

## Dalla pedagogia sociale alla pedagogia del lavoro: orizzonti della ricerca

Giuditta Alessandrini\*

*Il saggio riflette sulle istanze fondamentali della pedagogia del lavoro individuando ambiti specifici di ricerca e di impegno formativo. In particolare il contributo si articola focalizzando il discorso su tre temi: gli ambiti semantici della pedagogia del lavoro, i focus relativi all'area della formazione continua ed infine il tema della formazione alle istanze solidaristiche.*

La ricerca pedagogica, con particolare attenzione alla dimensione *sociale*, si propone la finalità di promuovere lo sviluppo, di migliorare la convivenza tra gli uomini e di prevenire il recupero del disagio. Come ha avuto modo di precisare Luisa Santelli (2001) “la pedagogia sociale si occupa di due ambiti: le valenze educative delle diverse istituzioni sociali e l'educazione sociale, la riflessione critica e la progettazione operativa rivolta all'intreccio dei rapporti esistenti tra i soggetti e i loro molteplici contesti d'appartenenza”.

La pedagogia sociale modernamente intesa – nell'accezione appena ricordata – è portata a presidiare un ambito che emerge con particolare urgenza negli ultimi tempi, anche a fronte della crisi economica dell'eurozona: riflettere sull'*educabilità* del soggetto nell'interesse della sua vita, in un ambito più ampio di quello meramente scolastico ed in un'ottica che coniughi le istanze formative (reali e potenziali) con l'occupabilità e l'inclusione sociale.

È un fatto che l'arco temporale nell'ambito del quale si estendono i percorsi dell'*educabilità* travalichi l'età evolutiva, identificandosi con l'intero arco cronologico dell'esistenza umana fino alla maturità. Tale accezione di *educabilità* – ormai considerata l'accezione prevalente nella tarda modernità, contemplando l'idea di un'*adulità* in continuo sviluppo – deve tener in considerazione ambiti ancora non del tutto esplorati dalla ricerca pedagogica: l'educabilità nei contesti di lavoro (e nei contesti di scarsità o assenza di lavoro), l'educabilità nei contesti partecipativi alle istanze sociali (dalla formazione professionale all'associazionismo), l'educabilità verso dimensioni etico-sociali come nuove forme di responsabilità e di partecipazione<sup>1</sup>. Da qui l'emersione di nuovi ambiti di ricerca all'interno della pedagogia sociale fino a perimetrare una disciplina vera e propria con una sua tendenziale autonomia, la pedagogia del lavoro.

Il lavoro può essere definito come un'attività orientata alla trasformazione o alla produzione di risorse materiali e intangibili, finalizzate alla realizzazione piena dell'essere persona e destinate alla comunità civile, intesa nella sua interezza. Il fine ultimo del lavoro – o, comunque un fine di carattere sostanziale – del lavoro, in questa prospettiva di ordine etico-antropologico è la persona.

Il mio saggio intende sottolineare tre argomentazioni: 1) l'esigenza per il pedagogista sociale di comprendere gli scenari del lavoro nella società contemporanea, mantenendo saldo il primato del *punto di vista antropologico*; 2) l'esigenza di rileggere il tema dell'*occupabilità dei soggetti (giovani e non)* in correlazione con il tema del diritto all'apprendimento e del *life long learning* (Treelle, 2011); 3) l'esigenza di riflettere sulle *istanze solidaristiche* con riferimento all'approccio al tema del lavoro nella sua componente etico-sociale.

La questione di fondo è comprendere se alcuni aspetti relativi ai cambiamenti in atto del *modo* di lavorare delle persone (nel senso delle rappresentazioni valoriali e simboliche ma anche delle prassi) e

---

\* Giuditta Alessandrini è professore ordinario di pedagogia sociale e del lavoro presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma TRE. È direttore del Master di I livello a distanza GESCOM “*Gestione e sviluppo della conoscenza nell'area delle risorse umane*” ([www.master-gescom.it](http://www.master-gescom.it)) e del Centro di Ricerca CEFORC “*Formazione continua & Comunicazione*” ([www.laoc.eu](http://www.laoc.eu)). Per contattare l'autrice: [g.alessandrini@uniroma3](mailto:g.alessandrini@uniroma3).

<sup>1</sup> Tra gli autori che, recentemente, si sono occupati di pedagogia del lavoro, oltre alla scrivente, si vedano soprattutto B. Rossi, P. Malvasi, U. Margiotta, G. Bertagna citati in bibliografia.

delle “culture” del lavoro nella contemporaneità, possano trovare un indirizzo ed un sostegno *sul piano pedagogico* per quanto riguarda le strategie di sviluppo, sia sul piano professionale che sociale.

## 1. Verso una pedagogia del lavoro

In alcuni scritti, ho sostenuto che la pedagogia del lavoro, interpretata nella complessità dei significati emergenti nel corso del suo evolversi, è – per definizione – lontana da una visione meramente economicistica del rapporto esistente tra l'individuo ed il lavoro.

Lo sviluppo di un “concetto pedagogico del lavoro” può essere interpretato, infatti, in una dimensione dualistica, come promozione della dimensione educativo-formativa insita nel lavoro stesso ovvero come preparazione del soggetto al sociale (intendendo per sociale sia la prospettiva “idealistica” di uno Stato etico che quella di matrice attivistica che vede il sociale come preparazione alla partecipazione democratica alla vita pubblica).

Il lavoro si identifica con una *parte* sostanziale dell'itinerario di civiltà e di cultura che caratterizza il percorso dell'essere umano nei diversi ambiti geografici e culturali attraversati nella sua storia *sociale*<sup>2</sup>.

La riflessione sul tema del lavoro da un punto di vista pedagogico rimanda ad alcune aree di ricerca relativamente autonome:

- l'analisi dei processi di *interazione soggetto-lavoro* nel contesto di scenari in evoluzione, anche in riferimento a variabili tecnologiche;
- il tema del rapporto *formazione-lavoro*;
- lo studio delle *professionalità*, la loro articolazione in competenze;
- i *processi relazionali* che si stabiliscono all'interno di transazioni formali e non formali in contesti di lavoro (comunità di pratica).

Partiamo da alcune riflessioni emergenti dalla più nota enciclica sul tema del lavoro.

“Il lavoro è un bene dell'uomo”, si legge nell'enciclica *Laborem Exercens*, par. 9 (L.E. d'ora in poi): “È un bene della sua umanità, perché mediante il lavoro l'uomo non solo trasforma la natura adattandola alle proprie necessità ma anche *realizza se stesso come uomo* ed anzi, in un certo senso diventa più uomo”. In questo senso, la dottrina sociale della Chiesa valorizza il lavoro come fondamentale dimensione dell'esistere umano.

Bisogna aggiungere, inoltre, che la persona, in quanto tale, viene vista come il “metro” della dignità del lavoro. “Non c'è infatti alcun dubbio che il lavoro umano abbia un suo valore etico il quale senza mezzi termini e direttamente rimane legato al fatto che colui che lo compie è una persona” (L.E., 590).

Il lavoro deve essere, dunque, – secondo quanto indicato nell'Enciclica citata – rispettato come *importante momento di sviluppo della persona* verso la piena realizzazione della sua umanità. Ciò che deve essere promosso nella società, è il “senso spirituale” del lavoro, il che significa interpretare la valenza del lavoro nel senso di *contributo al progresso dell'uomo nel sociale*: questo concetto si identifica, a mio modo di vedere, con il significato più profondo del senso e del valore del lavoro dal punto di vista delle discipline psicopedagogiche e sociali, quelle aree di ricerca ed intervento che presidiano le condizioni per un armonico sviluppo del soggetto-persona. Se volessimo ricostruire un percorso storico-semanticamente ideale – ma lo spazio di questo saggio non lo consente – di valorizzazione del concetto di lavoro come fonte di umanizzazione dell'uomo nelle diverse istanze storiche, si potrebbero ricordare alcune tappe fondamentali: dal pensiero di Agostino di Ippona a San Benedetto da Norcia, fino a Comenio, e quindi al pensiero di Rousseau, Locke, Froebel e di Hessen (Alessandrini, 2004).

Il “lavoro”, dunque, è stato letto ed interpretato nel XIX e nel XX secolo da studiosi di diversa formazione (economica, sociologica, giuslavoristica, ecc.) all'interno di una vasta gamma di motivi che costituiscono i temi della *modernità*: il rapporto tra individuo e gruppi sociali, le forme di potere e di autorità nei contesti socio-organizzativi, i sistemi di delega e gli apparati gestionali, le forme di tutela del

---

<sup>2</sup> Per quanto riguarda una riflessione più ampia sul tema del lavoro in ottica pedagogica, si veda il mio testo *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini Editore, Milano, 2004 e la bibliografia ivi indicata. Nel testo ho elaborato una ricostruzione pur sintetica in chiave storico-pedagogica delle interpretazioni più significative relative alla visione pedagogica del lavoro tra rinascimento, illuminismo e modernità.

lavoratore ed i suoi diritti (tra gli altri cfr. Friedmann, Naville, 1963; Izzo, 1991; Accornero, 1997; Zamagni, 1997).

Riflettendo sinteticamente sulla visione moderna del lavoro, occorre porre una domanda centrale: quando il lavoro – dal punto di vista concettuale – diventa il motore dello sviluppo della società? Bisogna fare un passo indietro e riportare alla memoria una fondamentale teoria economica.

Uno dei fattori della ricchezza delle nazioni è identificato da Adam Smith, nel 1776 con la quota di lavoratori produttivi sul totale della popolazione: basandosi su quest'elemento, il fondatore dell'economia moderna con molta chiarezza e per la prima volta, sottolinea la *centralità del lavoro nella società* in contrapposizione ai retaggi della società feudale, all'epoca ancora persistenti anche nella società inglese a lui contemporanea (Smith, 1776, trad. it. 1997).

L'importanza che pian piano tra otto e novecento assume il lavoro nella società proto-industriale ed industriale non ha precedenti nella storia, nel senso di *asse della condotta di vita* dei singoli; come sostiene il sociologo Ulrich Beck, "la società industriale è in tutto e per tutto una società del lavoro retribuito" (Beck, 2000).

Il lavoro diventerà, dunque, anche un'area di studio e di analisi specifica nell'ambito delle scienze umane e sociali e quindi anche un tema di pedagogia sociale che riguarda dimensioni antropologiche e formative.

Negli ultimi trenta anni, una serie di complessi mutamenti nella regolazione dei rapporti di lavoro (ad esempio il processo di destandardizzazione) nella società hanno generato alcuni "driver": il progressivo declino di sistemi produttivi di tipo fordista, l'emergere di sistemi a rete, il consolidarsi di *economie centrate sul dominio dell'informazione e della conoscenza*.

Un elemento-chiave dello scenario recente del lavoro – è dunque – la trasformazione della nozione di *subordinazione ed il ridimensionamento della pressione gerarchica* soprattutto nei contesti della grande impresa e negli apparati del pubblico impiego. Un altro fenomeno è la pluralizzazione dei modi di produzione e la moltiplicazione delle forme contrattuali, oltre alla crescita del lavoro autonomo. Un altro fattore – rilevabile soprattutto negli ambiti meno protetti – è la crescita della precarizzazione (Donkin, 2011).

La precarietà dei rapporti di lavoro è divenuto un elemento per così dire "endemico" della società "liquida" (nella ormai nota metafora elaborata da Bauman): inoltre categorie come la temporaneità, l'incertezza, la vulnerabilità caratterizzano sempre più l'interazione tra individuo e lavoro. L'emergere di diverse forme di lavoro flessibile, inoltre, hanno ribaltato sull'individuo – nella sua singolarità – responsabilità e margini di negoziazione che nei decenni trascorsi venivano ascritti a organismi esterni all'individuo, come ad esempio il sindacato o le parti sociali. Il trasferimento delle responsabilità all'individuo isolato – definita "individualizzazione", sempre da Z. Baumann – è un fattore trasversale a molte fenomenologie della società contemporanea (Baumann, 2002).

Il mercato del lavoro italiano, anche in considerazione della crisi strutturale in corso, appare frammentato, a tratti disomogeneo, dunque attraversato da alcune tendenze che si confermano nel tempo, quale la crescita della disoccupazione giovanile, la crescita dell'occupazione precaria su quella stabile e la spaccatura Nord-Sud, e connotato da una forte articolazione territoriale e settoriale (Tiraboschi, 2011). La trasformazione strutturale delle *tipologie di lavoro* ha generato processi di discontinuità, di flessibilità ma anche scenari di insicurezza anche a fronte del perdurare della crisi economica internazionale in atto<sup>3</sup>.

Il dibattito in sede europea si è focalizzato negli ultimi anni sul ruolo che i processi educativi e formativi possano acquisire nella transizione verso un lavoro adeguato soprattutto per le giovani generazioni. I *topics* più rilevanti nelle indicazioni "strategiche" dei documenti UE sono:

- il principio che la spinta all'*innovazione* possa e debba ripartire dalle Università<sup>4</sup>;
- l'idea di uno *spazio mondiale dell'educazione* nel quale ci sia spazio per il riconoscimento e la trasparenza delle competenze per generare opportunità di mobilità delle persone<sup>5</sup>;

---

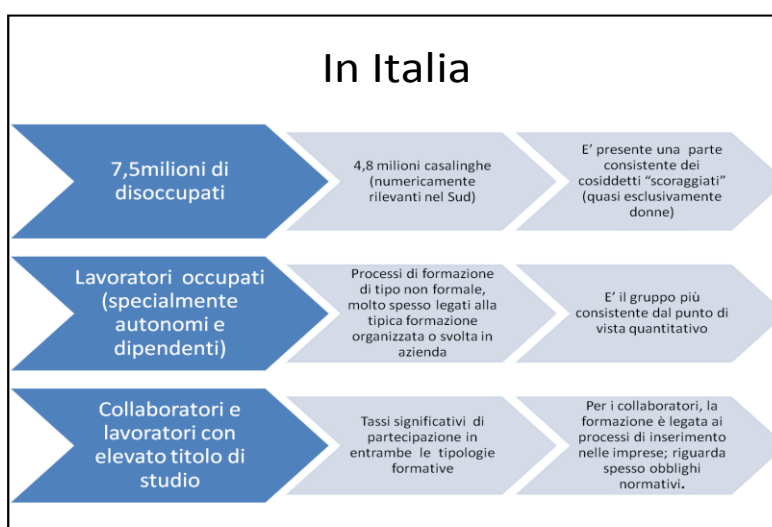
<sup>3</sup> Di grande interesse su questi temi e le prospettive di impegno dei cattolici è il Documento preparatorio per la 46° Settimana Sociale dei Cattolici Italiani, *Cattolici nell'Italia di oggi, un'agenda di speranza per il futuro del paese*, EDB, Bologna 2010.

<sup>4</sup> Il principio che l'Università debba essere percepita come un pubblico bene ed abbia una responsabilità pubblica "capace di dare risposte alle differenti esigenze del territorio era stato già ribadito in precedenza (Berlin Communiqué, 2003).

- il principio che occorre valorizzare il *diritto alla formazione* assicurando dispositivi di validazione europei delle competenze curriculari (*learning output/EQF*);
- la *traslationalità* della ricerca (vantaggi per la collettività e garanzia dell'equità);
- il riconoscimento della centralità della formazione dei formatori e degli insegnanti come attori del *learningfare*;
- il principio della collaborazione *tra enti ed istituti* che si occupano di istruzione e formazione nell'ottica di un possibile raccordo tra politiche del lavoro e politiche per l'educazione.

Il problema che abbiamo di fronte nell'ambito delle scienze pedagogiche è quello di chiedersi in che misura tali trasformazioni di fatto incidano su quella visione antropologica - prima accennata - del lavoro come fonte di dignità e identità. Il problema che abbiamo di fronte nell'ambito delle scienze pedagogiche è quello di chiedersi in che misura tali trasformazioni di fatto incidano su quella visione antropologica del lavoro già delineata come fonte di dignità e identità.

I dati più recenti del Rapporto del Ministero del Lavoro quotano il livello di disoccupazione giovanile nel seguente modo:



Fonte: Ministero del Lavoro, e delle Politiche Sociali (2012), *Rapporto sulla formazione continua 2010/2011*

La domanda che emerge è in che misura, laddove il lavoro è discontinuo, talvolta non giustamente retribuito e qualificato, possa costituire ancora una fonte di legittimazione dei codici identitari della persona? È in questo contesto che si situano nuovi ambiti di ricerca per la pedagogia del lavoro come il fenomeno del mobbing, le patologie organizzative o, per altri versi lo studio delle misure che possono contrastare forme di instabilità contrattuale, come ad esempio l'istituto dell'apprendistato, i tirocini, la modellizzazione di sistemi di analisi delle competenze, ecc.

Il lavoro oggi rimane al centro di una *rinnovata questione sociale* in quasi tutti i paesi europei. Bisogna considerare, che gli scenari della delocalizzazione e del primato della finanza rispetto all'economia hanno generato, inoltre, le condizioni per il persistere e l'aggravarsi di forme di disuguaglianza a livello planetario che mettono a repentaglio in alcuni paesi la libertà e la democrazia. Si è parlato anche in occidente di "erosione" del capitale sociale con l'aumento della povertà e delle disuguaglianze anche per le classi intermedie e possibilità di rischi per la coesistenza civile.

Occorre inoltre ricordare che la *terziarizzazione* crescente delle attività professionali ha generato anche la rottura di ritmi collettivi e la modifica di processi di integrazione sociale legati a tali ritmi. Se nel

<sup>5</sup> Il Forum dell'Unesco svoltosi a Parigi nell'ottobre del 2009 ha proiettato la tematica della *nuova responsabilità dell'università* per una formazione durante tutto l'arco della vita in un'ottica non solo europea, ma mondiale. Tra gli aspetti più significativi, emergono alcuni focus: le università devono dare il loro contributo per identificare i bisogni di formazione di domani in uno *spazio mondiale* dell'educazione e della formazione; valorizzare il *diritto alla formazione* assicurando dispositivi di validazione delle competenze; il cittadino - in questa prospettiva - diventa di fatto un "*apprenant tout au long de sa vie*" in un sistema globale.

passato, coerentemente alla centralità del lavoro subordinato in una società fondamentalmente di tipo fordista, la condizione lavorativa era l'unica via dell'accesso alla cittadinanza sociale, oggi si pongono diversi elementi che minano alla base questa identificazione. La continuità lavorativa (il fatto che il lavoro da dipendente durava tutta la vita) diventava - nel passato - continuità dello *status* professionale.

Oggi la *discontinuità* dei percorsi di formazione e di carriera – così frequente – mette a repentaglio i processi di *costruzione dell'identità e le radici etico-sociali* della persona.

Vorrei insistere su un punto: la pedagogia del lavoro, interpretata nella complessità dei significati emergenti nel corso del suo evolversi, è – per definizione – lontana da una visione meramente economicistica del rapporto esistente tra l'individuo ed il lavoro. Lo sviluppo di un “concetto pedagogico del lavoro” può essere interpretato in una dimensione dualistica, come promozione della dimensione educativo-formativa insita nel lavoro stesso ovvero come preparazione del soggetto al sociale (intendendo per sociale sia la prospettiva “idealistica” di uno Stato etico che quella di matrice attivistica che vede il sociale come preparazione alla partecipazione democratica alla vita pubblica).

## **2. Occupabilità e formazione continua verso il quadro 2020**

Nel *sistema italiano*, a fronte di un livello di istruzione generalmente cresciuto nel corso degli ultimi anni, la spendibilità del titolo di studio a livello occupazionale è cambiata in funzione di numerose variabili critiche: l'ambito territoriale di appartenenza, le variabili di genere, il settore produttivo. Può essere interessante ricordare ad esempio che il tasso di disoccupazione è legato al livello di scolarizzazione in maniera *molto più debole* rispetto agli Stati Uniti o ad altri paesi dell'UE: sembra paradossale ma l'economia italiana ha difficoltà nel creare posizioni lavorative che richiedano *un alto grado* di formazione.

A partire dai più importanti documenti europei elaborati nell'ultimo quindicennio come il Rapporto Delors ed il Rapporto della Conferenza di Lisbona *e-Europe*, si è delineata negli ultimi anni una visione europeista dello sviluppo economico e civile che coniuga gli investimenti in formazione e quelli nello sviluppo delle reti con lo sviluppo del solidarismo e della persona. Da quest'insieme di indirizzi e principi che è stata chiamata la *via europea alla società della conoscenza*, è emerso anche, a partire dal 2001, quello che ci sembra un nuovo modo di pensare la cultura del lavoro e dell'apprendimento: dal tema dell'occupabilità, a quello dell'accesso alle reti di conoscenza, o al superamento del *digital divide*, al ruolo delle università come motore dello sviluppo locale, fino allo sviluppo delle piccola e media impresa, si è delineato un approccio che può porsi come alternativo.

L'approccio presente nei documenti elaborati e promossi dall'Unione Europea considera il sostegno dell'apprendimento come ambito di sviluppo sostanziale della democrazia. L'investimento nell'apprendimento individuale e organizzativo consente di creare, infatti, equità e coesione sociale e, quindi, migliore educabilità umana anche attraverso l'ampliamento dell'accesso alla conoscenza da parte dei soggetti più svantaggiati e la crescita di possibilità di occupabilità.

Un altro elemento ha, inoltre, acquisito un piano condiviso di riferimenti: l'idea di un pari livello e valore dell'apprendimento *formale, di quello informale e non formale*. Tra i soggetti interessati a questo cambio di paradigma che vede l'omogeneità del livello formale e informale, le popolazioni più deboli (giovani poco qualificati, non occupati, persone socialmente svantaggiate, lavoratori a rischio e con professioni con pericolo di obsolescenza professionale, e quindi i soggetti tendenzialmente portatori di diversità).

Il sostegno all'individuo e l'ampliamento delle sue opportunità sono il “*motore*” del *sistema della formazione continua* nel paese. Alcuni strumenti normativi (come la Legge 236 del '93 e la Legge 53 del 2000, fino all'istituzione dei Fondi Interprofessionali) hanno contribuito a generare in Italia un processo di *focalizzazione sui piani formativi* (territoriali, aziendali o regionali) concordati tra le parti sociali attraverso la pratica della bilateralità e in grado di identificare progetti professionali specifici. In questa direzione è sempre più rilevante, accanto al processo di analisi della domanda, la progettazione dell'offerta e il rafforzamento dei soggetti in grado di identificare le strategie efficaci per un incontro di domanda e offerta.

Sul fronte della formazione per gli adulti, però, dagli indicatori OCSE emerge attualmente una situazione di “sottoinvestimento strutturale” nel nostro paese, e si riscontra anche una dispersione delle risorse in fonti differenziate di finanziamento non integrate tra loro, che generano diseconomie. Da qui l’esigenza di riaffrontare il tema della formazione continua non solo come elemento strutturale di una politica del lavoro ma anche in vista della possibilità di una nuova *governance* del *workfare*.

In Italia si riscontra una condivisione da parte di istituzioni e parti sociali su alcune iniziative in via di sperimentazione (per il riconoscimento di crediti da esperienza) e il “Libretto formativo” del cittadino<sup>6</sup>. Per quanto riguarda la pubblica amministrazione, è indubbio che il quadro valoriale della formazione sia oggi potenzialmente di fronte a nuovi “*driver*” significativi in grado di accompagnare l’innesto di quei processi di apprendimento organizzativo che possano consentire una reale innovazione. L’enfasi sul valore del merito, sulla trasparenza e della premialità, conducono verso l’esigenza di rilanciare percorsi credibili di formazione basati sull’analisi della domanda e sulla focalizzazione nelle competenze.

Come emerge da una recente indagine promossa dal Ministero del Lavoro, le proiezioni al 2020 sulla domanda e offerta di lavoro evidenziano che il nostro Paese rischia di farsi trovare impreparato ai prossimi cambiamenti del mercato del lavoro. Sul primo versante, la domanda di lavoro, le ricerche del *Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale* (CEDEFOP) esprimono la chiara tendenza verso una economia della conoscenza e dei servizi, che avrà bisogno di lavoratori sempre più qualificati<sup>7</sup>.

Le “linee guida per la formazione nel 2010” (Accordo del 12 Febbraio) parlano chiaro delineando la prospettiva di un sistema nazionale di *standard professionali* e di processi di *certificazione delle competenze*. È utile riflettere sul tema ricordando brevemente alcuni aspetti essenziali dell’idea di “competenza”, nozione di carattere polisemico che è ormai largamente studiata in letteratura (Alessandrini, 2005; Civelli, Manara, 1997; Boam, Sparrow, 1996; Di Francesco, 1994; Isfol, 2011). Questa nozione consente in termini analitici il processo di definizione della professionalità sia nei percorsi formativi che nei processi di analisi organizzativa.

Secondo il dibattito scientifico in materia, la competenza è un “sapere combinatorio” in cui entrano conoscenze tecniche, teoriche, metodologiche e procedurali, abilità operative ma anche relazionali che permettono alle persone di agire in contesti sempre diversi. Dal punto di vista del discorso formativo, investire nel concetto di competenza può essere visto come uno sforzo per affiancare lo sviluppo del soggetto adulto in formazione. La “competenza” in quest’ottica acquista maggiore determinatezza e rende l’idea di come – in ogni contesto organizzativo – agiscono e possono agire le persone, esprimendo saperi, saper essere e potenzialità a tali istanze connesse. La competenza – nella sua essenza – è la capacità di un soggetto di combinare potenzialità (da qui la dimensione della plasticità/evolutività), partendo dalle risorse cognitive, emozionali e valoriali a disposizione (saperi, saper essere, saper fare, saper sentire) per realizzare non solo *performances* controllabili ma anche intenzionalità verso lo sviluppo della “capacità di mobilitare progettualità” in azioni concrete, rilevabili e osservabili (saperi in azione).

L’idea di competenza rimanda, dunque, all’idea di un processo caratterizzato da elementi di dinamicità e di “evolutività”.

Se può essere condivisibile incentrare la riflessione sull’analisi del lavoro, anche ai fini della progettazione della formazione, sull’unità di misura “competenze”, va però sottolineato che un’analisi delle competenze ai fini della certificazione necessaria per l’ingresso nel mondo del lavoro non può che far riferimento ad una dimensione più ampia di quella spesso adottata negli ambienti produttivi, una dimensione che inglobi le competenze trasversali accanto a quelle tecnico specialistiche e che scorga la

---

<sup>6</sup> Rilevante al proposito è il tavolo Nazionale sul Bilancio di Competenze promosso dall’ISFOL: cfr il saggio di Anna Grimaldi, *Il documento Isfol sul bilancio di competenze*, in “Professionalità”, giugno 2010, pp. 17-26.

<sup>7</sup> La sottolineatura relativa al bisogno di qualificazione in ingresso nel mondo produttivo, viene a contraddire paradossalmente quanto emerge dai dati. È significativo ricordare infatti che secondo i dati dell’XI Rapporto realizzato dal Consorzio Almalaurea, il calo generalizzato nella richiesta di laureati da parte delle imprese è del 23%. Il primo di settembre 2010, ad esempio, si legge in un quotidiano di larga diffusione come commento ai nuovi dati ISTAT “Senza lavoro un giovane su quattro: disoccupazione stabile all’8,4%, ed ancora tra i 15 e 64 anni in quindici milioni non lavorano, sette persone su venti sono inattive”.



centralità del processo di mobilitazione cognitivo-emotiva come intenzionalità attiva della persona partecipe al proprio sviluppo.

Dal punto di vista degli scenari della *formazione professionale* occorre cogliere i seguenti elementi – indicati qui molto sinteticamente – come aree su cui investire per i sistemi formativi e per la riflessione pedagogica sia sul piano teorico che delle soluzioni politiche (Alessandrini, 2010c):

- a) lo sviluppo nel soggetto di un sistema ampio ed articolato che consenta la mappatura ed il riconoscimento delle *competenze* non solo dal punto di vista *tecnico-specialistico* (saperi teorici, saperi in azione) ma anche dal punto di vista *etico-relazionale* (attenzione allo scambio, alla reciprocità, alla fiducia, alla libertà ed alla responsabilità);
- b) lo sviluppo di sistemi di *orientamento al lavoro* in grado di sostenere le opportunità di occupabilità delle categorie giovanili (bilancio di competenza, assessment, coaching, colloquio individuale e personalizzato);
- c) lo sviluppo di percorsi formativi per l'adulto in accompagnamento alle transizioni professionali che possono interessare la sua vita vista la discontinuità di esperienze professionali che possono essere intervallate con esperienze formative;
- d) lo sviluppo di percorsi formativi nei contesti di lavoro ai fini della *crescita del capitale sociale* presente in questi ultimi. Tali percorsi possono transitare attraverso lo sviluppo di *istanze partecipative al lavoro*, favorendo esperienze individuali e collettive di crescita culturale e professionale.

La Commissione Europea ha elaborato di recente una sfida: per scongiurare il cosiddetto scenario del “decennio perso”, caratterizzato da una crescita inadeguata alla creazione di occupazione, la cosa più urgente da fare è “spezzare il circolo vizioso composto da un debito non sostenibile”, e da una debole crescita economica, che si è innescato in alcuni Stati membri.

La *prima priorità* consiste nel ripristinare politiche di bilancio adeguate, tutelando al tempo stesso *le politiche favorevoli alla crescita*, e nel risanare rapidamente il settore finanziario per avviarsi verso la ripresa (cfr CITT sulla crescita globale, febbraio 2011).

La *seconda priorità* consiste nel ridurre rapidamente la disoccupazione e nel porre in essere riforme efficaci del mercato del lavoro per un'occupazione quantitativamente e qualitativamente migliore.

Queste priorità potranno essere affrontate in modo efficace solo se saranno accompagnate da un impegno sostanziale per *far ripartire contemporaneamente la crescita*.

La tabella seguente identifica, in forma sintetica, le iniziative più significative del cartello 2020 (European Commission, 2011).

- “**L’Unione dell’innovazione**” per migliorare le condizioni generali e l’accesso ai finanziamenti per la ricerca e l’innovazione, facendo in modo che le idee innovative si trasformino in nuovi prodotti e servizi tali da stimolare la crescita e l’occupazione.
- “**Youth on the move**” per migliorare l’efficienza dei sistemi di insegnamento e agevolare l’ingresso dei giovani nel mercato del lavoro.
- “**Un’agenda europea del digitale**” per accelerare la diffusione dell’internet ad alta velocità e sfruttare i vantaggi di un mercato unico del digitale per famiglie e imprese.
- “**Un’Europa efficiente sotto il profilo delle risorse**” per contribuire a scindere la crescita economica dall’uso delle risorse.

Le previsioni indicano che l’economia europea domanderà il 31,5% di occupati con *alti livelli di istruzione e qualificazione*, il 50% con *livelli intermedi* mentre i posti di lavoro per i soggetti con bassi livelli di qualificazione crolleranno dal 33% del 1996 al 18,5%.

Occorre dunque portare a meno del 10% la percentuale della popolazione compresa tra i 18 e i 24 anni che ha abbandonato gli studi e far sì che almeno il 40% dei giovani adulti (30-34 anni) dell’UE conseguano la laurea.

### 3. Formare ad una cultura della condivisione e della responsabilità sociale

“Quando entriamo in ambito pedagogico-educativo le direzioni da perseguire sono quelle della libertà, della dignità e del rispetto della nostra vita e della vita dell’altro e ciò significa innanzitutto realizzare un lavoro interminabile su noi stessi, un lavoro certo che non si esaurisce con il raggiungimento dell’età adulta” sostiene Luisa Santelli nella presentazione dell’ultimo quaderno Siped dedicato al tema “Adulti, cura, formazione” (AA.VV., 2011).

La costruzione e la condivisione di una rete sociale è la condizione di base per lo *sviluppo* del capitale sociale. Se questo è orientato al dialogo ed alla solidarietà, può migliorare nelle organizzazioni e nella società l’orientamento all’innovazione ed alla voglia di intraprendere, e garantire al tempo stesso la piena espressione della dignità della persona e delle sue potenzialità di sviluppo. Ciò significa anche una formazione professionale piena e antropologicamente fondata. Condivido la riflessione – recentemente emersa in sede del Comitato scientifico e organizzatore delle settimane sociali dei Cattolici in Italia – sul fatto che “l’emergenza educativa si manifesta come crisi del bene comune”. Ciò significa – a mio modo di vedere – che sussistono correlazioni non banali tra i due concetti, bene comune ed emergenza educativa. La capacità di innovare di una comunità è strettamente legata al “capitale umano” che è impegnato nel tessuto produttivo e civile, ovvero a quell’insieme dei saperi e delle competenze, di valori delle persone, considerando tra questi fondamentale anche la presenza di assetti valoriali orientati allo sviluppo. All’interno del “capitale sociale” di una comunità è fondamentale la dotazione (o la creazione) di una dose sostantiva di fiducia reciproca, di comprensione, di un set di valori condivisi e conoscenze nelle quali si identifica la collettività anche al fine di presidiare la possibilità di uno sviluppo locale (XLIX Convegno di SCHOLE’, 2011).

In un Rapporto recente di ricerca sul tema delle caratteristiche auspicabili dello sviluppo sociale, scritto da G. De Rita (2009) si è sottolineato che: “in un welfare moderno – un welfare delle opportunità e delle responsabilità come quello disegnato nel Libro Bianco sul futuro del modello sociale – l’effettivo accesso all’apprendimento assume una rilevanza strategica per il pieno sviluppo e l’autosufficienza della persona”. “Accesso” ma anche “diritto all’apprendimento” e pieno sviluppo della persona sono, dunque, dimensioni centrali dell’educabilità nel contesto della contemporaneità.

L’individuo ha bisogno dell’alterità come spazio di espansione di un sé che produce intenzionalità ma spesso non sostiene l’impatto ed i costi di un’intenzionalità autentica ed attiva. Questa forza può provenire attraverso l’atto formativo da un leader, competente appunto, nella “*dunamis*” (potenza, capacità), ovvero nella capacità d’agire e cambiare l’esistente dando vita a progettualità, e rendendo possibile la genesi del nuovo. Ma la *dunamis* – secondo la lezione aristotelica – non è nulla se non correlata all’*areté*, ovvero alla virtù, oggi diremmo alla consapevolezza etica del perché si agisce. D’altra parte sappiamo che la comprensione è inscindibile da un sentimento di partecipazione e di empatia.

La *dunamis* del leader accende la possibilità di pensare il nuovo, di intravedere non solo soluzioni di problemi ma anche i problemi stessi nel loro setting in un’ottica diversa, anche divergente. Citando Karl Weick potremmo parlare di *enactement*, ovvero di generazione di processi e di “mondi” nuovi e possibili sui quali far “atterrare” i membri della propria comunità.

La pratica esercitata dalle comunità professionali può diventare – come sostiene Etienne Wenger – “una specie di ‘danza delle identità’”. Egli afferma, infatti: “*La pratica non fluttua semplicemente nell’aria, è parte integrante della comunità e ovviamente alcune persone ne fanno parte e altre no*” (Wenger, 2000, 2006). Ognuno di noi – secondo questa visione – è al centro di una spirale verticale ed orizzontale di apprendimento come persona partecipe di pratiche di condivisione con altri membri del gruppo professionale o amicale.

Le ricerche sulle *comunità di pratica* costituiscono un’area estremamente significativa della ricerca pedagogica nel campo del lavoro: abbiamo recentemente pubblicato tre volumi miscelanei dei Quaderni di pedagogia del lavoro editi dalla casa editrice Pensa sul tema della ricerca sulle comunità di pratica a livello nazionale: è possibile scorgere dando uno sguardo quest’area di ricerca numerosi elementi di interesse che vanno alle esperienze di innovazione nell’area della formazione sanitaria (nel contesto di ASL, Ospedali, ecc.) alle comunità di insegnanti e coordinatrici degli asili nido e delle scuole dell’infanzia, fino alle comunità negli ambienti aziendali (Alessandrini, 2010b; Alessandrini, Pignalberi, 2011 e 2012).



Impegnarsi per il bene comune e adoperarsi per esso è prendersi cura, da una parte ed avvalersi, dall'altra di quel complesso di istituzioni che strutturano giuridicamente, civilmente, politicamente e culturalmente il vivere sociale che in tal modo prende forma di polis, di città.

Anche il tema dell'inclusione e dell'integrazione del diverso per etnia, religione, ecc. è un tema centrale, dunque, della contemporaneità. La riflessione sulle ragioni della difficile integrazione delle diversità (di etnia, di genere, di età) è un tema sostanziale della ricerca nell'ambito della pedagogia del lavoro (Alessandrini, 2010a).

Abbiamo bisogno, dunque, di una *pedagogia della formazione professionale* che si confronti con gli scenari della contemporaneità, colti nei loro paradossi, laddove i temi centrali sono la scarsità di lavoro (anche qualificato), la riqualificazione professionale, il dialogo con le parti sociali e la promozione di ambienti formativi adeguati allo sviluppo di relazioni partecipate, la riflessione su una visione ampia delle competenze sul piano della persona piuttosto che della mera esecutività.

Credo che sia fondamentale che soprattutto in ambito pedagogico si converga sul bisogno di lavorare – sempre in un'ottica interdisciplinare e con il necessario confronto con gli aspetti giuridici, economici e sindacali dello studio del lavoro – intorno ad una nuova etica della *responsabilità comunitaria orientata* al futuro. È nella formazione alla reciprocità, nel gruppo formativo e professionale, inteso come comunità dialogica ed empatica, che possiamo trovare la strada per un futuro dove i valori antropologici, il rispetto, la dignità e l'ascolto siano fondamentali.

Si tratta di combattere quella che possiamo definire la cultura *nihilista* della rassegnazione e del catastrofismo, ed aprirsi alla realizzazione di un *bene comune* che coniughi lo sviluppo integrale degli individui con la crescita del tessuto sociale, e quindi ethos individuale ed ethos comunitario. È questo il cuore della avventura dell'educabilità umana.

### **Bibliografia di riferimento**

- AA.VV. (2008), *La scuola come bene comune: è ancora possibile?*, Atti del XLVII Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia
- AA.VV. (2011), *Educare tra scuola e formazioni sociali*, Atti del XLIX Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia
- AA.VV. (2011), *Progetto Generazioni*, *Pedagogia oggi*, n. 1-2/2011
- Accornero A. (1997), *Il tempo del lavoro*, Il Mulino, Bologna
- Alessandrini G. (2004), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini & Associati, Milano
- (2005), *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma
- (2007), *Comunità di Pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma
- (2010a), *Formare al management della diversità. Nuove competenze e apprendimenti nell'impresa*, Guerini e Associati, Milano
- (2010b), *Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro: un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana*, Pensa Multimedia, Lecce
- (2010c), *L'apprendistato professionalizzante*, In "Nuova Secondaria", n° 7
- Alessandrini G., Pignalberi C. (2011), *Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro. Voglia di comunità in azienda*, Pensa Multimedia, Lecce
- (2012), *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*, Pensa Multimedia, Lecce
- Almalaurea (2012), *XIV Indagine Almalaurea sulla condizione occupazionale dei laureati*
- Arendt H. (1958), *Vita activa. La condizione umana*, trad. it., Bompiani, Milano 1994
- Aristotele (1967), *Retorica*, trad. it., Laterza, Bari
- Aristotele (1992), *Politica*, UTET, Torino
- Baumann Z. (2002), *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza
- Beck U. (2000), *Il lavoro nell'epoca della fine del lavoro*, Einaudi, Torino
- Bertagna G. (2011), *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia
- Boam R., Sparrow P. (1996), *Come disegnare e realizzare le competenze organizzative*, Franco Angeli, Milano
- Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M. (2003), *Formare alla complessità*, Carocci editore, Roma
- Civelli F., Manara D. (1997), *Lavorare con le competenze*, Guerini e Associati, Milano
- Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, *Realising the European Higher Education Area*, Berlin 19 September 2003
- Corradi S. (1975), *Educazione degli adulti e comunità familiare*, Bulzoni, Roma

- C.V. Benedetto XVI, *Lettera enciclica Caritas in Veritate*, 29 giugno 2009
- De Natale M.L. (2001), *Educazione degli adulti*, La Scuola, Brescia
- De Rita G. (2009), *Rapporto sulla formazione in Italia*
- Demetrio D. (2008), *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*, Raffaello Cortina, Milano
- Di Francesco G. (1994), *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*, Franco Angeli, Milano
- Documento preparatorio per la 46° Settimana Sociale dei Cattolici Italiani (2010), *Cattolici nell'Italia di oggi, un'agenda di speranza per il futuro del paese*, EDB, Bologna
- Donkin R. (2011), *Il futuro del lavoro*, Gruppo 24 Ore, Milano
- European Commission (2011), *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*
- Friedmann G., Naville P. (1963), *Trattato di sociologia del lavoro*, trad. it., 2 voll., Comunità, Milano
- Grimaldi A. (2010), *Il documento Isfol sul bilancio di competenze*, in "Professionalità", giugno, pp. 17-26
- Hannertz U. (2001), *La diversità culturale*, Il Mulino, Bologna
- Huntigton S. (2001), *Lo scontro delle civiltà*, Garzanti, Milano
- Isfol (2009), *Rapporto Isfol 2009*, Rubettino Editore, Roma
- (2012), *Rapporto Isfol 2011*, Rubettino Editore, Roma
- Izzo A. (1991), *Storia del pensiero sociologico*, Il Mulino, Bologna
- Laeng M. (1995), *Identità e contraddizioni d'Europa*, Studium, Roma
- Latouche R. (1992), *L'occidentalizzazione del mondo*, Bollati Boringhieri, Torino
- Lave J. e Wenger E. (1991), *Situated learning. Legittimate Peripheral Participation*, Cambridge, University Press, New York
- Lengrand P. (1973), *Introduzione all'educazione permanente*, tr. it, Armando, Roma
- Malavasi P. (2007), *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Vita e Pensiero, Milano
- Margiotta U. (2009), *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità*, vol.2, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2012), *Rapporto sulla formazione continua 2010/2011*
- Pati L. (2007), *Pedagogia sociale*, la Scuola, Brescia
- Pinto Minerva F. (2007), *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari
- Rossi B. (2011), *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, Carocci, Roma
- Santelli Beccegato L. (2001), *Pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia
- Savona P. (2009), *Il governo dell'economia globale*, Marsilio, Venezia
- Smith A. (1776), *An inquiry into the nature and causes of the wealth of Nations*, Strahan W. e Cadell T., London (trad. it., *Indagine sulla natura e le cause della ricchezza delle nazioni*, Mondadori, Milano, 1977)
- Tiraboschi M. (2011), *Il Testo Unico dell'Apprendistato e le nuove regole dei tirocini*, Giuffrè, Milano
- Touraine A. (2009), *Libertà, uguaglianza, diversità*, Il Saggiatore, Milano, 2009
- Treelle (a cura di) (2011), *Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia ed in Europa*, Genova
- Zamagni S. (1997), *Economia, democrazia, istituzioni in una società in trasformazione*, Il Mulino, Bologna
- Wenger E. (2000), *Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento*, in "Studi Organizzativi", 1, pp. 11-34
- Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano
- Xodo C. (a cura di) (2004), *La formazione continua*, 3 voll.,Pensa Multimedia, Lecce