente, sono le funzioni meno comprese.

Una definizione dell'ascolto efficace che possiamo sintetizzare in: ascoltare significa raccogliere informazioni da chi parla (sia che a farlo siamo noi dagli altri o gli altri da noi, astenendosi dal giudicare e assumendo un atteggiamento empatico, dimostrare attenzione a chi parla in modo da incoraggiare la continuazione della comunicazione; intervenire con osservazioni limitate ma incoraggianti, portando un po' più avanti l'idea del nostro interlocutore.

Questa definizione accentua la responsabilità dell'ascoltare nel processo comunicativo.

Saper ascoltare è uno degli aspetti, allo stesso tempo difficili e gratificanti della comunicazione, in quanto consente di esprimere considerazione a qualcuno e spesso ne aumenta l'autostima. Significa dire all'interlocutore "tu sei importante, ed io non sono qui per giudicarti". Le persone apprezzano chi le ha ascoltate e sono più disposte a collaborare, perché sentirsi accettati è un bisogno fondamentale dell'universo umano.

Saper ascoltare porta a ridurre lo stress e la tensione, favorisce il lavoro d'*équipe*, la fiducia ed il senso di appartenenza al gruppo. Le persone che si sentono ascoltate, senza essere giudicate, suggeriscono liberamente delle idee ed esprimono i loro punti di vista. Si creano le opportunità di risposta alle loro preoccupazioni ed ai loro bisogni che altrimenti passerebbero inosservati. Questo ascolto empatico fa-

vorisce l'onestà, la comprensione ed un senso di sicurezza.

Carkhuff ha riscontrato che nell'addestramento alle capacità delle relazioni umane in genere si ottengono i risultati migliori attraverso un triplice approccio: esperienziale, didattico e di modellamento da parte dell'agevolatore della comunicazione (e quindi dell'ascoltatore).

L'ascoltatore o il facilitatore della comunicazione deve porsi come modello che vive in modo autentico, con una piena autoconsapevolezza di sé. Carkhuff ha individuato delle linee guida per la formulazione delle dimensioni di base.

Si è dimostrato che sostanzialmente l'efficacia di una relazione di aiuto si può ricondurre a due fattori generali: il rispondere e l'iniziare.

Il fattore "rispondere" sottolinea l'importanza di dimensioni quali l'empatia, il rispetto e la concretezza, mentre il fattore "iniziare" indica un processo per il quale le esperienze degli "ascoltatori" o facilitatori della comunicazione possono avviare una serie di azioni concrete direttamente finalizzate alla risoluzione dei problemi dei propri interlocutori. Il fattore "iniziare" enfatizza, tra le molte qualità dell'ascoltatore, quelle più orientate all'azione: genuinità o autenticità, capacità di aprirsi all'altro o di condividere le proprie esperienze personali, concretezza o specificità nel risolvere i problemi o sviluppare programmi di azione.

L'acquisizione di queste competenze facilita pertanto la possibilità di stabilire ed educare all'incontro, per usare la terminologia buberiana. Potenziare le competenze comunicative relazionali consente di promuovere un clima interattivo coeso e collaborativo.

Si può dire che è fondamentale per l'educatore, aiutare il soggetto educativo a realizzarsi come uomo capace di vivere un'esistenza autentica nella dimensione dell'IO-TU; e, proprio per questa capacità di inventare uomini nuovi, aperti al dialogo, egli può essere l'artefice fondamentale, anche se spesso nascosto, di una comunità. Buber stesso lo riconosce parlando di "ascetismo" negli educatori:

"l'educazione ha il significato di un alto ascetismo: un ascetismo rivolto gioiosamente al mondo, per amore della responsabilità di un settore della vita affidatoci, sul quale dobbiamo agire senza intromissioni, né desiderio di potenza..."

La qualità delle relazioni nei servizi territoriali

In linea con queste premesse, i progetti di ricerca condotti hanno sempre privilegiato una metodologia di ricerca azione partecipativa (Rap), strumento di azione sociale nel quale la produzione di conoscenza è connessa e finalizzata al cambiamento sociale, sempre partecipato e condiviso. Essa rappresenta un approccio integrato di ricerca, educazione ed azione sociale, che risponde in modo coerente ai presupposti teorici di una comunità educante volta a ridefinire i propri modelli operativi ed i propri modi di cooperazione. Gli elementi che definiscono la RAP possono essere così sintetizzati:

- a) ricerca qualitativa nel campo delle scienze umane e dell'educazione in particolare;
- b) intervento finalizzato all'autoeducazione, che non separa il momento dell'analisi dei bisogni da quello dell'offerta di formazione;

c) intervento di natura sociale finalizzato al miglioramento delle condizioni di vita dei pubblici interessati, giovani e/o adulti.

La RAP si definisce per tutta una serie di caratteri, tra loro connessi, che rispondono alle premesse teoriche del progetto, evidenziate dall'indagine preliminare. In particolare, saranno evidenziati i seguenti caratteri, funzionali ad attivare un processo di apprendimento trasformativo:

- carattere attivo della creazione dei saperi: il soggetto elabora saperi e non si limita a subirli quando si trova o è messo in situazione dinamica di protagonista;
- carattere partecipativo della creazione dei saperi: il soggetto produce saperi originali non stereotipati quando è in situazione di auto-apprendimento, cioè è chiamato a rispondere a suoi bisogni;
- carattere investigativo della creazione dei saperi: il soggetto matura nuovi saperi e non riproduce saperi in forma ripetitiva quando è di fronte a questioni da risolvere;
- carattere rappresentativo della realtà nella creazione dei saperi: il soggetto perviene a saperi inediti quando lavora attorno alla sua - individuale e/o di gruppo - rappresentazione della realtà e non con saperi da essa disgiunti;
- carattere trasformativo della creazione dei saperi: il soggetto che modifica, arricchendola, la sua rappresentazione della realtà è portato ad introdurre cambiamenti nella realtà stessa, quella personale e quella dell'ambiente in cui vive, anziché chiudersi nella sua semplice conservazione.

In un sistema scolastico non sempre la domanda e l'offerta di orientamento entrano in contatto: in questo senso è forte l'esigenza di lavorare con i docenti referenti sull'analisi dei bisogni e sulla progettazione integrata degli interventi di orientamento. Si tratta infatti di attivare un processo comune e partecipativo per mettere in rete le azioni, gli strumenti, le buone prassi e le risorse, che i diversi soggetti, ciascuno autonomamente, in relazione ai diversi segmenti del sistema educativo, mettono in campo per promuovere il successo formativo e la piena realizzazione dell'individuo.

La ricerca azione partecipata infatti possiede le seguenti principali caratteristiche:

- l'azione non viene dopo la conoscenza, anzi la precede. In quanto la conoscenza è già il risultato di un'azione e di una interazione;
- permette di restituire ai singoli attori sociali il potere di partecipare al processo di costruzione di conoscenza;
- è una ricerca collettiva che si fa attraverso un processo costante di negoziazione dei significati che i vari attori attribuiscono ai dati raccolti;
- è uno strumento solido dal punto di vista ecologico, basato su conoscenze locali;
- riconosce le risorse ed opportunità della comunità;
- è partecipata da coloro che sentono il bisogno di agire il cambiamento;
- richiede la partecipazione attiva di tutti gli attori di quel contesto;

Più che spiegare quello che c'è, il laboratorio diviene un'occasione per creare ciò

che avviene e capire perché avviene. Tutto questo è possibile attraverso il protagonismo e l'assunzione di responsabilità. Il laboratorio produce schemi interpretativi della realtà o modelli per rappresentarsi la realtà, permette di andare oltre ciò che è dato, di mettere in discussione ciò che appare consolidato, di aprire degli squarci sulle relazioni sociali e di costruire modelli di interazione.

Ma il laboratorio è anche una preziosa occasione di crescita personale. Le persone imparano a confrontarsi con la complessità, a vedere la distanza che passa (quando si agisce in contesti sociali) fra le intenzioni che si hanno e quello che realmente accade, a capire e a non temere l'interdipendenza e a confrontarsi con la diversità dei modi di leggere e interpretare la stessa realtà.

Attraverso l'analisi è possibile la presa di coscienza individuale e collettiva dei modi attraverso i quali si costruiscono conoscenze, convinzioni, ideologie, valori, oltre che i processi di dominio, sottomissione, devianza ed emarginazione, competizione, collaborazione, cooperazione e conflitto, etc.

Partendo da queste premesse diviene cruciale per i Centri per l'Impiego, sviluppare modelli organizzativi e di servizio agili e flessibili che da un lato siano in grado di analizzare il mercato del lavoro in cui si inseriscono, dall'altro siano in grado di strutturare un'offerta tarata tanto sulle linee di indirizzo che si propongono Province e Regioni, quanto sulla verifica operativa nel rapporto con l'utenza delle effettive esigenze di servizio, individuate dal confronto con il mercato del lavoro locale e con gli effetti sociali prodotti dalle trasformazioni in atto.

Considerate le caratteristiche e le diversità che caratterizzano la realtà geografica del nostro paese, diviene inoltre strategico puntare sulla possibilità di individuare modelli di intervento che se da un lato consentono di costruire un'offerta di servizi su risorse e vincoli dei territori locali, dall'altro forniscano criteri di riferimento e metodi volti a consentire una progettazione ed una sistematizzazione delle attività di servizio, tale da rendere verificabili le strategie di gestione adottate e far funzionare il sistema in modo omogeneo, per garantire all'utenza livelli essenziali di prestazione e di qualità.

Le nuove politiche dovrebbero concretizzarsi sulla base di modelli di intervento che richiamino non solo gli input provenienti dal contatto diretto con l'utenza nelle strutture territoriali, ma che riguardino anche la capacità di programmazione degli Enti locali, così come quella di posizionamento strategico dei Servizi per l'Impiego. È necessario riflettere e operare per più efficaci sistemi di *governance* del sistema, strutturare in maniera più chiara il ruolo dei Spi in quanto *registri* dei sistemi territoriali del lavoro, progettare l'operatività dei Centri per l'Impiego nel contesto del mercato del lavoro locale, con riferimento tanto alle specializzazioni produttive dei territori di riferimento e ai progetti di sviluppo che su queste insistono, quanto alla rete complessiva degli altri erogatori di servizi.

In questa fase, infatti, assume una valenza essenziale la necessità di sviluppare la capacità di integrazione di competenze diverse (le sfere dei servizi al lavoro con quelle dei servizi di orientamento e formazione, ad esempio) in ordine a medesime que-

stioni, in rapporto alle domande del territorio, e con essa quella di dotarsi di strutture amministrative, organizzative e funzionali in grado di supportare la gestione del nuovo sistema allargato.

Su questo versante vengono a delinearsi nuove linee di intervento: lo sviluppo della qualità dei servizi; lo sviluppo di strumenti ed interventi di *governance*.

Sul primo versante, lo sviluppo di approcci organizzativi e culturali di orientamento all'utente sarà la chiave di volta per lo sviluppo di modelli di intervento ed organizzazione capaci di rispondere al cambiamento assumendo come risorsa la variabilità delle domande di servizio. La possibilità di promuovere la conoscenza, lo scambio e la verifica dei modelli organizzativi e di intervento individuati, potrà costituire una fonte di apprendimento per il miglioramento continuo dei servizi e una risorsa per far fronte ai ritmi delle transizioni sociali, individuando linee di sviluppo ancorate alle risorse dei contesti locali.

Sul secondo versante, si pone lo sviluppo della capacità progettuale da parte degli Enti locali e delle strutture di servizio, nella direzione di una più efficace ed efficiente definizione di obiettivi, priorità di intervento ed assetti organizzativi.

Su questo aspetto, l'esigenza di rinnovamento ha coinvolto i Centri per l'Impiego, le Province e le Regioni nella questione che riguarda la necessità di identificare, progettare ed erogare servizi definendo a livello nazionale i livelli essenziali delle prestazioni erogate e con essi degli standard di servizio che consentano di implementarne la qualità.

Alla luce di tali considerazioni, il progetto di ricerca e sperimentazione realizzato dall'ISFOL ha inteso proporre un contributo per l'elaborazione di un modello organizzativo ed operativo in linea con le logiche dei sistemi di qualità con riferimento al sistema per l'accreditamento.

La ricerca, mette in luce come la qualità dei servizi erogati da un Centro per l'impiego dipenda in maniera significativa dalla struttura dell'intero sistema dei Servizi per l'impiego. Un sistema che si compone di diversi elementi: non solo l'organizzazione interna dei Centri, ma anche l'architettura regionale e provinciale dei Servizi, il coinvolgimento degli utenti che ne sono destinatari, la partecipazione dei diversi attori operanti sul territorio.

Per questo motivo si è inteso supportare i Centri per l'impiego nel cammino verso la qualità sia riguardo alla riorganizzazione di processi e funzioni, sia favorendo la diffusione di un approccio culturale nuovo. Tale approccio, che ricerca la qualità nella centralità dell'utente e nel coinvolgimento dell'organizzazione e dei suoi interlocutori sul territorio, all'interno di un ciclo che parte dalla domanda (espressa o latente) colta da chi opera sul territorio, si conclude con l'offerta di un servizio in grado di potenziare gli strumenti che l'utente ha per perseguire i propri obiettivi di sviluppo, e per soddisfare in maniera efficace i propri fabbisogni.

Le competenze integrali per sviluppare la qualità delle relazioni nell'organizzazione del lavoro

In linea con la mission dei servizi territoriali dei CPI che muove le organizzazioni verso l'individuazione di risposte a bisogni specifici riguarda lo sviluppo di specifiche competenze.

Un primo fattore riguarda le **competenze cognitive** tese alla capacità di analisi, all'ampliamento trasversale delle conoscenze, al miglioramento e alla sperimentazione delle attività e degli interventi, alla capacità decisionale e di iniziativa nella soluzione dei problemi, alla conoscenza dell'ambiente esterno da valorizzare e utilizzare come risorsa interna all'organizzazione.

Insomma competenze funzionali ad una maggiore efficienza lavorativa e organizzativa.

Un secondo fattore riguarda le **competenze sociali e di sviluppo** intese come promozione dell'organizzazione ma anche di se stessi. Ciò implica una capacità nella ricerca di relazioni sinergiche e propositive, di contribuire alla creazione di reti di rapporti all'esterno e di lavorare con coesione all'interno del gruppo, di mirare e mantenere gli obiettivi con un buona dose di creatività.

Ancora un terzo fattore descrive la capacità di **adattamento al contesto organizzativo** e lavorativo caratterizzato, probabilmente più di altri, da un elevato grado di imprevedibilità, mobilità e fluidità. Ciò richiede la capacità e la disponibilità di energie da investire continuamente per il mantenimento dell'equilibrio interno del gruppo di lavoro.

Anche la capacità nella **gestione delle previsioni** descrive una modalità di lavoro che fa i conti con la condizionata disponibilità delle risorse economiche e, talvolta, con attese piuttosto lunghe dei risultati.

Per **competenze dinamiche** si intendono quelle caratteristiche, piuttosto personali di muoversi verso il miglioramento e accrescimento della propria professionalità, intendendo la competitività come forza di stimolo al sapere fare di più e meglio. Anche il saper fruttare il proprio tempo contribuisce a descrivere il dinamismo e la ottimizzazione delle proprie risorse.

*L'educazione consiste nell'insegnare
non che cosa pensare,
ma a pensare.*
G. Coolidge

BIBLIOGRAFIA

- BECCIU M., COLASANTI A.R., *La leadership autorevole*, La Nuova Italia Scientifica, 1997.
- BUBER M., *Il cammino dell'uomo secondo l'insegnamento chassidico*, ed. Quiqajon, Magnano (VC) 1990.
- BURLEY-ALLEN M., *Imparare ad ascoltare*, Franco Angeli, 1996.
- CARKHUFF R., *L'arte di aiutare*, Ed. Centro studi Erickson, Trento 1987.
- COMOGLIO M., *Insegnare ad apprendere in gruppo*, LAS, Roma 1995.
- COMOGLIO M., *Insegnare educando*, LAS, Roma 1998.
- CONTESINI ET AL., *Fare cose con la filosofia*, Grafiche Mek, Milano 2005.
- FRANTA H., SALONIA G., *Comunicazione interpersonale*, LAS-ROMA 1981.
- MILAN G., *Educare all'incontro*, Città Nuova, Roma 1994.
- MORIN E., *La testa ben fatta*, Raffaella Cortina, Milano 1999.
- Ordine degli Psicologi del Lazio e di Fivoli, *Competenze psicologiche nel terzo settore*, Franco Angeli, Milano 2005.
- OREFICE P., *La Ricerca Azione Partecipativa. Teoria e pratiche di creazione locale dei saperi*, Liguori, Napoli 2006.

1.6 PROPOSTE DI RIFLESSIONE PER UNA MAPPA ETICA

di Uberto Sapienza⁶²

La dimensione etica⁶³ è vissuta oggi come qualcosa di dovuto, di conosciuto, ma spesso è considerata una sorta di accessorio astratto che riguarda norme di comportamento altrui.

Questo atteggiamento riflette il momento attuale in cui i valori di riferimento prioritari sono mercificati e riguardano, a livello generale, l'efficienza, lo sviluppo tecnologico, la necessità del consumo, gli aspetti economico-reddituali. Nel particolare, riguardano invece la tutela del singolo, le sue scelte individuali, la sua libertà e la sua corretta manifestazione.

In un'epoca di crescente interdipendenza il concetto di etica è quanto mai attuale, anche se alcuni lo vogliono legato a schemi di vita superati. Zygmunt Bauman, nel suo libro *"Lavoro, consumismo e nuove povertà"*, parla del recente passaggio dalla società dall'etica del lavoro all'estetica del consumo.

La funzione principale dell'uomo, che nella società industriale era quella di essere produttore di ciò che consumava, oggi è divenuta quella di essere *"chiamato ad assolvere soprattutto il ruolo di consumatore"*. Questo dato porta a riconsiderare con attenzione la dimensione etica che è una caratteristica costitutiva dell'uomo e dell'ambiente in cui opera.

Ad un'attenta e sincera analisi, non sfugge infatti l'inquietudine che vibra lungo l'attuale linea di condotta pubblica e privata, che ci preoccupa e ci rende inquieti e insoddisfatti.

Tale situazione è proiettata all'esterno nei confronti degli altri, del potere politico ed economico, delle istituzioni, in ogni caso, verso chi esercita un potere.

Spesso si attribuisce questa mancanza di etica ad un sistema, ad una situazione che chiamiamo legge di mercato e apparentemente non consente vie d'uscita.

Una situazione dove l'uomo stesso è divenuto strumento di una macchina imponente, di un sistema globale dal quale è difficile uscire. Di conseguenza, lo sforzo del singolo a disciplinarsi a norme di condotta dettate dalla sua dimensione morale, incontra difficoltà che si coagulano in; *vorrei, ma non posso, non mi è consentito*.

Esiste anche un altro aspetto ancora più ambiguo: il comportamento indotto; il comportamento automatico o quanto meno non cosciente, provocato dall'abitudine, da un retropensiero o da un'idea preconcepita.

James Hillman nel suo *"Forme del potere"*, evidenzia come *le idee che possediamo senza sapere d'averle, possiedono noi*. Molto spesso, queste direttrici incon-

⁶² Esperto di marketing fieristico, già docente al Politecnico di Torino e già direttore Franchising EXPO CTS - Ente Manifestazioni Commercio Turismo Servizi.

⁶³ (Zingarelli, Vocabolario della lingua italiana) Etica [voce dotta lat. *Ethica*, dal greco *ethike* relativo al carattere (ethos di origine indoeuropea = costume, carattere, norma di vita.)]:

1. Studio della determinazione della condotta umana e della ricerca dei mezzi atti a concretizzarla;
2. Insieme delle norme di condotta pubblica e privata che, secondo la propria natura e volontà, una persona o un gruppo di persone scelgono e seguono nella vita, in un'attività, e simili (*la mia etica professionale, l'etica cristiana, l'etica di Giolitti, etc.*).

sce tracciano una direzione del nostro comportamento, determinano azioni e riflessioni e, naturalmente, conseguenze.

Quindi la dimensione etica è una conquista che ciascuno ha davanti a sé e che, forse mai come in questi tempi, preme per essere rivalutata e portata in espressione responsabile. L'area che investe l'etica non riguarda più il proprio raggio d'azione visibile, ma un confine globale molto più ampio, infatti, le condizioni per cogliere gli aspetti etici sono mutate come sono mutate le condizioni di partecipazione alla vita attiva. Il rapido evolversi della tecnologia, e la drammatica espansione della dimensione spazio-temporale che ha portato alla cosiddetta globalizzazione, rende ancora più problematica l'emersione dell'aspetto etico. La comunicazione in tempo reale che permette di raggiungere un contesto molto ampio di persone, tuttavia ne lascia intuire l'enorme importanza.

In altri termini, muoviamo spazio e tempo con una facilità mai provata prima, ma senza averne pienamente coscienza in termini di responsabilità, proiettati e forse sbilanciati come siamo, verso il futuro, verso l'azione, verso quello che abbiamo predefinito il progresso. Anche quest'aspetto di vivere l'azione, il progresso come qualcosa che, in ogni modo, porta ad un miglioramento verso la soluzione dei problemi, è qualcosa da rivedere. Abbiamo vissuto un periodo di grande sviluppo materiale che ha ingenerato questo pensiero, ma già oggi i cosiddetti "effetti collaterali" cominciano a pesare a volte più degli stessi vantaggi ottenuti.

Robert Reich nel suo *"L'infelicità del successo"* (titolo originale americano: *il futuro nella sua realizzazione*), indica come ci troviamo al principio di una nuova era in cui le forze economiche e tecnologiche *"si apprestano a cambiare la nostra vita personale e sociale ancora più profondamente di quanto abbiano fatto finora. Non c'è modo di tornare alle vecchie occupazioni e alle vecchie sicurezze, alle vecchie famiglie e alle vecchie comunità. Ci ralleghiamo delle opportunità straordinarie della nuova economia. Abbiamo soggezione della sua forza tecnologica. Siamo affascinati dalle occasioni di grande e immediata ricchezza che ci offre. Ma dov'è l'ancora morale? A cosa agganciamo noi stessi, le nostre fedeltà, le nostre passioni? Dove si collocano i nostri amici, le nostre famiglie, le nostre comunità? Come investiamo la nostra integrità? E infine come misureremo il successo, nostro e della società?"*.

Sempre Reich, ci avverte che il criterio di valutazione per una vita di successo, va oltre a ciò che possiamo permetterci di comprare. E' quell'indefinibile valore aggiunto simile al PIL (Prodotto Interno Lordo) cui oggi si dà gran rilievo, ma di cui non si conosce bene da cosa è costituito⁶⁴.

⁶⁴ È interessante quanto JEREMY RIFKIN riporta nel suo libro "Il sogno europeo", 2004, p. 76: *"È stato il defunto senatore Robert Kennedy a operare la migliore sintesi dei difetti del PIL come misura del benessere di una nazione: Il Prodotto nazionale lordo comprende l'inquinamento dell'aria, la pubblicità delle sigarette e le ambulanze che trasportano i feriti negli incidenti stradali. Conta le serrature che blindano le porte delle nostre case, e delle celle in cui rinchiodiamo chi cerca di scassinare. Il PNL considera la distruzione delle sequoie e la morte del Lago Superiore. Aumenta con l'aumentare della produzione di napalm, di missili e di testate nucleari, ma non tiene in alcun conto la salute delle nostre famiglie, la qualità dell'istruzione, la gioia dei giochi. È indifferente alla salubrità dei posti di lavoro e alla sicurezza delle strade. Non riesce a rilevare la bellezza della poesia, la forza di un matrimonio, l'intelligenza del dibattito politico o l'integrità dei funzionari pubblici... Insomma, misura tutto, salvo quello che rende la vita degna di essere vissuta"*.

Questa crescita spasmodica ci rende entusiasti del progresso nella nostra vita quotidiana, ma allo stesso tempo comincia ad insinuarsi la paura che queste grandi opportunità da sole non bastino a giustificare il prezzo che paghiamo al resto della nostra vita.

È una fase in cui dedichiamo molto tempo ed energie al lavoro retribuito, in cui non rispettiamo più orari ed è frequente il paradosso che *“più si è ricchi e maggiore è la probabilità di sobbarcarsi lunghe ed estenuanti ore di lavoro, sentendosi perfino in colpa se non lo si fa”*.

Reich indica come le comunità spesso si formano in enclavi di persone accomunate dal livello di reddito: i più ricchi protetti da mura e cancelli, i più poveri isolati ed ignorati.

Sotto a questo dato di fatto si intravede la logica della nuova economia che fa sì che sia prestata più attenzione al lavoro e meno alla qualità della vita individuale.

Nella realtà economica attuale mai come ora è facile per noi, quando agiamo come clienti, passare a beni o servizi che diano prestazioni migliori; quando agiamo come venditori, vale invece la possibilità di afferrare ogni opportunità, aggiudicarci ogni contratto possibile nel presente e senza riflettere sulle conseguenze di quanto comporta l'accordo in termini di benefici estesi nel tempo e nello spazio. I cambiamenti sono sempre più rapidi e le nostre vite più frenetiche rendono sempre meno prevedibili i risultati delle azioni.

Tutto ciò produce una costante mutevolezza e, come afferma Bauman, questo influisce soprattutto sul modo in cui tendiamo a sviluppare anche la nostra identità personale.

Ciò porta a ricercare nuove possibilità di produzione a prezzi più competitivi, andando a proporre e realizzare investimenti dove la mano d'opera o l'hardware è più conveniente. Azione sociale che comporta evidenti ripercussioni in campo sociale là dove si tende ad escludere i soggetti più lenti, meno istruiti, più poveri o malati o, in ogni caso, svantaggiati sotto altri aspetti.

In questi miei appunti non può mancare un riferimento alle multinazionali, *“il più vasto sistema di potere dell'Occidente”*, come le definisce Noam Chomsky nel suo libro *“Il bene comune”*. In effetti, al di là del bene e del male, le *corporation* non fanno altro che applicare le leggi di mercato all'uomo puntando su uno degli assiomi dell'economia: massimo profitto col minimo sforzo. Applicano in pratica la scienza economica che vige sulle cose alle persone.

Anche qui emerge un elemento che richiede una profonda riflessione sulla scienza economica, ancora ancorata al paradigma della scienza classica e che, a mio avviso, non ha ancora fatto il dovuto passaggio verso il nuovo paradigma dell'umanesimo, al pari d'altre dimensioni scientifiche⁶⁵. La Fisica moderna, ad esempio, ha

⁶⁵ Il vecchio paradigma scientifico può essere chiamato cartesiano, newtoniano o baconiano.

Il nuovo paradigma può essere chiamato solistico, ecologico o sistemico, ma nessuno di questi attributi lo caratterizza.

Il pensiero neoparadigmatico nella scienza comporta cinque criteri, i primi due si riferiscono alla nostra visione della natura, gli altri tre alla nostra epistemologia:

1. traslazione dalla parte all'intero;
2. transizione dalla struttura al processo;
3. transizione dalla scienza oggettiva alla “scienza epistemica”;
4. transizione della metafora della conoscenza dall'edificio alla rete;
5. transizione dalla verità alle descrizioni approssimate.

riconosciuto l'impossibilità di giungere, al suo interno, alla comprensione esaustiva della realtà. Anche se tu volessi limitare la totalità della realtà ai soli "fenomeni" fisici, la Fisica attuale non ti assicura di poter arrivare alle sue radici.

Appare evidente dalla foga massmediatica come l'economia sia proposta come la funzione fondamentale del mondo occidentale. Il rischio è che questo pensiero si vada talmente insinuando nel nostro pensiero e modo d'essere, da arrivare a rappresentare un "a priori".

L'economia svolge, invece, nelle società occidentali il ruolo di sostenere l'umanità dell'uomo. Achille Rossi ne *"Il mito del mercato"*⁶⁶ afferma, infatti, che il funzionamento del sistema economico è diventato un mito in senso proprio, ovvero un fatto che si sconnette e sconnette la realtà. È *"ciò che crediamo senza nemmeno essere coscienti, è quella specie d'utero che definisce per noi i confini della realtà"*. Rossi prosegue *"La conseguenza logica del ruolo mitico assunto dall'economia è che, dall'interno del mito, non si possono mettere in discussione le regole del gioco, perché il mito è il reale e dalla realtà non si può uscire. ... Al centro dell'articolazione mitica contemporanea c'è il desiderio del consumatore. Questa è la molla che spinge avanti tutto il meccanismo economico-produttivo; senza desiderio non ci sarebbe né produzione né profitto"*.

Il passo drammatico, che l'etica individuale ha il compito di combattere, è quello verso la mercificazione universale, che attraverso il denaro, rischia di arrivare a porre il cartellino del prezzo anche su ogni valore umano.

L'uomo, ridotto a risorsa spendibile sul mercato, perde la sua dimensione di mistero. Nell'assenza della dimensione simbolica, tutto è ridotto a "cosa".

Questa situazione fa comprendere come il cartellino "etico" possa essere posto in vendita o in ogni caso mercificato con un cambiamento continuo dei valori di riferimento adattati al miglior offerente.

Sempre Rossi nel *"Il mito del mercato"* indica sia le conseguenze di tale situazione che rendono l'uomo oppresso, depresso ed oppresso - i mali del nostro tempo - che la via per uscire da questa situazione attraverso un'opera di destrutturazione del mito lavorando là dove si è, e svolgendo il proprio compito in spirito di interdipendenza per umanizzare l'abitato in cui si vive.

Come dicevo precedentemente, siamo oggi posti di fronte a due aspetti apparentemente distanti dello stesso filone, quelli rappresentati dall'etica personale e dall'etica universale.

Sul primo aspetto, se lo vogliamo, possiamo operare e il risultato compare presto ai nostri occhi; sul secondo, oggi così ampio e così drammaticamente importante, emerge invece un nostro senso di impotenza che va vigorosamente combattuto, pena il ripiegare su un virale pessimismo, su un indifferente scetticismo o su un attendista *"qualcosa succederà"* che porta a non farci carico del problema.

⁶⁶ A. Rossi, *Il mito del mercato*, Città Aperta, 2002.

Non è questa la via dell'etica. Jeremy Rifkin nel suo *"Il sogno europeo"*, nel capitolo dedicato al male freddo e l'etica universale, afferma che:

"Creare una consapevolezza globale presuppone una persona integrata, capace di combinare il libero arbitrio individuale con un senso di responsabilità verso la collettività a livello planetario. Accettare l'umanità di un altro individuo è un atto profondamente personale che richiede a ciascuno di riconoscere l'altro: se un gruppo può contribuire a condizionare i comportamenti individuali e a predisporre i propri membri all'empatia, il sentimento, in sé, deve sprigionarsi dall'individuo, non dal gruppo".

Un'altra riflessione di Rifkin, riguarda la distinzione tra *male caldo* e *male freddo*, distinzione che aiuta a comprendere ancora meglio l'aggiornamento che deve essere fatto al nostro personale software, parlando di etica. Il *"male caldo"* rappresenta la moralità occidentale che discende dai Dieci Comandamenti.

"Giudaismo, Cristianesimo ed Islam si riferiscono a quella che potremmo definire una moralità basata sul danno intimo, verificabile, causale: omicidio, furto, falsa testimonianza, adulterio sono atti facilmente identificabili, compiuti da una persona o da un gruppo contro altri. Per atti di questo tipo è relativamente facile attribuire una responsabilità".

In una società sempre più globalizzata, in cui le connessioni sono sempre più dense, in cui il comportamento di chiunque influenza tutti, si manifesta però un nuovo tipo di moralità, che fa riferimento al cosiddetto *"male freddo"*.

Un termine che può essere utilizzato in senso sia religioso che laico per rendere l'idea di un comportamento immorale. Il male freddo è un'azione i cui effetti sono talmente distanti dai comportamenti di chi l'ha compiuta, da non lasciar sospettare un nesso causale né, quindi, avvertire un senso di colpa o di responsabilità, e rispetto ai quali non interviene alcuna collettività a porre sanzioni.

Questa condizione di distaccata distanza è molto più diffusa di quanto non si creda, solo che non ne abbiamo coscienza, annidata com'è dentro al mito dell'economia. Tra gli esempi più banali di questa trasandatezza da distanza, recentemente emigrata tra noi con i SUV, c'è la moda USA delle grandi auto a quattro ruote motrici che consumano benzina in quantità molto superiori ad altre auto e scaricano quantità maggiori di anidride carbonica rendendo nullo il risparmio energetico delle auto a bassa cilindrata. Un'educata élite ecologica lo sa, ma la stragrande maggioranza non lo sa o non gliene importa nulla. Altro tema di riflessione. Le scelte alimentari di milioni di consumatori benestanti dei paesi industrializzati sono connesse con l'aumento della povertà nel terzo Mondo. Infatti il 36% dei cereali coltivati sul pianeta, a volte disboscando intere aree, è utilizzato per nutrire animali che a loro volta produrranno la carne che servirà all'alimentazione. Questa tendenza è tri-

plicata dal 1950. Se gli stessi terreni fossero impiegati per l'alimentazione umana diretta, buona parte della fame nel mondo verrebbe meno. Viene qua spontaneo ricordare quanto diceva Einstein: *“Le cose sono unite da legami indivisibili. Non si può cogliere un fiore senza turbare una stella”*.

Questa presa di coscienza dei risultati sistemici dei comportamenti umani, rappresenta una novità sulla scena mondiale e quindi occorrerà del tempo per formare un sentimento morale ed etico abbastanza forte da incidere sui comportamenti che permetta di adottare un'etica altrettanto sistemica.

In un'ottica immediata, è importante il mio comportamento personale; per essere etico ora è fondamentale che sia orientato a dei valori che l'uomo (singolo e/o umanità) richiede.

La prima risposta etica è quella di renderci sempre più consapevoli dei nostri atti, del valore della propria vita, di essere coscienti che ogni nostro comportamento avrà sicura influenza nel tempo e nello spazio.

Per coltivare questa consapevolezza, occorre sviluppare una coscienza di se stessi attraverso un lavoro interiore di scoperta e realizzazione dei compiti e dei significati del nostro lavoro, che possiamo indicare come orientamento allo sviluppo di competenza sociale.

Concludo queste mie riflessioni in punta di penna con una citazione di Erich Fromm. Nel suo libro *“La rivoluzione della speranza”*, Fromm afferma che:

*Noi siamo proprio nel mezzo della crisi dell'uomo moderno: Non abbiamo troppo tempo davanti a noi. Se non incominciamo a fare qualcosa adesso, sarà probabilmente troppo tardi. Ma abbiamo la speranza perché vi è una possibilità reale che l'uomo possa ritornare se stesso e possa rendere umana la società tecnologica. **Non spetta a noi completare l'opera, ma non abbiamo il diritto di astenerci dall'iniziarla.***

*Dalla giustizia di ciascuno nasce la pace per tutti.
Giustizia e pace non sono concetti astratti o ideali lontani,
sono valori insiti come patrimonio comune nel cuore di ogni persona.
Individui, famiglie, comunità, nazioni, tutti sono chiamati
a vivere nella giustizia e ad operare per la pace.
Nessuno può dispensarsi da questa responsabilità.*
Giovanni Paolo II

1.7 PROGETTARE È SCEGLIERE. APPUNTI PER UNA COOPERAZIONE TRA PROGETTI

di Patricia Pagoto⁶⁴

Innovare le politiche sociali, grazie al trasferimento ed all'integrazione dei modelli, consente di sviluppare reti su temi di interesse comune e di affrontare congiuntamente problematiche simili. Utilizzare la diversità come fattore di integrazione e di innovazione rende possibile consolidare scelte comuni. Innervarle con altre esperienze apre un processo dinamico di trasferimento che permette di prefigurare concretamente elementi di impatto dei progetti a livello locale, regionale e nazionale.

Le attività promosse dall'ISFOL con il Progetto FLAI-*lab* hanno avuto come obiettivi prioritari quelli di condividere esperienze e competenze acquisite sul piano della ricerca; migliorare l'offerta di programmi formativi dal punto di vista delle organizzazioni e dei singoli individui; identificare nuove forme di promozione dei risultati nonché stimolare la partecipazione attiva, l'autostima, la comunicazione scientifica e personale tra operatori, responsabili e decisori per agevolare in tutti i partecipanti l'acquisizione di nuove capacità e competenze relazionali. Nell'ultimo biennio della Programmazione 2005-2007 i livelli operativi (a breve o a lungo termine) si sono andati formalizzando con enti, organizzazioni e istituti interessati al Progetto ISFOL.

Per l'implementazione della fase di *mainstreaming* del Progetto FLAI-*lab*, abbiamo adottato i seguenti criteri, raccomandati dall'Unione Europea quali identificativi dei vari livelli di cooperazione raggiunti o congiuntamente prefigurati, secondo le seguenti fasi:

- a) scambio di informazioni e di esperienze;
- b) sviluppo parallelo di metodologie e di approcci innovativi;
- c) adozione o trasferimento di nuovi approcci;
- d) scambio di allievi, staff o visite di studio per operatori, decisori, *policy maker*.

Gli obiettivi a breve termine sottesi al compimento di queste fasi consentono di allargare le conoscenze e di farle confluire in una rete "pensante" che agevola reciproche opportunità ed apre possibilità di collaborazioni future.

Obiettivo finale del nostro lavoro è quello di produrre un ampliamento della conoscenza sui processi di sviluppo e mantenimento della relazione tra persone e reti, nonché fornire elementi utili per la produzione/creazione di prodotti didattici sulla formazione relazionale e partecipativa da sperimentare nei diversi contesti organizzativi.

⁶⁴ Esperta di politica sociale e psicologa del lavoro e dell'organizzazione, ha diretto numerosi studi e ricerche sulla questione giovanile e sulla cultura di impresa a livello nazionale ed europeo. Primo ricercatore, è responsabile per l'ISFOL del Progetto FLAI-*lab*, laboratorio di innovazione e di apprendimento per la formazione al lavoro autonomo ed alle strategie di *internship* relazionale (flailab.online@isfol.it).

Attraverso la condivisione dei risultati di queste azioni innovative, come conclusione della sperimentazione, intendiamo passare alla progettazione e realizzazione di un prodotto comune che parta dai risultati ottenuti in questa fase, dedicata all'adozione di esperienze e buone pratiche nel campo della formazione relazionale.

Il vantaggio più concreto di una collaborazione partecipata - oltre a quello di favorire l'acquisizione di nuove esperienze personali, di potenziare le proprie competenze professionali (*capacity building*) e di comunicazione è quello di aumentare in ciascuno dei partecipanti i processi di costruzione organizzativa della responsabilità sociale⁶⁸, intesa come strategia conoscitiva che consente di comprendere più profondamente le esigenze dell'organizzazione e del territorio. Strumento irrinunciabile per garantire lo sviluppo di pratiche di eccellenza per una buona *governance* è, infatti, quello di promuovere - sotto forma di scambio di esperienze, conoscenze e sperimentazioni - la cooperazione. Questo principio rappresenta una priorità distintiva del Fondo Sociale Europeo 2007 - 2013, strumento finanziario destinato a raggiungere gli obiettivi fissati nella rinnovata Strategia di Lisbona ed è contemplato tra le priorità nelle Linee Guida comunitarie in materia di coesione nel settore dell'occupazione.

La cooperazione rappresenta un modo efficace per raggiungere dei risultati che fanno leva sia sulla disponibilità dei soggetti ad apprendere che su quella di mettere al servizio del proprio lavoro il capitale sociale maturato nell'esperienza professionale. Inoltre, la tipicità orizzontale della collaborazione cooperativa è un fattore di crescita per l'intero individuo in quanto permette di attivare quel "pensiero laterale" necessario all'innovazione delle politiche dell'occupazione ed alla creazione di una rinnovata "identità europea" che tenga conto delle diversità, come della tradizione delle singole nazioni.

Dal punto di vista metodologico, il lavoro di ricerca-azione si inquadra come studio multidimensionale sulla formazione relazionale e partecipativa. La fase documentale si è focalizzata sull'esame di documenti attinenti alle tematiche pedagogico-organizzative correlate ai temi di indagine (*desk work*); come analisi empirica (*field work*) si è basata su studi di caso organizzativi e aziendali (*case studies*). Il percorso è confluito nella produzione teorica di testi, proposte formative modulari, multimediali, newsletter.

⁶⁸ Il tema della responsabilità sociale ha origini e implicazioni filosofiche profonde da H. JONAS, *Il principio di responsabilità*, Einaudi, Torino 1990 (ed. or. *Das Prinzip Verantwortung*, Frankfurt A. M., Surkamp, 1984); P. RICOEUR, *Le concept de responsabilité*, in *L'Esprit*, n.206, 1994. L'utilizzo in campo socioeconomico ed aziendale viene spesso ricondotto ad un tema più generale che è quello del rapporto tra impresa ed ambiente G. SAPELLI, *Introduzione*, in K.J. HOPT e G. TEUBNER (a cura di), *Governo dell'impresa e responsabilità dell'alta direzione*, FrancoAngeli, Milano 1986, ed in particolare a quello tra etica ed affari (*business ethics*). Sulla questione viene rivendicato anche uno specifico punto di vista sociologico J. COLEMAN, *La responsabilità dell'impresa. Il punto di vista di un sociologo*, in K.J. HOPT e G. TEUBNER, *op.cit.*, 1986. La gestione dei rapporti impresa-ambiente è oggi concepita all'interno delle teorie sullo stakeholder management E.R. FREEMAN, *Strategic management: a stakeholder approach*, Marshfield, Mass Pitman, 1984; M. CLARKSON, *A Stakeholder Framework for Analysing and Evaluation Corporate Social Performance*, in *Academy of Management Review*, 1995, vol. 20, n. 1, pp. 92-117, o *multi-stakeholder management*. Cfr. P. TOMASIN, <http://www4.soc.unitn.it:8080/dsrs/content/e219/e820/e852/e1931/e1934/e1943/ProgettoTesiTomasin.pdf>

L'obiettivo della costruzione del modello ha richiesto come fase iniziale una rassegna critica della documentazione e della letteratura; parallelamente, si sono analizzati i diversi approcci pedagogici conosciuti per favorire l'apprendimento integrale per la persona.

Il valore aggiunto, che gli incontri promossi dall'ISFOL con il Progetto FLAI-*lab* stanno prefigurando nel tempo, è quello di un'opportunità di crescita comune per i differenti soggetti interessati a questa sperimentazione.

In questi anni i nostri *Lab-Forum* e le riunioni di co-progettazione del Comitato Tecnico Scientifico ci hanno permesso di sperimentare nuovi modi di lavorare insieme ed hanno offerto un potente impulso nell'identificare, sviluppare, sperimentare soluzioni creative per dare adeguate risposte alle esigenze che si andavano via via presentando, rispetto alle problematiche affrontate.

In particolare, i Tavoli di collaborazione e di co-progettazione allargata e gli incontri con gli esperti hanno permesso di maturare soluzioni nella direzione di una sempre maggiore convergenza tra quanto richiesto dai documenti attuativi della politica europea e la situazione formativa-educativa e socio-economica analizzata.

Quanto concretamente fatto ci permette di tracciare un primo bilancio positivo, anche se ancora provvisorio, del lavoro svolto. Nonostante le difficoltà incontrate ed il ridimensionamento dei tempi di sperimentazione e di alcune aspettative, i riscontri positivi, il valore aggiunto acquisito dal gruppo di lavoro, dalla rete degli interagenti (molteplicità di attori istituzionali e non) e l'interesse degli utenti per le tematiche oggetto di ricerca, sono elementi che ci incoraggiano nel continuare a cercare piste formative innovative, applicabili anche a livello europeo, che contribuiscano al processo decisionale relativo alle politiche di istruzione, formazione e lavoro.

I risultati ed i benefici, per la tipicità dei temi promossi, non sono ancora facilmente individuabili nei contesti organizzativi; comunque, i riscontri periodici e le valutazioni ricevute dai partecipanti, anche se ancora circoscritte ad un ristretto gruppo di iniziative sperimentali, ci permettono di affermare che gli utenti hanno concordemente riscontrato una relazione diretta tra la collaborazione / partecipazione alle nostre iniziative e acquisizione di una maggiore flessibilità ideativa, di pensiero laterale, di innovazione progettuale, di logica focalizzata sugli aspetti considerati funzionali alla costruzione di *peer-groups*; infine, hanno riconosciuto alle iniziative ed ai gruppi di lavoro FLAI-*lab* il merito di essere un'occasione efficace di apprendimento reciproco e luogo privilegiato di incontro per creare reti di scambio e di sostegno con partner, anche non di affiliazione comune, che però svolgevano attività analoghe o complementari.

Queste in sintesi, le prime conclusioni cui siamo giunti:

a) il concetto di persona coincide con quello di *soggetto-attore*. Riteniamo che la persona altro non sia se non organizzazione in divenire delle sue componenti: corpo, mente, emozioni.

- b) L'interazione è la matrice del soggetto-attore. Riteniamo che persona non si nasce, ma lo si diventa nella relazione. L'interazione organismo-ambiente e poi soggetto-ambiente è la matrice della soggettualità proattiva, ossia dell'organizzazione interna ed esterna alla persona. Riteniamo che l'organizzazione sia il risultato interattivo di una riuscita relazione pedagogica - che ricopre tre dimensioni: il personale, l'inter-relazionale e il trans-territoriale - tra soggetto e ambiente.
- c) L'autocoscienza, etica e pro-sociale, è la matrice dell'identità della persona e dell'organizzazione. La capacità riflessiva ovvero sapere di sapere, quindi, di poter apprendere, è specie specifica dell'essere umano. La matrice del sé o dell'identità ovvero l'autocoscienza del ruolo e del compito, recepito sia in chiave relazionale che professionale, può essere trasmessa dall'individuo all'organizzazione. Il soggetto-attore, infatti, si specchia nel sé e nell'altro e si auto-presentifica a se stesso, nella nuova rappresentazione acquisita nell'interazione, nello spazio in cui esplicita i suoi atti. Per essere funzionale al soggetto-attore e all'organizzazione, nella dimensione reticolare che connota la società dell'informazione, deve essere presente, in modo equilibrato, la stessa triplicità di dimensione: fisica, intellettuale, emozionale / spirituale che garantisce l'integrità fisica della persona.

Organizzazione *unitaria* e coerente delle dimensioni intra-soggettive:
corporee, psichiche e emotive / spirituali

unita a

organizzazione *referenziale* e *relazionale* del comportamento

porta a

organizzazione *integrata* e *plurale* concretizzabile in strutture, schemi, convinzioni, principi organizzatori o *working models* in grado di stimolare fattori di innervazione transculturale.

Da queste premesse abbiamo adottato, in sintesi, i seguenti assunti:

- le configurazioni organizzative - contenuti concreti della soggettualità e dell'identità - sono costruite in base ad esperienze di relazione: ciò vale tanto per il loro sviluppo normale che patologico;
- tali configurazioni organizzative, essendo sistemi dotati di plasticità, tendono naturalmente a modificarsi e ristrutturarsi; vanno per questo pedagogicamente analizzate e co-formate nel corso della loro storia;
- le strutture organizzative, non innervate da relazioni concrete tra i componenti, tendono a riproporsi rigidamente, compromettendo il coefficiente di flessibilità e di necessaria competitività adattiva;
- la relazione organizzativa, nella Società dell'Informazione, tende ad una configurazione reticolare di tipo orizzontale. Al contempo, per garantire efficacia ed efficienza, l'azione deve poter essere regolata anche in modo verticale. Il decisore esprime la sua funzione nella capacità di mediare, in tempo reale, la verticalità richiesta dall'esecuzione dei processi e bilanciarla, ove possibile, con la condivi-

sione del compito e con concreti atti di compartecipazione. La coscienza condivisa della responsabilità di ruolo permette al soggetto-attore come all'organizzazione, di rispondere coerentemente ed efficacemente ai bisogni del contesto.

Elementi di cultura della relazione. Questi appunti desiderano tracciare delle linee applicative fondate su due paradigmi di base: il principio relazionale come individuato dalla socio-antropologia e il principio mentalistico⁶⁹, così come strutturato nelle scienze cognitive. L'Approccio FR (Formazione Relazionale) ha lo scopo di migliorare le qualità relazionali e porta ad escludere automatismi nella relazione formativa, ad arricchire il repertorio comportamentale e le dotazioni interne della persona. L'approccio FR parte dalla valutazione relazionale del processo educativo secondo:

- il modo di interpretare l'espressione comportamentale come elemento fondamentale di un processo di comunicazione;
- il modo di interpretare il processo stesso di apprendimento come processo di trasmissione;
- il modo di interpretare l'impostazione pedagogico-organizzativa come frutto di esperienza regolata e condivisa;
- il modo di interpretare il piano prossimale e professionale d'esperienza come luogo di azione condivisa per creare i presupposti cognitivi perché la persona possa manifestare flessibilità e sviluppare adeguatezza reattiva, prosociale e proattiva.

Per quanto concerne una programmazione didattica, i problemi da evitare sono i seguenti:

- un basso livello di congruità della relazione tra i partecipanti;
- un basso livello di consapevolezza dell'importanza della relazione;
- un disequilibrio dimensionale della relazione;
- una scarsa assunzione di responsabilità del docente o del decisore;
- una incapacità dei componenti di comunicare correttamente.

Criticità e distorsioni. Il rischio maggiore della società dell'immagine e dell'informazione risiede nella metamorfosi della radice stessa del rapporto interpersonale. Da una tipologia di tipo reattivo-strumentale (società rurale-industriale) si è passati a una di ordine proiettivo-surrogatorio (società dell'informazione-immagine). In nessuno dei due casi possiamo parlare veramente di *relazione* perché nel primo caso manca il carattere di rispetto della soggettività nel rapporto, che diventa un'entità fruibile e non un'entità di relazione; nel secondo, non sono riconosciuti i caratteri di diversità e di peculiarità ovvero non si riconosce la persona come pari portatore di cultura e quindi non ci si mette nelle condizioni di ascoltarla, o meglio, non le si riconosce facoltà di insegnamento. Nel primo caso, il rapporto, ai suoi estremi, può sfociare anche nella violenza fisica; nel secondo, nell'ostilità psicologica, più sotterranea, ma non per questo meno pericolosa e soggiogante.

⁶⁹ Cioè fatto di concetti come credenza, scopo, rappresentazione, regola, etc.; in sintesi, quello che il linguaggio dice usando il lessico che l'uomo si è costruito nel corso della sua storia millenaria.

L'aspetto che più mette in gioco la sopravvivenza della relazione è la rarefazione della frequentazione informale tra persone che operano in uno stesso ambito o contesto. La società non può raccogliere frutti dalle politiche sociali se non vengono favoriti percorsi e modalità che tendono a promuovere il bisogno di contatto reale tra le persone.

La società o l'organizzazione che riconosce, nei fatti, il valore della specificità (intesa come sviluppo concordato e condiviso di tradizioni comuni) tutela con un ordine di priorità affiliativa i suoi componenti e li fidelizza offrendo occasioni conoscitive d'eccellenza.

Una struttura partecipativa, infatti, si preoccupa di fornire le condizioni per una competenza orientata alla persona perché tende a creare quel contesto di parità e di inclusione che sta alla base della convivialità delle differenze, elemento cardine per la creazione e il mantenimento delle reti.

L'uomo e la società vivono in un'*alleanza reciprocante*, ovvero l'uno non può esistere senza la partecipazione dinamica, peculiare e soggettiva dell'altra. Forte ostacolo per la crescita di segmenti culturali creativi e per il progresso del Paese è la banalizzazione⁷⁰. Sindrome epidemica del consumismo, questa è una patologia sociale tra le più pericolose perché conduce ad una leggerezza di approccio con l'altro, facilita i profili bassi e derisivi, non sente la necessità della relazione e, quindi, non si apre all'apprendimento né si offre o si impegna in un approccio professionale. In altre parole, la banalizzazione recide lo spirito di iniziativa che è alla base della ricerca; non crea coscienza sui profili della responsabilità di adozione, gestione, conduzione di compiti e di relazioni. Fecondo terreno di coltura per la banalizzazione sono la pigrizia di pensiero - generata dall'*overdose* di informazione gratuita e dalle correnti standardizzate e fluttuanti della moda - ed il pietismo⁷¹ - che chiude la porta alla reciprocazione paritaria con l'altro.

La cultura dell'immagine - se non adeguatamente mediata da un approccio educativo alla relazione - nasconde due pericoli: quello della subordinazione di una visione iconica⁷² ad una reale e l'iconomorfismo⁷³. Inteso come fissità e astrattez-

⁷⁰ *Banalizzazione* è:

- non attribuire importanza;
- dare qualcosa per scontato;
- ritenere che non occorra impegno e conoscenza per fare qualcosa;
- considerare l'altro come un'entità minore se non puerile, ridicola;
- non dare valore o non sentire le carenze nell'esecuzione dei propri compiti.

⁷¹ Ossia considerare l'altro come un'entità sfortunata, incapace di un rapporto tra pari o comunque un inferiore con il quale non si sente il bisogno di strutturare una relazione autentica, costruttiva, partecipativa e fiduciaria. Tale disposizione facilita disposizioni paternalistiche di tipo *up-down*, dove uno dei soggetti ha già deciso cosa fare e, quindi, difficilmente si mette in gioco. Il pietismo dà luogo ad un'interazione totalmente sbilanciata, con eccessi di tutela, morbosità, tendenza alla puerilizzazione, chiusura su pochi ambiti dell'indirizzo relazionale. La deriva pietistica ha effetti deleteri sulla società perché porta a strutturare relazioni funzionali e disomogenee, non di affiliazione partecipativa che sono possibili solo tra gruppi di pari.

⁷² Per *visione iconica* si intende una visione fissa del soggetto basata su modelli mediati dalla tradizione culturale, dai mass-media, dalle mode giovanili, dai cult contemporanei. In sostanza, una visione fatta per immagini, stereotipi, semplificazioni, etnocentrismi, simbolismi pietrificati nell'intimo del soggetto.

⁷³ Considerato come un meccanismo di difesa agito da soggetti non predisposti o non educati alla cultura della innovazione promossa dalla globalizzazione ed a quella della partecipazione diffusa dalla rete.

za della visione, quest'ultimo rappresenta un grave pregiudizio per la definizione di un rapporto articolato, dinamico e coerente, poiché non permette la giusta collocazione nel presente del cambiamento avvenuto nell'altro, che rimane invisibile ai clichè immobili posseduti dall'interlocutore *iconico*. La mancata comprensione del contesto reale deforma e impedisce la circolazione di conoscenza, di riconoscimento, di crescita, quindi, non facilita l'apprendimento e la costruzione di reti e comunità. Infine, la cultura dell'immagine-fissa, che sta alla base di questa patologia sociale, causa una diminuzione della capacità dialogica e, di conseguenza, del desiderio della frequentazione concreta che è sempre sfida e superamento dei propri interessi particolari. Il riverbero dei pregiudizi, inoltre, crea nel soggetto una falsa apparenza di conoscenza di sé e degli altri; questo atteggiamento, se assunto da un decisore, blocca il dinamismo di una rete e ostacola il sapere dei suoi componenti poiché la persona *iconica* ritiene di poter acquisire attraverso la sua rappresentazione fissa, di ruolo o di stato, una conoscenza sul contesto d'interazione non verificata da una sua diretta partecipazione.

Banalizzazione, pietismo, iconomorfismo sono, senza dubbio, le tre direttrici negative di maggior ostacolo allo sviluppo di una cultura di relazione.

Formazione relazionale perché ogni livello di interazione ha un impatto sia sul modo di relazionarsi che sulla costruzione dell'identità individuale e collettiva e perché l'attività di rete si basa sulla configurazione relazionale, ovvero sulla coerenza educativa⁷⁴ della relazione instaurata. L'approccio pedagogico-relazionale tende ad equilibrare, in senso educativo, le diverse componenti cognitive; a strutturare l'espressione comportamentale; a sviluppare reazioni prosociali nei profili di relazione. In altri termini, mira a far emergere le potenzialità della persona per innervarle al contesto antroposferico, ovvero nella situazione adatta per promuovere matrici che sviluppino la medesima aderenza del comportamento umano al naturale procedere temporale.

Nell'attuale società è presente una forte dimensione affiliativa di carattere gregario e un conseguente minore livello di ruolo performativo, che invece era alto nella società industriale. Questo porta ad uno scarso riconoscimento della caratterizzazione specifica dell'individuo che si contrappone però ad una rivalutazione della soggettività particolare, auto-riferita.

Per comprendere meglio questo paradosso, è necessario riflettere su alcune contraddizioni emerse nel passaggio dalla cultura di prodotto industriale a quella, sempre di prodotto, ma segnata dalla dimensione immateriale della conoscenza. Agli scaffali pieni di merce superflua si stanno aggiungendo le teste piene di informazioni e conoscenze inutili all'orientamento del soggetto ed al suo percorso professionale.

⁷⁴ "Educazione" come beneficio adattivo che promuova le potenzialità della persona, dell'organizzazione, della rete, al contesto specifico.

I timori competitivi generati dal fantasma della globalizzazione hanno abbassato l'indice di ruolo, legato ad una visione meramente addestrativa (mettere a punto la macchina-uomo), a favore della visione pedagogica (sviluppare la creatività imprenditoriale della persona). Sappiamo che è molto difficile raggiungere degli *obiettivi di statuto*⁷⁵ (nella relazione, nella rete, in una comunità di progettazione) se si abbassa o si rende instabile l'indice di ruolo, perché è proprio da quest'ultimo che si costruisce l'orientamento di una persona e di una organizzazione verso l'integrazione; se la prassi acquista lo stesso ordine di priorità della *performance*, non è possibile instaurare il necessario rapporto di rispetto e di reciprocità tra persona e persona che porta al corretto configurarsi della relazione.

In altre parole, indifferenziazione di norme e orizzontalità di principi determinano il conseguente deficit di valore qualitativo che è alla base della difficoltà di dare seguito agli obiettivi di coesione, condivisione, solidarietà, co-partecipazione e cooperazione promossi nei Programmi Operativi e dai Progetti innovativi per l'integrazione della comunità europea.

Le tecnologie informatiche sono legate a doppio filo con la società ed i molteplici ambiti di cui è protagonista *internet* stanno promuovendo cambiamenti integrali di cui ancora non abbiamo chiare potenzialità e rischi. Derrick De Kerckove sostiene che viviamo in un *presente esteso* che impone a tutti noi un momento di maturazione psico-tecnologica a *valenza integrale*. La dimensione cognitiva dell'essere digitale presuppone, infatti, una reazione psichica ed emotiva che ha delle conseguenze sull'intera persona. La parte economica della società si va globalizzando, ma come persone non siamo disposti - nelle tre dimensioni costitutive: etica / emozionale, fisica e cognitiva - ad essere globali o ad accettare il giogo di questa forma di inquinamento accelerato. L'evoluzione rapidissima della rete come strumento prioritario di conoscenza e la totale convergenza di *internet*, tv, cellulare pongono il problema di identificare percorsi interattivi e co-formativi che consentano di mantenere un equilibrio con l'ambiente che ci circonda e, al tempo stesso, consentano alle fasce deboli - ovvero anche a chi non si interessa di scienze cognitive, di estetica e di teorie dell'informazione - di sopravvivere senza sentirsi marginalizzato dalla superconnettività che oggi sembra inarrestabile produttore di confusione generalizzata.

La tele-sensorialità, la tele-visione, la tele-presenza, se costituiscono l'unica finalità dell'utente, proiettano l'individuo in un universo ridotto che ostacola la libera ideazione quindi il progresso della persona e della società. Riformulando un aforisma di Montaigne, De Kerckove afferma che nella dimensione della rete è meglio avere teste vuote ma *ben fatte* e libere di aprirsi alla connessione della relazione che teste piene di dati, ma incapaci di mettersi in discussione, di riflettere la realtà e, quindi, di apprendere.

⁷⁵ *Statuto*, qui inteso come il tipo di considerazione e le attenzioni tributate, la rilevanza morale delle azioni condotte verso l'altro, i diritti assegnatigli. In sintesi, la propensione e i limiti della condotta che una persona si pone nei confronti dell'altra.

Una relazione scorretta provoca delle alterazioni in tutte le direzioni; nella persona può dare luogo a insoddisfazioni o a cadute motivazionali, produce difficoltà di espressione comportamentale e, a lungo andare, l'atonia relazionale può dare origine a patologie psico-fisiche che investono l'intero ambito dell'individuo.

Il mondo della formazione ha molto da dire riguardo ai rimedi da porre ad un sistema societario che ha smarrito il senso del bene comune; per farlo dovrà fare un grande sforzo per articolare in concreto i suoi principi fondamentali. La formazione è uno degli assi portanti dello Stato sociale poiché è in grado di educare l'istituzione ad avviare, in compartecipazione con una pluralità di soggetti, un processo profondo di innerizzazione, di educazione, di correzione delle relazioni che vada oltre i particolarismi ed il *lib-lab*⁷⁶ che, esaurita la sua spinta democratica, oggi alimenta interessi ego-riferiti. Questo assetto - reso evidente dalla profonda crisi politica che il nostro Paese sta attraversando - si rivela un fattore patogeno per una società chiamata a confrontarsi con massicci fenomeni di integrazione. Il concetto di "bene comune", oggi vissuto come un mero intreccio di interessi economici e politici, va ri-declinato in senso pro-sociale⁷⁷ e comunitario dalle politiche formative. Se confinato a forma di utilitarismo collettivo, porta infatti a reificare il rapporto con l'altro e a far evadere il cittadino dalle sue responsabilità morali e civili. Creare sinergie a rete tra esperti e studiosi di scienze pedagogiche, psicologiche, della formazione e dell'organizzazione è una via maestra per educare non soltanto la persona, ma anche la comunità a diventare un soggetto-attore *pro-sociale*, capace di favorire la ricerca sulle relazioni che la pro-socialità intrattiene con l'empatia, l'autostima, ma anche con l'apprendimento, il rendimento scolastico, le differenze di genere, la disabilità, la terza età, il benessere della persona e, non ultimo, a divenire un soggetto-attore capace di mettere in atto atteggiamenti di prossimità *ad hoc* che rispettino la specificità del territorio.

La società odierna ha urgente bisogno di comunità educate e formate a comportamenti pro-sociali di inclusione sociale, in grado di allenare all'occupazione. La mappa del *bene comune* può essere riscritta soltanto tramite una formazione ai *beni relazionali*⁷⁸, primari e secondari, sui quali si basa il *capitale sociale*, oggi essenziale allo sviluppo della Società della Conoscenza che viene resa competitiva nella misura in cui questo bene relazionale viene coerentemente agito da ciascuno di noi.

⁷⁶ Questa forma combina le libertà individuali di competizione (*lib*) con il controllo statale di uguali opportunità (*lab*).

⁷⁷ Termine ampiamente utilizzato dagli psicologi per indicare qualsiasi comportamento volontario diretto a portare beneficio ad altre persone. Il comportamento pro-sociale - in cui entrano in gioco condizionamenti sociali, convinzioni morali, abilità, emozioni - è una modalità di interazione sociale, spesso sottovalutata, confusa o sovrapposta all'altruismo. È fondamentale per promuovere la cittadinanza attiva.

⁷⁸ Sono quelli oggi maggiormente richiesti al di là dei beni *statuali* (imposti con la forza della legge) e di quelli strettamente *privati* (ovvero fruiti individualmente, senza che richiedano relazioni ad altri).

BIBLIOGRAFIA

- CLARKSON M., *A Stakeholder Framework for Analysing and Evaluation Corporate Social Performance*, in *Academy of Management Review*, 1995, vol. 20, n. 1, pp. 92-117.
- COLEMAN J., *La responsabilità dell'impresa. Il punto di vista di un sociologo*, in K.J. HOPT, G. TEUBNER (a cura di), *Governo dell'impresa e responsabilità dell'alta direzione*, FrancoAngeli, Milano 1986.
- FREEMAN E.R., *Strategic management: a stakeholder approach*, Marshfield, Mass Pitman, 1984.
- HOPT K.J., TEUBNER G. (a cura di), *Governo dell'impresa e responsabilità dell'alta direzione*, FrancoAngeli, Milano 1986
- JONAS H., *Il principio di responsabilità*, Einaudi, Torino 1990 (ed. or. *Das prinzip Verantwortung*, Frankfurt A. M., Surkamp, 1984).
- RICOEUR P., *Le concept de responsabilité*, in *L'Esprit*, n.206, 1994.
- SAPPELLI G., *Introduzione*, in K.J. HOPT, G. TEUBNER (a cura di), *Governo dell'impresa e responsabilità dell'alta direzione*, FrancoAngeli, Milano 1986.