

La comunità come spazio generativo di apprendimento e nuove
pratiche di sviluppo umano per i giovani: verso il modello delle
Fabbriche del Lavoro per lo sviluppo locale
The community as a generative learning space and new human
development practices for young people: towards the *Labour*
Factories for local development

Claudio Pignalberi*

*Università degli Studi Roma TRE, claudio.pignalberi@uniroma3.it

ABSTRACT

Il contributo intende indagare la possibilità di ripensare la comunità come sistema organizzativo di ulteriore, nuova e altra educabilità al fine di *promuovere nuove pratiche di lavoro con particolare riferimento ai giovani*. Si struttura in tre sezioni principali: 1) la cornice concettuale della comunità come categoria pedagogica, gli assunti di base (comunità, cittadinanza attiva, capacità *ri*-generativa, capitale formativo) e le implicazioni teoriche; 2) l'analisi critica del rapporto tra agire professionale e identità; 3) l'importanza del lavoro di comunità come processo generativo di nuovi talenti sulla base di un'azione progettuale chiamata "*Benessere in comune*" promossa dal Dipartimento per le politiche della Famiglia.

ABSTRACT

The paper intends to investigate the possibility of rethinking the community as an organisational system of further, new and other educability in order to *promote new working practices with particular reference to young people*. It is structured in three main sections: 1) the conceptual framework of the community as a pedagogical category, the basic assumptions (community, active citizenship, *re*-generative capacity, formative capital) and the theoretical implications; 2) the critical analysis of the relationship between professional action and identity; 3) the importance of community work as a generative process of new talents on the basis of a project action called "*Wellbeing in common*" promoted by the Department for Family Policies.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Cittadinanza attiva; educazione degli adulti; lavoro dignitoso; sviluppo umano; sostenibilità.
Active citizenship; adult education; decent work; human development; sustainability.

1. “(RI)LEGGERE” IL RAPPORTO TRA GIOVANI E LAVORO. UNA RIFLESSIONE INTRODUTTIVA

Il processo di educazione degli adulti può configurarsi come un passaggio dalla promozione di opportunità di apprendimento alla generazione di nuove forme di autorealizzazione per le persone (Margiotta, 2018). L'educazione è, in generale, una forte leva per l'empowerment dei giovani, nella vita e nel lavoro, e può esserlo ancor più

quando, tra gli altri obiettivi, consente di ridurre l'evidente gap generazionale che esiste nei diversi ambiti organizzativi.

Se l'ingresso nel mercato del lavoro costituisce una tappa significativa verso il processo di "adulterizzazione" dei giovani, ossia di indipendenza personale e affermazione sociale, sia attraverso la sperimentazione di un proprio ruolo all'interno dei processi produttivi e organizzativi, sia attraverso il progressivo raggiungimento dell'autonomia economica, l'intero processo tarda però a compiersi a causa di condizioni occupazionali della popolazione giovanile spesso precarie, discontinue e frammentate, accompagnate da limitate opportunità di poter transitare verso una situazione di stabilità. Tutto questo, è evidente, genera pesanti ripercussioni sulle loro traiettorie di vita e progettualità future.

Secondo il rapporto Eurostat (2024), nel 2023 in Italia il tasso di occupazione giovanile (15-34 anni) ha raggiunto il 45% (20,4% nella fascia 15-24 anni e 68,1% in quella 25-34 anni), con una crescita di 1,3 punti percentuali rispetto al 2022, pur rimanendo ancora distante dall'indice riferito all'intera popolazione (61,5%). Il tasso di disoccupazione giovanile, pari al 13,4% nel 2023 (22,7% nella fascia 15-24 anni e 10,3% in quella 25-34) indica invece una dinamica positiva, registrando una flessione di 1 punto percentuale rispetto al 14,4% del 2022. Resta tuttavia alto il differenziale territoriale, con un tasso di occupazione giovanile fermo al Sud al 33,1% contro il 47,3% al Centro e il 53,4% al Nord; analogamente il tasso di disoccupazione (15-34 anni) raggiunge al Sud un valore (23,9%) pari al triplo di quello del Nord (8%) e oltre il doppio di quello del Centro (11,1%). Consistente anche il differenziale di genere, con un tasso di occupazione femminile (15-34 anni) del 38,6% a fronte del 51% per quello maschile.

Concentrare lo sguardo sui giovani significa dunque riflettere sulla *capacità generativa* della società, sulla volontà di dare la giusta attenzione e la centralità che va loro riconosciuta, progettando *spazi di futuro possibile*. Una società è generativa se, investendo sui giovani, sa cogliere ciò che ha un potenziale e intuisce così le possibili condizioni di sviluppo. In questo contesto, il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR)¹ affronta il tema dei giovani in un'ottica trasversale: le politiche e gli investimenti per i giovani non sono racchiusi in una singola missione, ma vengono declinati all'interno dei diversi ambiti di sviluppo umano. L'obiettivo è quello di recuperare il loro "potenziale" e di costruire un ambiente capacitante (Alessandrini, 2019; Boyadjieva & Ilieva-Trichkova, 2020; Costa, 2016; Ellerani, 2020) in grado di favorire il loro sviluppo e il protagonismo nei contesti di lavoro.

Ma la questione fondamentale, dal punto di vista di una riflessione di taglio antropologico, è che l'aumento della presenza della partecipazione giovanile al mondo del lavoro rende la società più equa e giusta consentendo la fioritura dei talenti al di là di discriminanti

¹ Le politiche per l'infanzia e i giovani, compresa l'istruzione e il sistema delle competenze, costituiscono uno dei sei pilastri attraverso i quali assicurare la ripresa e migliorare la resilienza dell'Unione Europea e a cui il dispositivo di ripresa e resilienza offre esplicito sostegno (articolo 3 del Regolamento UE 2021/241). L'individuazione di una specifica priorità sui giovani deriva dalla consapevolezza che l'impatto economico e sociale della pandemia da Covid-19 li ha penalizzati maggiormente rispetto al resto della popolazione e dalla preoccupazione che vi possano essere danni permanenti o di lungo termine sulla prossima generazione di europei. In questo ambito, il dispositivo riconosce che le riforme e gli investimenti a favore dell'infanzia e dei giovani sono essenziali in diverse aree quali: l'istruzione e le competenze, comprese quelle digitali; l'aggiornamento, la riconversione e la riqualificazione professionali della forza lavoro; l'integrazione per i disoccupati; la salute, la nutrizione, l'alloggio.

generazionali. Le *capabilities* – secondo la valenza pedagogica delle ricerche della Nussbaum (2012) – sono viste come *risorse relazionali della persona* e possibilità di *funzionamento* per ciascun essere umano nell’asse della concretezza della propria vita. Partire da questo postulato significa andare *oltre* la nozione del capitale umano e ridefinire l’approccio alle competenze al di là di un’ottica meramente strumentale e funzionalistica. Fin dal 1997, quando uscì il Rapporto Unesco “*Learning: The Treasure within*”, Delors affrontò e anticipò la questione di considerare nuove forme di pratiche educative all’interno di una visione ampia dell’apprendimento permanente. Come viene descritto nel paragrafo “Verso sinergie educative”, egli afferma che “dobbiamo cercare possibili sinergie tra la teoria e la pratica, tra le qualità naturali e il sapere come vivere con gli altri, e quindi la complementarità dei corrispondenti tipi d’educazione e ambienti educativi” (Delors, 1997, p. 11). Arendt, in un’opera pubblicata nel 2018, a partire da una riflessione critica sulle attività fondamentali dell’esistenza umana in cui sottolinea come queste modulino profondamente tanto la vita pubblica quanto quella privata, ha individuato nel *lavoro*, nell’*opera* e nell’*azione* le categorie regolative e strutturanti l’esperienza umana e la formazione della società. D’altro canto, Aronowitz (2006) postula una realtà in cui le persone sono emancipate dalle consuetudini del lavoro tradizionale e possono dedicarsi ad attività che favoriscono la crescita individuale, sociale e culturale. Altri contributi di matrice pedagogica sono rinvenibili, ad esempio, negli studi di indirizzo attivistico, ormai diventati un “classico”, nel lavoro educativo di Dewey², il modello dell’educazione popolare di Codignola³ e dell’educazione popolare di Don Milani⁴, solo per citarne alcuni. Inteso come una manifestazione intrinseca dell’essere umano, il lavoro dunque si rivela un pilastro fondamentale non solo per l’economia, ma anche per la vita individuale, influenzando in modo significativo la costruzione dell’identità personale e professionale.

2. DAL LAVORO AL TERRITORIO: VERSO NUOVE TRAIETTORIE INCLUSIVE PER I GIOVANI

Negli ultimi anni, il territorio ha dovuto navigare in un mare di sfide legate a mutamenti sociali, tecnologici ed economici in rapida evoluzione, che hanno messo alla prova la sua capacità di mantenere un’efficace missione sociale. L’Unione Europea (EU, 2021), attraverso la Strategia Industriale e il Piano d’Azione per l’Economia Sociale (ES) 2021-2030, ha sottolineato l’importanza del territorio come motore di una ripresa inclusiva e delle transizioni verso un’economia più verde e digitale. Parimenti, alcuni rapporti recenti come quello redatto dalla Commissione internazionale sui Futuri dell’Educazione (Unesco, 2021), il “Future of jobs report 2023” (WEF, 2023) e “Prospettive dell’occupazione OCSE 2024” (OECD, 2024), hanno individuato gli assi portanti di una

² Nel 1896, John Dewey aprì una *Scuola sperimentale* nella città di Chicago inclusa nel “movimento della scuola nuova”. Il suo obiettivo era quello di far riconoscere la centralità dell’allievo nel processo educativo, al fine di “poter conoscere” le proprie risorse psicologiche e guidarle verso risultati soddisfacenti. Egli infatti sostenne che “il fare, il contatto diretto, stimolano la conoscenza del bambino e allo stesso tempo permettono di prendere coscienza di sé per sviluppare le doti che da grande gli permetteranno di adattarsi ai cambiamenti della società industriale del tempo” (Dewey, 1938, p. 18).

³ Si fa riferimento al modello innovativo della *Scuola-Città Pestalozzi*.

⁴ La *Scuola di Barbiana*, un esempio concreto di educazione al fare e al lavoro.

cultura formativa tesa a costruire *comunità human-centered*, sia in termini di governance istituzionale e professionale che di *habitus* pedagogico e didattico, nonché di offrire una breve panoramica sulle possibilità offerte da un *approccio partecipativo e community-based* in cui l'idea di sviluppo locale coniughi in forme innovative e pervasive la fisionomia dei luoghi come “fabbriche del lavoro” per i giovani. Secondo uno studio condotto da Patera (2024), i modelli sociopolitici e culturali influenzano significativamente le pratiche formative, ponendo la sfida di integrare un'educazione che promuova non solo lo sviluppo imprenditoriale ma anche quello umano e sociale.

In tale contesto, è doveroso ripensare il territorio *come sistema organizzativo di ulteriore, nuova e altra educabilità* attraverso la progettazione di percorsi e interventi per la socialità, l'incontro, la cooperazione, il sostegno tra le persone, andando oltre gli interessi individuali e privati, nella prospettiva del bene comune. Come categoria pedagogica, il territorio si configura come comunità *human-centered* con funzione di cura e sostegno a favore di persone con finalità comuni, e che condividono gli stessi bisogni, a unirsi fra di loro con il fine di fronteggiare la loro situazione, attivandosi direttamente o intraprendendo un'azione comune nella direzione dello sviluppo locale. Lo scopo è far sì che le persone aumentino la loro capacità di migliorare il proprio benessere, giocando un ruolo principale e di maggiore influenza sulle questioni e sui processi che li riguardano direttamente. Infine, la comunità *human-centered*, come anche lo stesso Twelvetrees (2012) afferma, prende in esame valori che interpellano “[...] la giustizia, il rispetto, la democrazia, l'empowerment e il miglioramento delle condizioni di vita di chiunque sia, a un qualche titolo, *svantaggiato*” al fine di “[...] aiutare le persone ad aiutarsi” (p. 21). Perché dunque promuovere il lavoro di comunità? Quali sono i presupposti del profilarsi della comunità come spazio-tempo generativo in grado di mettere in atto strategie di lungo periodo e processi trasversali per perseguire in modo integrato equità sociale, sviluppo umano e comunitario, oltre che economico e politico?

L'idea di comunità come categoria pedagogica emerge, in primis, da diverse tradizioni di pensiero, ognuna delle quali contribuisce alla comprensione di come le strutture organizzative influenzino l'apprendimento e l'educazione. Già in “*Esperienza e educazione*” (Dewey, 1938), si scorge un contributo significativo all'esplorazione del ruolo delle strutture e delle organizzazioni nel contesto educativo. Il pragmatismo di Dewey sottolinea proprio l'importanza dell'ambiente e della comunità come elementi chiave nel processo educativo, suggerendo che l'organizzazione della scuola e della classe dovrebbe riflettere i principi di democrazia e partecipazione attiva. È questo il monito della “*Pedagogia degli Oppressi*” di Freire (1970), che ha messo in luce l'importanza delle strutture e delle organizzazioni educative nel perpetuare o nel contrastare le disuguaglianze sociali. Ricerche successive (Nottingham, 2017; Shrestha, 2023) hanno esplorato in dettaglio l'impatto delle diverse organizzazioni agenti nel contesto, indagando come la cultura organizzativa, le politiche, la leadership e i cambiamenti socio-economici influenzino il lavoro, l'apprendimento e l'educabilità. In modo particolare, il tema lavoro-comunità è stato trattato in diversi studi da Alessandrini (2019) e Rossi (2019) a partire dalle “sfide” cui la persona è chiamata a confrontarsi in maniera costante al fine di promuovere nuove policy inclusive e di giustizia sociale. Le sfide, da cui può nascere un nuovo paradigma sul tema del rapporto tra formazione e lavoro nella società contemporanea, valicano dal lavoro generativo al lavoro agile, dall'educazione duale all'open innovation; mentre, nell'articolato ecosistema giovanile

le due principali sfide riguardano la promozione del talento in un'ottica di benessere sociale e una nuova mappatura delle skills richieste dal futuro.

Il rapporto “*Community Index*”, curato da Andrea Baldazzini, Luca De Benedictis, Serena Miccolis e Paolo Venturi (2022), ha invece individuato *quattro livelli* per supportare strategicamente l'auto-riflessione all'interno delle organizzazioni che, in una prospettiva di costante apprendimento e miglioramento, intendono misurare e riorientare la propria azione in una prospettiva comunitaria, tenendo conto delle traiettorie di sviluppo indicate dallo strumento denominato “C-Index” (figura 1)⁵.

Fig. 1 – Il quadro d'analisi del C-Index



Fonte: Baldazzini et al., 2022

⁵ L'Indice di Comunità (C-Index) è il risultato finale dell'implementazione di anni di osservazione in loco, studio e di riflessione condotti da AICCON e di un percorso partecipativo che ha visto il coinvolgimento di rappresentanti delle organizzazioni target. Il processo di coinvolgimento degli stakeholder, articolato in due focus group, ha rappresentato una preziosa opportunità per discutere e validare alcuni aspetti miranti alla realizzazione ed al valore d'uso dello strumento e di alcune possibili criticità derivanti dal suo utilizzo. Il C-Index rappresenta uno strumento strategico sia per il no-profit sia per tutti gli altri tipi di organizzazioni che si riconoscono nei principi dell'economia sociale e civile e, più in generale, nel paradigma della sostenibilità integrale. Il C-Index è stato creato con l'obiettivo di valutare, analizzare e migliorare la qualità e la pertinenza della relazione tra le organizzazioni e la rilevanza della relazione tra la persona e la sua comunità di riferimento. Questa relazione rappresenta una *precondizione essenziale per la promozione di una prosperità inclusiva*.

Il primo livello riguarda l'*identità*, ovvero la capacità dell'individuo di far emergere e comunicare il proprio valore originale e distintivo e i conseguenti risultati in termini di reputazione e di attivazione della comunità di riferimento. Gli indicatori si suddividono in:

- strumenti e strategie di accountability che caratterizzano l'organizzazione;
- strategie di coltivazione e valorizzazione dell'identità comunità-organizzazione;
- volontariato.

Il livello dell'*inclusività* misura, da un punto di vista quali-quantitativo, il coinvolgimento della comunità, delle persone e delle organizzazioni in termini di:

- grado e intensità della comunità in ottica prospettica;
- diversità e inclusione delle persone coinvolte nella comunità;
- capacità dell'organizzazione di coinvolgere la comunità di riferimento nei processi di governance.

Il terzo livello riguarda l'*ecosistema* in cui l'organizzazione opera; nello specifico, la quantità e la qualità delle reti in cui l'organizzazione è inserita e l'apertura al territorio in cui opera:

- estensione, tipologia ed eterogeneità delle reti;
- quantità e qualità dell'azione cooperativa;
- multi-stakeholder (capacità di coinvolgere nei processi di governance gli attori sociali dell'ecosistema) e la territorializzazione che caratterizzano l'organizzazione.

Infine, l'ultima prospettiva di analisi è il livello *trasformativo*, la capacità dell'organizzazione di generare un impatto (inteso come cambiamento di medio-lungo termine) e comprende:

- grado e intensità dell'impatto generato nella comunità;
- attività e investimenti dell'organizzazione per lo sviluppo del territorio e la tutela dell'ambiente;
- iniziative per i lavoratori per promuovere nuove strategie inclusive.

La creazione di un set di indicatori d'impatto *community-based* mira, da un lato, a favorire forme di co-progettazione in cui la realizzazione dei nuovi spazi diventi un momento aggregativo per trasformare il territorio in un luogo accogliente e partecipato e, dall'altro lato, valorizzi il soggetto non solo in termini di "nuove" competenze professionali (agilità, interpersonali e comunicative, flessibilità operativa globale e pensiero agile), ma anche come persona, cittadino attivo e consapevole nel contesto di una società democratica e multiculturale.

3. DAL TERRITORIO ALLA PERSONA: GLI ASSUNTI DI BASE PER NUOVE FORME DI IDENTITÀ

Lo sviluppo di un concetto pedagogico del lavoro può essere interpretato come promozione della dimensione educativo-formativa propria del lavoro nel senso di riflessione sul valore formativo-educazionale dell'esperienza professionale nelle sue diverse manifestazioni. Un lavoro adeguatamente impostato dovrebbe soddisfare per ogni persona una triplice relazione: con il proprio "sé", con il mondo degli oggetti e con il

mondo degli altri soggetti-persona. Per il giovane in formazione, è sempre più necessario il confronto diretto con le pratiche lavorative “immersive” in ambienti di lavoro reali dove sperimentare immediatamente strategie e modelli concettuali appresi o dove trovare ancoraggi concreti ai percorsi di apprendimento individuale. Lungo questa direzione si situano nuovi ambiti di crescita formativa di tipo immersivo nel contesto locale: ad esempio, i progetti di servizio civile universale, le pratiche educative nelle scuole, le politiche sociali (biblioteca, assistenza, e così via) fino alle diverse forme di partecipazione alle attività di volontariato. Lavoro, territorio e persona possono essere coniugate nella proposta di un *welfare pedagogico delle opportunità*, che si rivolge ai soggetti-persona nella sua completezza, incoraggiando atteggiamenti e stili di vita responsabili. Un welfare, dunque, che si articola in quattro assunti di base: comunità, cittadinanza attiva, capacità *ri-generativa*, capitale formativo.

1. *Primo assunto: la comunità.* Il termine comunità ha la stessa radice di comune e di comunicazione: per alcuni deriverebbe da *cum-munia* (doveri comuni), per altri da *cum-moenia* (mura, fortificazioni comuni). In ogni caso il prefisso *cum* sottolinea l'aspetto di relazione, di contesto condiviso di globalità del sistema interattivo. È una categoria analitico-descrittiva che si utilizza in riferimento a oggetti diversi tra di loro (visioni del mondo, forme di organizzazioni sociali, politiche sociali, forme di organizzazioni nelle realtà territoriali), la comunità è sempre positivamente connotata. È l'espressione di qualcosa di importante tra coloro che ne fanno parte, cioè aspetti più qualificanti e coinvolgenti, rispetto ad altre relazioni collettive. Quindi la comunità potrebbe essere intesa come una modalità relazionale continuativa che vede la condivisione di spazi e tempi tra persone vicine, partecipi di un progetto condiviso di forte pregnanza affettiva ma, allo stesso tempo, immersi in un'esperienza collettiva. Dal punto di vista pedagogico, si fa riferimento all'approccio delle comunità di pratica, elaborato dallo svizzero Etienne Wenger (2006), secondo cui i processi di socializzazione sono sempre più integrati al lavoro stesso attraverso la condivisione e la valorizzazione dei fattori legati alla fiducia, all'impegno, alle dimensioni emozionali, ai rapporti diretti, alle dimensioni narrative dei contesti organizzativi. L'utilizzo di un approccio orientato alla comunità di pratica genera allineamento ed identità, elemento fondamentale per far leva sul successo delle dinamiche di apprendimento. La comunità di pratica, attraverso il processo di allineamento che genera nei suoi membri, determina anche processi di legittimazione dei “novizi” (LPP).
2. *Secondo assunto: la cittadinanza attiva.* All'interno delle comunità diventa centrale la presenza e l'importanza del bene comune, il quale richiama e condiziona questioni di rilevanza individuale come la sicurezza, il benessere e il sentimento identitario, ma chiede nel contempo alle persone di assumersi delle responsabilità che oltrepassano i confini individuali. La cittadinanza attiva indica la capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune, come lo sviluppo sostenibile della società. Ciò presuppone la capacità di pensiero critico e abilità integrate di risoluzione dei problemi, nonché la capacità di sviluppare argomenti e di partecipare in modo costruttivo alle attività della comunità, oltre che al processo decisionale a tutti i livelli, a partire da quello

locale. Il punto fondamentale di questo assunto rimanda all'idea di "coevoluzione" dei sistemi sociali e dei sistemi ecologici che, a partire dal lavoro dell'epistemologo e psicologo Jean Piaget, trae linfa anche la visione di due biologi, sociologi e filosofi cileni, Humberto Maturana e Francisco Varela che elaborarono un approccio teorico denominato "*autopoiesi*" (Maturana & Varela, 2001). Secondo tale approccio, nell'essere vivente è fondamentale il processo di autoorganizzazione che emerge e si definisce in funzione del fatto che cognizione e vita si identifichino. La dimensione relativa all'ambiente è parte integrante del processo vitale in quanto la cellula vivente assume gli elementi che sono utili alla sua autoorganizzazione, e da cui si delinea una visione olistica dell'ambiente come habitat dell'uomo in cui *tutto è connesso, è l'amore che crea legami*.

3. *Terzo assunto: la capacità ri-generativa*. Tale assunto si rivela fondamentale per valorizzare modelli di pensiero e sistemi professionali che promuovono il "ben-essere" e "ben-diventare" dei soggetti per mezzo dell'empowerment relazionale. Ciò vuol dire che in ogni progetto, formativo e/o professionale, è essenziale tenere presente il sapere esperienziale, quale sapere soggettivo degli utenti, che hanno costruito nel corso della vita. Attraverso questo sapere, le persone attribuiscono significati alle situazioni che incontrano e che devono fronteggiare. Per queste ragioni, gli "attori" della comunità (dalla famiglia alla scuola, dal lavoro alle relazioni sociali) dovrebbe avere cura di sé e contribuire a promuovere tutte quelle capacità che consentono agli individui di avere opportunità concrete di democrazia, costruendo società più libere, democratiche e inclusive, orientate al pieno sviluppo delle potenzialità in un'ottica di cittadinanza planetaria. È necessaria la funzione assistenzialistica operata dagli "attori istituzionali" (ad esempio, la scuola nei progetti di educazione al lavoro) ad una *generativa* che metta al centro il problem creating, e non solo il problem solving. La dimensione dialogico-generativa consente di guardare ai giovani in funzione della propria *agency*, passando dalla visione della testa ben piena a quella, auspicabile, della testa ben fatta (Morin, 2021). L'*agency* rappresenta infatti l'effettiva opportunità del soggetto di esercitare la propria libertà in termini di capacitazioni, ovvero modi di agire, fare ed essere, che gli garantiscono il pieno sviluppo come essere umano, il rispetto della dignità e la promozione del benessere individuale e collettivo.
4. *Quarto assunto: il capitale formativo*. La complessità delle professioni, così come si è andata delineando negli ultimi decenni, sulla spinta dei fabbisogni emergenti e dei cambiamenti sociali, richiede un processo di ridefinizione continua del profilo culturale e professionale. Si richiede un processo non solo di formazione iniziale ma *di tipo continuativo*, per tutto l'arco di impegno professionale durante tutta la vita, che si misura con la presenza di una comunità di professionisti e con qualifiche settoriali precise anche legate ai "saperi" disciplinari. Un impianto rigoroso dei percorsi apprenditivi nel contesto della formazione professionale deve tener conto sostanzialmente di due dimensioni: i *learning outcomes* (i risultati evidenti dell'acquisizione di conoscenze e abilità) ed in seconda istanza la *dimensione processuale dell'apprendimento della professione* (area psicopedagogica) che si articola in diverse aree di apprendimento. Capitale formativo significa anche sapere tacito che ogni professionista personalizza nella quotidianità ai fini di dare coerenza ed efficacia al proprio agire. Il capitale

formativo si traduce infine in *engagement*, più comunemente intesa come la connessione psicologica ed emozionale tra la mission ed i valori aziendali è la predisposizione personale *ad avere una visione positiva del proprio lavoro e svolgerlo con passione* (Health & Johansen, 2018).

In sintesi, i quattro assunti – definiti sulla base degli studi e ricerche più recenti in campo pedagogico – delineano un nuovo concetto di “occupabilità”, che integra una varietà di aspetti, tra cui aspirazioni personali, conoscenze e capacità pratiche, che si basano su un dialogo costruttivo tra *essere, fare e sapere*, centrale nell’ambito di una più fattiva relazionalità tra persona e territorio e, congiuntamente, per affrontare la *sfida del saper divenire*, ovvero di adattarsi e prosperare in un contesto in continua evoluzione.

4. LA COMUNITÀ COME SPAZIO DI “LAVORO GENERATIVO”: LA PROPOSTA DELLE FABBRICHE DEL FUTURO

Alla base della relazione tra comunità-lavoro-persona si delinea la possibilità di nuove progettualità formative che indirizzino i soggetti, in modo particolare i giovani, a sperimentare e “riscoprire” mestieri e ruoli connessi al territorio. In questo paragrafo, pertanto, si vuole sottolineare l’importanza del lavoro di comunità come processo generativo di nuovi talenti sulla base di un’azione progettuale chiamata “*Benessere in comune*” finanziata dal Dipartimento per le politiche della Famiglia per il biennio 2024-2026.

Il progetto pone come presupposto che l’educazione al lavoro e l’educazione al territorio costituiscono le traiettorie (culturali, sociali, formative e professionali) e metodi (esplorativi e per scoperta) che sappiano farsi carico della formazione della personalità del soggetto al fine di garantire le migliori condizioni per lo sviluppo del contesto locale. Ciò è possibile a partire dall’analisi dei fabbisogni locali che da sempre caratterizzano il contesto, con particolare attenzione alle criticità ed alle opportunità degli utenti del territorio, di cui la *cura* ed il *sostegno* costituiscono i principali fattori di intervento. In quanto categorie considerate fragili ed immersive, la cura educativa e formativa consentono di definire nuovi percorsi di apprendimento e di coltivazione delle competenze acquisite nei diversi contesti di vita quotidiana al fine di accompagnare e orientare in ottica lifelong le transizioni a cui il soggetto, giovane e adulto, è chiamato ad affrontare. Il sostegno, per converso, si declina nella proposta di percorsi educativi in cui centrale è il valore della pratica (il saper agire) attraverso il quale si riscopre la condivisione di saperi per la coltivazione del bene comune. Terzo fattore riguarda l’interazione sociale perché è dimostrato, facendo riferimento agli studi scientifici nel campo della psicopedagogia, che solo attraverso il dialogo sociale tra coetanei, da un lato, e il lavoro comune e scambio di pratiche tra generazioni (giovani e adulti), dall’altro lato, sarà possibile consolidare delle pratiche agentiche fondate sulle potenzialità della persona per lo sviluppo della comunità locale.

L’obiettivo, pertanto, è di favorire la creazione e l’ampliamento di una rete di sostegno nei diversi contesti del territorio, che rappresenti un riferimento nel percorso di vita per i giovani e di sviluppare delle azioni che riconoscano la centralità del soggetto, in cui possa

sentirsi riconosciuto ed appartenente ad una comunità attraverso l'impresa comune e la coltivazione di un'identità sociale intesa come *partecipazione nel processo di negoziazione di una pratica*. L'intento è quello di potenziare la conoscenza dei principi connessi al C-Index, da cui sono derivati i quattro assunti di base analizzati in precedenza, nell'ambito del patrimonio culturale e consolidare forme di interazione sociale nella prospettiva di uno "spazio di apprendimento comune"; nello specifico: a) lo sviluppo di modalità di fruizione dei servizi offerti per acquisire competenze esperte; b) lo sviluppo di esperienze di "apprendistato cognitivo" promuovendo responsabilità e impegno sociale; c) la coltivazione delle soft skills (critiche, metacognitive, problem solving).

Il risultato atteso è invece quello di creare degli spazi di lavoro attraverso cui i giovani possano coltivare i propri interessi e, per mezzo di un lavoro partecipativo comune, possa costituire un vettore strategico per la formazione della propria identità in chiave personale e sociale. Lo spazio assume dunque il connotato di *Fabbrica* in cui favorire l'attivazione di processi correlati tra apprendimento informale, arte, cultura e sociale. La crescita dei giovani, infatti, si realizza all'interno di "sistemi" (o contesti) che sono tra di loro interconnessi, e che simultaneamente esercitano l'influenza su di esso. Trascurare questa dimensione di interdipendenza vorrebbe dire non considerare la complessità dei vissuti che il giovane sperimenta durante le esperienze di vita quotidiana e, di converso, in grado di produrre effetti anche a medio e lungo termine sulla sua personalità, sul suo sistema di valori, sulle sue credenze, sulle conoscenze e competenze che egli possiede.

La proposta che viene riportata di seguito⁶, da poco conclusa, descrive il percorso che vedrà coinvolti i giovani destinatari in attività di riscoperta delle tradizioni locali tra forme di apprendimento in loco e capacità di reinventarsi. Per ogni azione viene fornita un'analisi sintetica, di tipo descrittivo, riguardo gli interventi e il tipo di attività.

1. **Azione "comunità"**. La strategia dello sviluppo di comunità muove dall'assunto che il cambiamento può avvenire in modo più efficace ed in una direzione di maggiore libertà ed uguaglianza se si riesce a sviluppare l'iniziativa e il coinvolgimento dei soggetti nella definizione degli obiettivi e delle prassi di trasformazione.
— *Interventi*: favorire le relazioni all'interno della comunità, promuovendo una cultura di integrazione di risorse e competenze; creare un senso di coesione sociale, migliorare le relazioni interpersonali e sviluppare l'appartenenza a livello di vicinato e di quartiere; sensibilizzare e informare i cittadini sulle problematiche più rilevanti della comunità e proporre mete comuni per l'azione; migliorare la

⁶ La metodologia di lavoro si basa su un modello partecipato di analisi, progettazione, realizzazione e valutazione degli interventi che coinvolge i giovani del territorio e gli attori istituzionali. Tale modalità ha richiesto la creazione di contesti relazionali significativi, occasioni di incontro, luoghi di scambio in cui le rappresentazioni relative a bisogni, problemi e capacità dei singoli potessero rendersi esplicite, esprimersi, prendere forma di istanze collettive e concretizzarsi in pratiche comuni (*strumenti e metodi*): 1) analisi attraverso la tecnica della ricerca-azione (tale processo di conoscenza è fortemente connesso all'azione, poiché mentre si conosce si crea interazione e azione); 2) progettazione partecipata e lavoro di gruppo; 3) valutazione degli interventi ex ante, in itinere ed ex post, per determinare l'impatto sociale delle attività e le ricadute a livello lavorativo; 4) gestione, monitoraggio e realizzazione dell'intervento. Altri *spunti metodologici*: 1) mappatura delle risorse territoriali; 2) reti esistenti tra attori istituzionali (Comuni, Province, Regioni e servizi del territorio); 3) un coordinamento di processo; 4) la condivisione di obiettivi, del metodo di lavoro e della vision.

- consapevolezza dei soggetti di una comunità in relazione ai propri bisogni e problemi, ma anche a capacità e a risorse inesprese.
- *Fabbrica dell'apprendere ad apprendere e per l'apprendere in situazione*: la suddetta azione si basa sul metodo dell'apprendimento per scoperta e cooperative learning attraverso una serie di attività che puntano a favorire l'apprendistato cognitivo (nelle fabbriche, nei momenti laboratoriali extrascolastici, ecc.) e lo sviluppo della socialità e dell'interazione comune tra i giovani (attività di ricognizione degli spazi, analisi topologica e conservativa, laboratorio di rifunzionalizzazione).
2. **Cittadinanza attiva.** Promuovere pratiche lavorative sul e per il territorio, attraverso la riscoperta degli antichi mestieri unitamente alla proposta di nuovi lavori con il supporto delle tecnologie (basti pensare ad apposite app o sistemi virtuali di promozione del *locale*), possono costituire un'occasione formativamente necessaria per coltivare pratiche inclusive tra i giovani al fine di rendere spendibili le competenze apprese nei diversi contesti formali, non formali e informali.
- *Interventi*: sostenere la circolazione e lo sviluppo delle competenze dei soggetti, attraverso la partecipazione alla vita comunitaria; sostenere e stimolare le esperienze di peer education e peer training, di volontariato e di aggregazione socio-culturale; sviluppare la coscienza civica, il rispetto e lo scambio comunicativo tra le diverse culture presenti nella comunità.
 - *Fabbrica dell'Apprendimento*: spazio aggregativo per l'educazione alla cittadinanza attiva con l'obiettivo di sensibilizzare e far conoscere l'importanza del significato di appartenenza e di partecipazione attiva al territorio e coltivare skills e competenze inclusive (coinvolgimento nei progetti di riqualificazione dei beni culturali e storici, pulizie e salvaguardia dell'ambiente "locale", guide turistiche per la conoscenza del territorio).
3. **Capacità ri-generativa.** Significa definire un'azione specifica di analisi dei fabbisogni formativi e delle emergenze educative tali da consentire l'adozione di linee di intervento di tipo sociale; in seconda istanza, vuol dire creare una rete di sviluppo territoriale con il coinvolgimento delle associazioni e reti locali; infine, sviluppare delle azioni che riconoscano la centralità del soggetto, in cui possa sentirsi appartenente ad una comunità attraverso l'impegno reciproco e l'impresa comune, nel processo di costruzione del bene comune.
- *Interventi*: facilitazione di processi di responsabilizzazione collettiva; attivazione e sostegno di processi di collaborazione fra gli attori istituzionali; sviluppo di relazioni che rinforzino la dimensione della fiducia, del senso di appartenenza e di comunità; sviluppo di competenze da parte dei suoi membri.
 - *Fabbrica degli Usi Locali*: laboratori di pratica agenziale per riscoprire tradizioni, culture e consuetudini culturali in cui l'adulto-esperto diventa un "maestro" per il giovane "neofita" insegnando loro valori, significati e professioni del passato (l'arte, l'artigianato, e così via).

Il **Capitale formativo**, infine, costituisce l'insieme delle buone pratiche sviluppate in seno al modello descritto in grado di connettere *i bisogni personali con i fabbisogni territoriali*.

Il modello vuole pertanto proporsi come risposta concreta ai fabbisogni sociali e personali dei giovani che hanno voglia ed interesse nell'imparare, nell'apprendere ad apprendere, nel mettersi in gioco.

Il termine *Fabbrica di Lavoro*, invece, è pensato come luogo/contesto di apprendimento di capacitazione e pensiero critico per lo sviluppo dell'agency degli adulti del domani; come momento di convivialità e partecipazione sociale tra soggetti con età, esperienze e conoscenze multidisciplinari; come contesto di appartenenza e partecipazione; come strumento per potenziare l'integrazione tra conoscenze digitali e tradizioni del passato; infine, come "spazio generativo" per la condivisione delle esperienze per mezzo di laboratori indirizzati alla costruzione di un *repository di nuove conoscenze*.

CONCLUSIONI

Il modello delle Fabbriche del Futuro si propone come una "prima" guida, non esaustiva, per suggerire delle possibili azioni e interventi per la rigenerazione locale, da un lato, e per far emergere la *speranza* al lavoro da parte dei giovani, dall'altro lato.

Il rapporto tra lavoro e territorio, come evidenziato nel contributo, costituisce un ambito emergente di studio e di ricerca per la pedagogia (Alessandrini, 2018; Costa, 2016; Malavasi, 2020; Mannese, 2020; Meirieu, 2018; Pignalberi, 2020; Sen, 2000). Il *lavoro* si configura come un valore in sé, desiderato e auspicabile; o meglio, per dirla come Bauman (2017) "la condizione normale di tutti gli esseri umani" (p. 38). Laddove il lavoro non sussiste, infatti, l'essere e lo stare al di fuori di un contesto occupazionale, prima che lavorativo, equivale a vivere una esistenza ai margini della normalità. La *comunità*, invece, si configura come spazio generativo di cui l'individuo ne fa parte, e che contribuisce a costruire, in modo tale da creare una forte interdipendenza tra benessere individuale e bene comune.

Gli eventi drammatici degli ultimi anni, come la pandemia, hanno reso possibile riscoprire il senso di comunità e di socialità, in cui la dimensione relazionale diviene un valore aggiunto, espressione di gratuità, altruismo, reciprocità, mutuo aiuto, opportunità di incontro, di sostegno e di cooperazione. Le persone dichiarano meno importanti i valori come il potere, il successo e l'edonismo, mentre acquisiscono maggiore importanza i valori connessi alla collettività, come la sicurezza e l'universalismo. Ciò vuol dire ripartire dalla consapevolezza dei propri limiti e delle proprie criticità per costruire, e ricostruire, un nuovo modello di lavoro dignitoso. Si pensi, a titolo di esempio, agli illuminanti insegnamenti di Bacone sulla *pars destruens* e *pars costruens* secondo cui è possibile costruire una "chiara ed oggettiva" realtà solo liberandosi dai propri preconcetti ed errori. Visione opposta, invece, è il *divertissement* (nel senso di deviazione e dimenticanza) con cui Pascal descrive la natura paradossale dell'uomo impegnato a rimandare giorno dopo giorno le decisioni riguardanti scelte importanti nella vita.

Il punto di connessione allora è nella speranza perché, come sintetizza Ivano Dionigi (2020) in un volume dove immagina un dialogo tra Lucrezio e Seneca sui temi della

felicità, è l'unica “che va oltre ogni attesa (*Spes contra spem*)” (p. 8). Ricostruire la speranza è quindi un compito cogente e precipuo di chi si occupa di formazione ed educazione. Un percorso di rigenerazione non può che dare adito alla speranza in un futuro dell'umanità che sappia pensare e generare un mondo aperto in cui *lavoro, formazione e apprendimento sono fortemente interconnessi*.

BIBLIOGRAFIA

- Alessandrini, G. (2018). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini, G. (2019). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: FrancoAngeli.
- Arendt, H. (2018). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Aronowitz, S. (2006). *Post-work. Per la fine del lavoro senza fine*. Roma: DeriveApprodi.
- Baldazzini, A., De Benedictis, L., Miccolis, S., & Venturi, P. (2022). *Community Index: a tool to measure the value and quality of community organisations*. <https://www.aiccon.it/ricerca/community-index/> (ver. 16.08.2024).
- Bauman, Z. (2017). *Meglio essere felici*. Roma: Castelvecchi.
- Boyadjieva, P., & Ilieva-Trichkova, P. (2021). *Adult Education as Empowerment. Re-imagining Lifelong Learning through the Capability Approach, Recognition Theory and Common Goods Perspective*. Switzerland (AG): Palgrave Macmillan.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Delors, J. (1997). *Learning: the treasure within*. Paris: Unesco.
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Dionigi, I. (2020). *Quando la vita ti viene a trovare. Lucrezio, Seneca e noi*. Roma-Bari: Laterza.
- Ellerani, P.G. (2020). *Capability ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*. Roma: Armando.
- EU. European Commission (2021). *Scenarios towards co-creation of a transition pathway for a more resilient, sustainable and digital Proximity and Social Economy industrial ecosystem*. <https://ec.europa.eu/social-/main.jsp?catId=1537&langId=en> (ver. 16.08.2024).
- Eurostat (2024). *Labour force survey in the EU, EFTA and candidate countries*. Bruxelles: European Union.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Health, R.L., & Johansen, W. (2018). *The International Encyclopedia of Strategic Communication*. Boston: Wiley-Blackwill.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mannese, E. (2020). *Racconti dallo spazio. Per una pedagogia dei luoghi*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: FrancoAngeli.

- Maturana, H.R., & Varela, F.J. (2001). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Meirieu, P. (2018). *Pedagogia. Dai luoghi comuni ai concetti chiave*. Roma: Aracne.
- Morin, E. (2021). *Lezioni da un secolo di vita*. Milano: Mimesis.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- Nottingham, P.M. (2017). Re-evaluating work-based learning pedagogy. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 7(2): 129–140.
- OCSE (2024). *Prospettive dell'occupazione OCSE 2024. Nota Paese: Italia*. Paris: OECD Publishing.
- Patera, S. (2024). Educational challenges in entrepreneurship training. A systematic analysis of academic initiatives in the Italian context. *Pedagogia Oggi*, 21(2), 96–106.
- Pignalberi, C. (2020). *Apprendere sempre e ovunque! Alcuni studi della pedagogia sociale e del lavoro*. Morrisville (NC): Lulu Press Inc.
- Rossi, B. (2019). *Il potere dell'educazione*. Roma: Studium.
- Sen, A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Shrestha, R. (2023). Territorial futures: On belonging, caste, and pedagogy. *Sage Journals*, 13(3): 505–515.
- Twelvetrees, A. (2012). *Il lavoro sociale di comunità*. Trento: Erickson.
- UNESCO (2021). *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*. Paris: UNESCO.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, Significato e Identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- WEF (2023). *Future of Jobs Report 2023*. Cologny (Geneva).