

PERSONAE
SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

OPEN ACCESS JOURNAL

ANNO III
N. 2 - 2024



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI BARI
ALDO MORO

Numero Monografico
2 - 2024

**PEDAGOGIA DEL LAVORO E
DELLE ORGANIZZAZIONI:
NUOVE PROFESSIONALITÀ**

Editors

Massimiliano Costa

Fabrizio d'Aniello

Claudio Melacarne

Andrea Potestio

**Rivista promossa dal Dipartimento di
Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione
dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"** Area
Scientifico Disciplinare 11/D1 11/D2 ANVUR

Codice ISSN 2974-9050 (on line)

Open Access Journal double peer reviewed. Rivista scientifica classificata nei campi disciplinari scientifici “11/D1” e “11/D2” (Pedagogia generale e sociale, Storia della pedagogia; Didattica, Pedagogia Speciale e Pedagogia sperimentale) a cura dell’Agenzia Nazionale di Valutazione dei Sistemi Universitari e della Ricerca (ANVUR).

Personae. Scenari e prospettive pedagogiche adotta la revisione paritaria in doppio cieco per garantire la qualità dei propri articoli pubblicati.

La rivista si impegna a pratiche di ricerca eque e al pieno rispetto degli standard europei per la ricerca e l’etica della pubblicazione. Per ulteriori informazioni, consultare la dichiarazione etica.

La rivista è promossa dal Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell’Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

DIREZIONE SCIENTIFICA: Giuseppe Elia (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Valeria Rossini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Loredana Perla (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Michele Baldassarre (Università degli Studi di Bari Aldo Moro).

DIRETTORE RESPONSABILE: Vito Balzano (Università degli Studi di Bari Aldo Moro)

COMITATO REDAZIONALE: Antonia Rubini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Alessia Scarinci (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Gabriella Falcicchio (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Stefania Massaro (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Valeria Tamborra (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Ilenia Amati (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Vito Balzano (Università degli Studi di Bari Aldo Moro).

COMITATO SCIENTIFICO: Viviana Vinci (Università Mediterranea di Reggio Calabria), Laura Sara Agrati (Università degli Studi di Bergamo), Giuseppe Elia (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Ilenia Amati (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Michele Baldassarre (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Michele Corriero (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Rosa Gallelli (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Vittoria Bosna (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Valeria Rossini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Alberto Fornasari (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Antonia Rubini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Alessia Scarinci (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Gabriella Falcicchio (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Stefania Massaro (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Vito Balzano (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Valeria Tamborra (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Franca Pesare (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Antonio Ascione (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Maria Vinciguerra (Università degli Studi di Palermo), Alessandro Vaccarelli (Università degli Studi dell’Aquila), Clara Maria Silva (Università degli Studi di Firenze), Stefano Salmeri (Università degli Studi Enna Kore), Emiliana Mannese (Università degli Studi di Salerno), Maria Grazia Lombardi (Università degli Studi di Salerno), Luca Odiini (Università degli

Studi di Urbino Carlo Bo), Enrico Bocciolesi (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo), Marco Ius (Università degli Studi di Trieste), Francesca Oggioni (Università degli Studi Milano Bicocca), Caterina Sindoni (Università degli Studi di Messina), Andrea Galimberti (Università degli Studi Milano Bicocca), Tiziana Iaquina (Università Magna Grecia di Catanzaro), Marcello Tempesta (Università del Salento), Massimiliano Costa (Università Ca' Foscari di Venezia), Livia Cadei (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano), Alessandra Priore (Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria), Massimiliano Stramaglia (Università degli Studi di Macerata), Sandra Chistolini (Università degli Studi Roma Tre), Anna Dipace (Università degli Studi di Foggia), Antonella Lotti (Università degli Studi di Modena Reggio-Emilia), Cinzia Angelini (Università degli Studi Roma Tre), Filippo Bruni (Università degli Studi del Molise), Luca Agostinetto (Università degli Studi di Padova), Rita Minello (Università degli Studi Niccolò Cusano), Roberto Trincherò (Università degli Studi di Torino), Brunella Serpe (Università della Calabria), Anna Colaci (Università del Salento), Loredana Perla (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Dario De Salvo (Università degli Studi di Messina), Davide Di Palma (Università degli Studi di Napoli Parthenope), Orlando De Pietro (Università della Calabria), Giuseppina D'Addelfio (Università degli Studi di Palermo), Barbara De Serio (Università degli Studi di Foggia), Stefano Oliviero (Università degli Studi di Firenze), Maja Maksimovic (University of Belgrade, Serbia), Sofia Margarida Correia Gonçalves (Polytechnic Institute of Coimbra, Portogallo), Marco Franco do Amaral (Federal Institute of Triangle of Minas Gerais, Brasile), Cristina C. Vieira (University of Coimbra, Portogallo), Emilio Lucio-Villegas Ramos (University of Sevilla, Spagna), Barbara Merrill (University of Warwick, Regno Unito), Antonio Fragoso (University of Algarve, Portogallo), Rob Evans (University of Leeds, Regno Unito), Fergal Finnegan (University of Maynooth, Irlanda), Sandra Valadas (University of Porto, Portogallo), José Pedro Amorim (University of Porto, Portogallo), Pablo Alvarez Dominguez (University of Sevilla, Spagna), Juanjo Mena (Universidad de Salamanca, Spagna), Muriel Frisch (Université de Reims Champagne-Ardenne, Francia), Mercedes Lopez Aguado (Universidad de Leon, Spagna), Juan Pedro Martinez Ramon (Universidad de Murcia, Spagna), Matthias Ehrhardt (Universität Würzburg, Germania), Gladys Merma Molina (Universidad de Alicante, Spagna), Francisco Javier Ramos Pardo (Universidad de Castilla-La Mancha, Spagna), Giancarlo Gola (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Svizzera), Joanna Ostrouch-Kaminska (University of Warmia and Mazury, in Olzstyn, Polonia), Andrea Allione (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Svizzera), Davide Antognazza (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Svizzera).

Dalla Razionalità Fordista alla Generatività: Ripensare il Lavoro nella Società delle Macchine Intelligenti

Massimiliano Costa

Università Ca' Foscari Venezia, maxcosta@unive.it

EDITORIALE

Nel corso del XX secolo, la soggettività e la libertà realizzativa del lavoratore sono state fortemente vincolate dalla razionalità del controllo gerarchico e dalla pianificazione industriale, strettamente connesse all'espansione della produzione di massa. Il modello organizzativo fordista mirava a rendere il comportamento umano prevedibile, controllabile e computabile (Costa, 2023), fino al punto di ridurre l'essere umano, come affermava Marcuse (1967), a un individuo «a una dimensione». Tale impostazione ha portato nel passato a una concezione metaforica del lavoratore come mero ingranaggio del processo produttivo, in cui l'attività del pensiero non solo risultava superflua, ma veniva persino percepita come un ostacolo all'efficienza operativa.

Oggi, nella società delle macchine intelligenti, si assiste a una transizione verso una razionalità complessa ed ecosistemica, che ridefinisce il senso dell'agire lavorativo in un'ottica di fare realizzativo. Tale trasformazione valorizza la relazione dialogica e ricorsiva tra pensiero e azione soggettivante (Seghezzi, 2017), attribuendo un ruolo centrale al talento del lavoratore. Egli non è più un mero esecutore, ma un attore consapevole, chiamato a creare, trasformare e rinnovare la propria esistenza e condizione professionale (Matsoso & Olimide, 2020).

Questa nuova configurazione del lavoro implica il superamento di un modello passivo e omologante per il lavoratore, il quale, come descritto da Nicoli (2009), assume una postura attiva e volitiva, consapevole delle proprie potenzialità e implicato in relazioni sociali soddisfacenti. Il lavoratore contemporaneo costruisce così, in un dialogo continuo con l'organizzazione e i referenti della propria attività, un rapporto cooperativo e comunitario con gli altri attori sociali. Il lavoro non è più un semplice ruolo predefinito, bensì uno spazio dinamico in cui il soggetto esprime e mobilita le proprie prerogative personali, quali valori, motivazioni, interessi e vocazione. In questa prospettiva, l'attività lavorativa assume una morfologia vitale, in grado di evolversi in funzione delle esigenze individuali e collettive.

L'adozione di un paradigma generativo nel lavoro costituisce il presupposto per ripensare l'attività professionale non solo in termini di produttività, ma anche come forma d'azione in cui la scelta individuale diviene espressione di creatività e specificità soggettiva. Tale processo dà origine a nuove modalità organizzative, sociali e personali. Come sottolinea Margiotta (2015), la generatività lavorativa si manifesta attraverso la riformulazione e aggregazione creativa di elementi preesistenti, determinando così l'emergere di comportamenti innovativi a livello organizzativo, sociale e individuale.

L'atto del generare, tradizionalmente associato alla dimensione biologica, assume una valenza centrale anche nella società delle macchine intelligenti, poiché conferisce senso alla vita professionale e ne enfatizza l'imprevedibilità. Margiotta (2016) evidenzia infatti come la generatività non solo favorisca l'innovazione, ma contribuisca alla costruzione di un senso comune, promuovendo una gestione responsabile della libertà individuale e collettiva. Da questa prospettiva, il concetto di generazione si radica in una dimensione antropologica, culturale e

progettuale, richiamando il processo attraverso cui ciascun individuo si definisce nel proprio percorso esistenziale e professionale.

In questo contesto di complessità emergente l'apprendimento nei contesti lavorativi (Fiorella e Mayer 2015), si configura come un processo di costruzione attiva della conoscenza, che consente di affrontare e risolvere problemi inediti attraverso la rielaborazione personale dell'esperienza. Tale apprendimento si basa su un approccio trasformativo, in cui il soggetto non si limita a ricevere passivamente informazioni, ma le integra e le riorganizza all'interno di un quadro concettuale più ampio. Alla base di questo processo vi è il sensemaking, ovvero la capacità di attribuire significato alle nuove informazioni, connettendole con le conoscenze pregresse e trasformandole in risorse applicabili a contesti in continua evoluzione.

Come sottolinea Dario (2017, p. 147), «la generatività attiene alla produzione di conoscenza ed esperienza nuove, di valore e trasferibili per il futuro di sé e dell'altro (Acting to care). [...] La nuova conoscenza è sempre applicata a nuove situazioni ed è una sorta di apprendimento continuo dentro e fuori dall'azione». In questo processo si intersecano conoscenza, azione e intersoggettività: l'esperienza lavorativa si configura come un atto di simulazione e anticipazione del nuovo, inscrivendosi in un orizzonte storico e culturale intersoggettivo.

Alla luce di queste considerazioni, diviene cruciale ripensare gli ambienti di lavoro in funzione della loro capacità di abilitare l'accesso all'ecosistema digitale, un contesto in cui modelli e strutture di conoscenza vengono costantemente riorganizzati e ampliati. Nell'era della trasformazione digitale, l'apprendimento non sia più un processo di mera trasmissione del sapere, ma diventa sulla base delle reti sistemiche dell'ecosistema digitale una co-costruzione dinamica della conoscenza, in cui il fare realizzativo e il sapere trasformativo si alimentano reciprocamente. Di qui la necessità di integrare nella dimensione generativa una componente capacitante e realizzativa, che consenta agli individui di costruire una propria progettualità di vita, tanto personale quanto professionale. La generatività, infatti, non si limita alla capacità di innovare, ma implica una rielaborazione creativa delle risorse esistenti, attraverso un atteggiamento aperto alla scoperta e all'esplorazione di possibilità inesplorate.

Il lavoratore non è più un elemento statico all'interno di un sistema, ma un soggetto attivo, capace di mobilitare le proprie prerogative personali, quali valori, motivazioni, competenze e vocazione. Questo approccio non solo favorisce l'adattamento ai cambiamenti tecnologici, ma stimola l'innovazione e contribuisce al progresso sociale ed economico.

Inoltre, la creatività non si limita alla sfera dell'innovazione tecnologica e produttiva, ma si estende alla costruzione dell'identità individuale e alle relazioni interpersonali, generando impatti significativi nel contesto sociale di riferimento (Costa, 2023).

Il superamento del paradigma fordista e l'affermazione di un modello lavorativo basato sulla generatività rappresentano una trasformazione epocale del lavoro e della formazione. Nell'epoca delle macchine intelligenti, il lavoro non è più un'attività meccanica e ripetitiva, ma un processo dinamico di costruzione di significato e progettualità.

L'integrazione di pratiche formative basate sull'apprendimento generativo e sull'ecologia della conoscenza diventa quindi fondamentale per lo sviluppo di ambienti lavorativi capacitanti, in grado di valorizzare il talento individuale e collettivo. L'approccio generativo al lavoro si configura così come una strategia essenziale per rispondere alle sfide della società contemporanea, nella quale il valore del lavoro non risiede più unicamente nella produttività, ma nella sua capacità di creare significato, innovazione e crescita sociale.

BIBLIOGRAFIA

Costa M. (2023), *Formazione e Lavoro negli ecosistemi digitali robotici e delle macchine intelligenti*, Lecce: Pensa Editore.

- Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2015). *Learning as a Generative Activity: Eight Learning Strategies that Promote Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Margiotta U. (2015). *Teorie della formazione*. Roma: Carocci.
- Margiotta U. (2016). Postfazione. *Formazione e innovazione: Un binomio generativo*. In *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo* (pp. 217-226). Milano: Franco Angeli.
- Marcuse, H. (1967). *L'uomo a una dimensione: L'ideologia della società industriale avanzata*. Torino: Einaudi.
- Matsoso, M. P., & Olimide, O. (2020). Employee Engagement and Organizational Performance: A Study of Manufacturing Firms in South Africa. *Journal of Business and Management*, 22(3), 15-28.
- Nicoli D.(2019) *Il lavoratore Coinvolto*, Milano: Vita e pensiero.
- Seghezzi F. (2017). *Lavoro e competenze nel paradigma di Industria 4.0: inquadramento teorico e prime risultanze empiriche*. Studium, La Scuola – ADAPT University Press, 1/I, pp. 20-69.

La pedagogia del lavoro e delle organizzazioni per divenire persone

Fabrizio d'Aniello

Università di Macerata, fabrizio.daniello@unimc.it

EDITORIALE

Dopo un primo smarrimento, non confortato da analisi qualitative che permettessero di comprendere più approfonditamente le ragioni di un fenomeno planetario, che ha investito non di meno anche il nostro Paese con cifre da capogiro e che tuttora è ben presente, seppur in lieve calo, le cosiddette “grandi dimissioni” ci hanno poi posto di fronte alla chiara esigenza di farci carico di una serie di criticità trasversali a vari settori lavorativi e professioni. Ciò nonostante, indagini successive all’esplosione delle dimissioni volontarie di massa (per l’appunto, “grandi dimissioni”), confermano che il lavoro è ancora corredato di diffuse aspettative circa il suo attestarsi come fonte di autostima, l’affermazione della dignità personale e la soddisfazione di istanze realizzative. Sulla stregua, per esempio, di quanto asserivano Fröebel (1993) e Freinet (1977), la percezione del lavoro da parte delle persone, malgrado le suddette criticità, continua ad andare oltre l’appagamento di meri bisogni materiali, associandosi di converso a bisogni di riconoscimento, cura relazionale e crescita integrale ritenuti ineludibili ai fini di uno sviluppo propriamente umano.

In questo senso, la pedagogia del lavoro e delle organizzazioni è chiamata ad addensare il proprio impegno e contributo. Tanto più, se posta al cospetto di nuove metamorfosi lavorative e professionali che, mentre sollevano interrogativi da problematizzare sotto diversi profili, lasciano pure spazio a ipotesi di allargamento dei campi di educabilità percorribili. Facendo leva su tale ipotesi, nonché sul proprio perdurante compito di umanizzazione, ci sembra che la propensione eu-topica della riflessione pedagogica sia ben espressa, sul versante teoretico e di proposizione educativa e formativa, nelle pagine che sostanziano questo fascicolo della Rivista Personae, la quale ha l’indubbio merito di focalizzarsi su una tematica vitale per l’esperienza dei singoli e per il progresso sociale, laddove questo progresso non deve giocoforza coincidere con la risposta a magre esigenze tecno-economiche concluse in se stesse e tendenti a usare l’uomo come mezzo. In principio era il lavoro, verrebbe da dire, nel senso che il lavoro, lungi dal dare corpo a un legame sintetico con l’uomo, di soggettivazione/assoggettamento, alla Foucault (1997) per intenderci, dovrebbe configurare, invero, un’attività intrinseca alla natura umana, che appartiene alla stessa quale primigenio modo di porsi nel mondo e nel processo auto educativo della sua piena manifestazione ontologica, come sosteneva Bocca (1992). Tuttavia, nel corso della storia, più o meno recente, si è spesso assistito proprio all’inversione sintetica di questo rapporto, lasciando che l’uomo si ponesse semplicemente al servizio del lavoro. Mezzo di un mezzo per fini estranei all’attuazione ed espansione del potenziale umano. Senza andare troppo lontano nel tempo, basti rammentare l’impatto del taylor-fordismo e della razionalità neoliberista. Questo fascicolo, invece, ci ricorda, prioritariamente, che il lavoro è della persona, per la sua espressione, per il divenire persona. Per manifestare all’esterno ciò che è invisibile in ciascuno di noi, per dirla ancora con Fröebel. O, riferendoci a Dewey (1949), per sviluppare, costruire e perfezionare capacità e talenti, scoprendo ad un tempo la vocazione nella vita di ciascuno nel dispiegarsi di quest’ultimi.

Occupandosi di transizioni occupazionali, orientamento e processi di alternanza formativa, di formazione terziaria innovativa e imprenditività, di intelligenza artificiale e macchine intelligenti

e di professionalità pedagogiche in contesti organizzativo-lavorativi complessi, gli autori del presente numero di *Personae* danno vita a un coro polifonico, ma parimenti armonico, di voci che, in fin dei conti, benché con approcci e lenti interpretative diversi, intonano la medesima melodia antropologica e teleologica, dipanando metodologie congeniali al discorso appena abbozzato. E lo fanno in un momento storico di complicata decifrabilità. Non solo per la fuga dal lavoro citata in apertura. O per la transizione digitale. Ma anche perché, probabilmente, ci troviamo innanzi alla fine di un certo modo di concepire la globalizzazione.

È un momento estremamente dinamico – questo è certo –, e di incertezza, di acutizzazione, in senso lato, della liquidità di cui parlava Bauman. Quello che è altrettanto certo, però, è che la visione pedagogica qui offerta vuole superare i confini dell'attuale società della prestazione, animata da una prosciugante ottimizzazione incessante di sé entro un regime in insana competizione esacerbata, per ribadire un punto fermo, a dispetto dei mutamenti in atto e possibili: il lavoro ha e avrà sempre bisogno dell'attenzione pedagogica. Il che non significa ottenebrare risvolti ed effetti economici. Ma arginare le derive strumentali e puramente utilitaristiche e produttivistiche di un determinato agire e del pensarlo unicamente in questi termini, onde concretizzare un riequilibrio antropologico, di mezzi-fini. Perché i lavori e le professioni presi in cura pedagogica, promuovendo apprendimenti umanamente significativi e ben-essere contestuale e relazionale, partoriscono un senso misurato e collaborativo della prestazione che non marginalizza le legittime questioni produttive e di profitto. Semmai, le arricchisce di un significato ulteriore, a vantaggio dell'umanità al lavoro e delle stesse imprese e organizzazioni. È in quest'ottica, quindi, che il lettore può comprendere al meglio sostenibilità, inclusività e responsabilità dell'agire come parole-chiave che attraversano indistintamente gli articoli che compongono questo fascicolo.

BIBLIOGRAFIA

- Bocca G. (1992). *Pedagogia e lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey J. (1949). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Freinet C. (1977). *L'educazione del lavoro*. Roma: Editori Riuniti
- Fröebel F. (1993). *L'educazione dell'uomo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Foucault M. (1997). *La verità e le forme giuridiche*. In M. Foucault, *Archivio Foucault. Interventi, colloqui, interviste (Vol. 2, Poteri, saperi, strategie, pp. 83-165)*. Milano: Feltrinelli.

Il lavoro che educa e l'organizzazione umanistica

Claudio Melacarne

Università degli Studi di Siena, claudio.melacarne@unisi.it

EDITORIALE

La pedagogia delle organizzazioni rappresenta un ambito di studio e intervento che pone al centro il rapporto tra lavoro, apprendimento e sviluppo umano. Questa prospettiva analizza gli ambienti lavorativi non solo come contesti di produzione economica, ma come spazi di formazione, crescita personale e costruzione di identità professionale. Il lavoro diventa in questa prospettiva uno degli elementi dell'ecosistema entro cui le persone possono trovare spazi di crescita e di autorealizzazione. Il lavoro è un'attività che coinvolge dimensioni cognitive, emotive e valoriali (pathos, logos ed ethos). Non è riducibile alla mera produzione, ma rappresenta un'esperienza che mobilita corpo e mente, emozioni e sentimenti, valori e significati. La letteratura scientifica ci ha restituito una analisi chiara di quanto nelle società postindustriali si è assistito a un progressivo spostamento della concezione strumentale del lavoro a favore di una visione in cui esso diventa progetto personale e professionale, fonte di realizzazione e identità. Questo anche grazie ad una evoluzione delle tutele ma anche a una riconfigurazione delle organizzazioni come sistemi aperti in continua interazione con l'ambiente. Le organizzazioni e il lavoro che le alimenta hanno necessità di persone che apportino un valore aggiunto. Questo fattore non era richiesto nelle organizzazioni del lavoro parcellizzato. Oggi l'organizzazione del lavoro non è una maglia rigida di regole e regolamenti, definita solo da strutture formali, ma una microsocietà caratterizzata dal suo divenire continuo, una costruzione psicosociale che alcuni studiosi definirebbero come una comunità di pratiche (Fabbri, 2018). Il passaggio dal modello industriale tradizionale all'economia della conoscenza ha fatto emergere la necessità di superare i sistemi lavorativi "meccanicistici", "burocratizzati" e "ingegnerizzati", dove la persona è raramente considerata protagonista del processo produttivo. Per questi motivi alcuni anni fa Rossi delineava le tracce di un nascente neoumanesimo organizzativo (Rossi, 2012), in cui il valore è prodotto non dalla conformità ai progetti ma dall'investimento nelle identità personali e dalla capacità dei soggetti di mettere in gioco "ciò che sono" nel contesto lavorativo. Le organizzazioni tradizionali hanno teso a rimuovere il "tessuto irrazionale" che si cela sotto ai principi di razionalità ed efficienza, trascurando la dimensione del "sentire" e dell'imprevedibile. Lavorare implica valorizzare la dimensione personale dei vissuti dentro i contesti organizzativi. La sfida è coniugare valori soggettivi (sviluppo personale, creatività) e valori aziendali (competitività, innovazione) (Costa, 2019). L'identità professionale non è un dato assegnato, ma una costruzione che avviene attraverso processi narrativi. Valorizzare i soggetti organizzativi come storytellers significa riconoscere l'importanza delle narrazioni individuali e collettive nella produzione di significati. L'elaborazione dei fatti in racconti professionali consente di conferire coerenza e intenzionalità all'agire lavorativo, costruendo un'identità professionale che è sempre in divenire (Dato, 2017). Nella società contemporanea, i processi economici e organizzativi si dematerializzano, e diventa centrale la produzione di conoscenza. L'apprendimento non rappresenta più un momento separato dall'attività lavorativa, ma coesiste con essa in un impegno sempre più articolato. La conoscenza prodotta nelle organizzazioni è situata, socialmente costruita, custodita, trasferibile e pragmatica (Boffo, 2020). Oramai sedimentate risultano le ricerche che ci spingono a vedere lo sviluppo organizzativo come il processo di realizzazione di un'intelligenza connettiva, capace di creare

sinergie e reti fondate sulla conoscenza e sull'apprendimento. Questa intelligenza si realizza principalmente nella dimensione della cooperazione, più che in quella della competizione. Queste riflessioni preannunciano, meglio hanno preannunciato da tempo, la necessità di rileggere la formazione nei luoghi di lavoro come processo di ricerca di stabilità tra processi regressivi e innovativi, non più come intervento esterno ed episodico ma come un'esperienza continua, immersa e distribuita nel contesto produttivo, che valorizza la riflessione, i saperi taciti e lo sviluppo di competenze critiche (Daniello, 2022; Rossi, 2015).

BIBLIOGRAFIA

- Boffo, V. (2020). *Employability e transizioni nei contesti di Higher Education*. FrancoAngeli.
- Costa, M. (2019). *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti*. FrancoAngeli.
- Daniello, F. (2022). *Pedagogia del lavoro e delle organizzazioni: Prospettive emergenti*. Carocci.
- Dato, D. (2017). *Pedagogia del lavoro intangibile: Ambienti e apprendimenti nelle organizzazioni*. FrancoAngeli.
- Fabbri, L. (2018). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Carocci.
- Potestio, A. (2018). *Alternanza formativa e pedagogia del lavoro*. Utet.
- Potestio, A. (2020). *Alternanza formativa: Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Studium.
- Rossi, B. (2012). *Il lavoro felice: Formazione e benessere organizzativo*. La Scuola.
- Rossi, B. (2015). *Pedagogia dell'organizzazione: Il lavoro come formazione*. Guerini Scientifica.

Sfide e prospettive della pedagogia del lavoro

Andrea Potestio

Università degli Studi di Bergamo, andrea.potestio@unibg.it

EDITORIALE

Il lavoro appartiene sicuramente alla dimensione della necessità, dello sforzo, dell'obbligo di soddisfare i bisogni e della produzione di beni effimeri che vengono consumati in funzione delle esigenze sociali. Arendt sottolinea che: «l'attività lavorativa corrisponde allo sviluppo biologico del corpo umano, il cui accrescimento spontaneo, metabolismo e decadimento finale sono legati alle necessità prodotte e alimentate nel processo vitale dalla stessa attività lavorativa. La condizione umana di quest'ultima è la vita stessa»¹. Il lavoro ha un legame diretto con le necessità imposte dai bisogni del corpo e, per questa ragione, è orientato dai dispositivi biologici che appartengono a ogni essere umano. Ciò che viene prodotto da questo tipo di attività è un bene che, inevitabilmente, è consumato rapidamente dai bisogni della vita. Le modalità della sua produzione sono, spesso, oggetto di dispositivi esterni che condizionano e, a volte, rendono difficoltose e servili le condizioni lavorative. Un concetto che Simone Weil ha ben sintetizzato descrivendo le modalità di organizzazione del lavoro fordista novecentesco: «quando dico macchinale, non credere che si possa pensare ad altro, facendolo; o ancor meno riflettere. No, il tragico di questa situazione consiste nel fatto che il lavoro è troppo macchinale per offrire materia al pensiero e impedisce tuttavia ogni altro pensiero. Pensare, vuole dire andar più piano; ora ci sono delle norme di velocità, stabilite da burocrati spietati, che bisogna mantenere, sia per non essere licenziati sia per guadagnare sufficientemente (il salario è a cottimo). [...] Quanto alle ore di libertà, teoricamente, ce ne sarebbero a sufficienza con la giornata di otto ore; praticamente sono assorbite da una stanchezza che spesso giunge all'abbruttimento. Aggiungi, per completare il quadro, che nell'officina si vive in una subordinazione perpetua ed umiliante, sempre agli ordini dei capi»². Le condizioni storiche e sociali del lavoro hanno prodotto e producono dispositivi che tendono a favorire comportamenti servili, fenomeni di alienazione e sfruttamento, come è stato ben descritto dalle analisi di Marx, o come è stato persino teorizzato durante il taylorismo e fordismo per organizzare "scientificamente" la produzione industriale avendo come fine unico l'efficienza.

Eppure, il lavoro umano, in quanto pratica che appartiene all'orizzonte dell'esperienza umana, è anche l'attività che consente all'uomo di manifestare se stesso in modo integrale, mostrando la propria creatività e libertà. Per questa ragione, in prospettiva pedagogica, è necessario sottolineare che nell'esperire concreto, nei dispositivi generati dal lavoro e dalle attività umane vi sono, almeno in potenza, aspetti di apertura che, se opportunamente valorizzati, possono consentire, a ogni persona che

¹ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana* [1958], Bompiani, Milano 1994, p. 7.

² S. Weil, *La condizione operaia* [1951], Ed. di comunità, Milano 1974, pp. 24-25.

lavora, se pur in modo parziale e temporaneo, di manifestare la propria libertà e intenzionalità.

Infatti, il lavoro come esperienza operosa non si esaurisce nella dimensione servile e meccanica ma presenta al suo interno, in determinate situazioni e condizioni, l'orizzonte della generatività e produttività, ossia ciò che lo rende un'esperienza pienamente umana capace di valorizzare le potenzialità umane³. Persino l'attività più necessitata e governata da dispositivi esterni e interni, lascia una traccia, un'opportunità nell'identità di colui che lavora e gli consente di riconoscere aspetti che lo possono portare a trasformare le condizioni esistenti e a migliorarle, favorendo gli spazi di libertà e autonomia. Una possibilità ridotta a pochi casi fortunati e isolati se le condizioni lavorative e sociali sono quelle impositive e servili degli schiavi della cultura greca o latina o quelle delle fabbriche novecentesche descritte da Weil. Al contrario, è una possibilità che si moltiplica in modo esponenziale se le condizioni e i dispositivi diventano più flessibili e aperti e consentono, o addirittura favoriscono, una reale alternanza tra pratica e teoria⁴, percezione e riflessione, lavoro e studio, come avviene nel lavoro artigiano⁵ o nell'apprendistato ipotizzato da Rousseau per il suo Emilio⁶.

L'esperienza lavorativa consente all'uomo che la realizza di riconoscere i propri limiti e di percepire la presenza di differenti polarità (fatica, ripetizione, passività, creatività, autonomia, operosità) che costituiscono il suo agire professionale e che si alternano in forme, più o meno evidenti, in base ai contesti. Ciò avviene in modo maggiore nei dispositivi organizzativi del lavoro che sono sufficientemente flessibili per consentire di rimuovere o di ridurre i pregiudizi culturali e le consuetudini poco consapevoli, che tendono a generare gerarchie profonde che subordinano una polarità all'altra, eliminando, di volta in volta, o il valore dell'atto concreto e faticoso che agisce sulla realtà, o la riflessione intenzionale e attiva che quell'atto dovrebbe generare. Infatti, le dimensioni del *ponos/labor* (fatica) e dell'*ergon/opus* (opera generativa) coesistono nella stessa persona e ogni esperienza (lavorativa) reale le contiene entrambe in modalità differenti e fluide, sia in forma attuale, sia potenziale. I confini tra il lavoro servile e quello libero sono difficili da definire e sempre in trasformazione persino nello stesso lavoratore. Solo attraverso la valorizzazione, fin dai primi processi educativi, di narrazioni condivise, biografie esemplari, esperienze operose capaci di intrecciare, in modo integrato, le polarità che compongono l'animo umano, diventa possibile ostacolare la perdita di significato dell'esperienza lavorativa che attraversa la nostra contemporaneità⁷ e la separazione, sempre più profonda, tra pratica e teoria, favorendo un'autentica formazione dell'essere umano.

³ Su questi temi, si vedano a titolo d'esempio: M. Costa, *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, Franco Angeli, Milano 2016 e F. D'Aniello, *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro*, Aras edizioni, Fano 2015.

⁴ Sul tema dell'alternanza tra teoria e pratica, mi permetto di rimandare al mio: *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Studium, Roma 2020.

⁵ Sul tema del lavoro manuale e artigiano, si veda a titolo d'esempio il testo di Richard Sennet, *Uomo artigiano* [2008], Feltrinelli, Milano 2013.

⁶ Cfr., J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione* [1762], Studium, Roma 2016, pp. 299-300.

⁷ Il tema della difficoltà di raccontare le esperienze che attraversa le società moderne è stato anticipato da Walter Benjamin, *Esperienza e povertà* [1933], in *Opere Complete*, V, cit., pp. 539 e succ.

Il numero della rivista *Personae. Scenari e prospettive pedagogiche*, dedicato al tema *Pedagogia del lavoro e delle organizzazioni: nuove professionalità*, indaga, in prospettiva pedagogica, proprio i luoghi, i contesti, le sfide e le prospettive che mostrano la valenza formativa del lavoro e le potenzialità di questa pratica umana all'interno dei vincoli e dei dispositivi delle società contemporanee.

Traiettorie inclusive: l'orientamento come ricerca del proprio spazio nel mondo

Inclusive trajectories: orientation as a search for one's own space in the world

Raimondo Enza Manila

Università degli Studi di Enna "Kore" - emanilaraimondo@gmail.com

ABSTRACT

Il contributo esamina il ruolo dell'autodeterminazione delle persone con disabilità e bisogni educativi speciali nella riflessione pedagogica sul percorso di carriera. Si pone particolare attenzione all'orientamento nei contesti educativi e formativi, considerato una metodologia chiave da adottare in modo strutturato. L'obiettivo è quello di esplorare come le competenze orientative possano favorire la definizione di sé, il riconoscimento del proprio potenziale, e agevolare le transizioni scuola-lavoro.

ABSTRACT

The contribution examines the role of self-determination of people with disabilities and special educational needs in pedagogical reflection on career paths. Particular attention is paid to orientation in educational and training contexts, considered a key methodology to be adopted in a structured way. The objective is to explore how orientation skills can promote self-definition, recognition of one's potential, and facilitate school-work transitions.

PAROLE CHIAVE

Inclusione, Lavoro, Educazione, Orientamento.

KEYWORDS

Inclusion, Job, Education, Orientation

INTRODUZIONE

In un'epoca segnata da una crescente complessità (Greco, 2016), educazione e formazione sono chiamate a rivedere i propri paradigmi, affinché possano rispondere alle sfide della società contemporanea. Di fronte a tali cambiamenti, il modello tradizionale, lineare e statico, centrato sulla trasmissione di conoscenze predefinite, lascia il posto a un approccio dinamico e interattivo che valorizza la pluralità delle esperienze e delle prospettive individuali. In questo quadro di rinnovamento, il

concetto di inclusione si configura come un processo continuo di co-costruzione, in cui ogni persona, con le proprie unicità e specificità, contribuisce attivamente alla creazione di ambienti di apprendimento più ricchi e significativi. Schalock et al. (2002) evidenziano come l'obiettivo ultimo dell'educazione inclusiva risieda nel garantire a tutti una qualità della vita elevata, intesa non solo come benessere tangibile e materiale, ma anche come realizzazione personale e sociale. Tale prospettiva implica per ciascun individuo la possibilità di sviluppare appieno il proprio potenziale e di partecipare attivamente alla vita comunitaria. Dal canto suo, Canevaro (2006) invita a superare l'approccio integrativo, promuovendo un'interazione dinamica e reciproca tra individuo e contesto. Sebbene il dibattito teorico sull'inclusione abbia prodotto un ricco corpus di conoscenze e buone pratiche, la traduzione concreta di tali principi nei contesti educativi presenta ancora delle criticità. Le istituzioni scolastiche, in particolare, tendono a focalizzarsi su interventi individualizzati di sostegno, concepiti esclusivamente come risposte specifiche e puntuali alle esigenze immediate dello studente, ma privi di una prospettiva di continuità e di sviluppo. Questo approccio, spesso frammentario, rischia di trascurare l'importanza dell'*autodeterminazione* (Cottini, 2016), intesa come la capacità di autoregolazione e di scelta consapevole nel proprio percorso di crescita. Questa competenza, strettamente legata al concetto di *empowerment*, rappresenta un obiettivo prioritario nell'educazione inclusiva. Alla luce di queste riflessioni, il presente contributo pone l'accento sull'autodeterminazione delle persone con disabilità, esplorando come, nei contesti educativi, un orientamento strutturato e intenzionale possa supportare lo sviluppo di questa competenza essenziale e favorire una piena partecipazione alla vita sociale.

2 La scuola come luogo di sviluppo integrale

L'istituzione scolastica, quale contesto educativo primario, riveste un ruolo cruciale nello sviluppo globale della persona. Essa non si limita più alla mera trasmissione di conoscenze e competenze disciplinari, ma si configura come spazio privilegiato per la socializzazione secondaria e la formazione dell'identità personale (Cottini, 2017). Come indicato e sottolineato nelle *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, emanate nel 2009, la scuola ha il compito di garantire a tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro caratteristiche individuali, pari opportunità di apprendimento e di partecipazione alla vita scolastica. Tali obiettivi non rappresentano solo tappe fondamentali nel percorso di crescita di ciascun alunno, ma costituiscono anche fondamenti essenziali per il progresso democratico e solidale della società. La loro piena realizzazione richiede l'adesione convinta al principio italiano della piena inclusione scolastica degli alunni con disabilità, una scelta che ha dato

impulso a un profondo cambiamento culturale, orientato all'accoglienza e al riconoscimento di ogni studente (Aiello & Giaconi, 2024). Questo processo continuo mira a instaurare relazioni e condizioni educative che consentano a ciascun individuo di sviluppare appieno le proprie potenzialità. Una scuola non solo per sapere, ma anche per crescere, attraverso l'acquisizione di conoscenze, competenze, abilità, autonomia, nei margini delle capacità individuali, mediante interventi specifici da attuare sullo sfondo costante e imprescindibile dell'istruzione e della socializzazione (MIUR, 2009, p.3). Le ricerche in ambito pedagogico (Montobbio & Lepri, 2000) confermano ampiamente che ogni individuo - inclusi coloro che presentano bisogni educativi speciali - possiede un potenziale di sviluppo valorizzabile mediante un'educazione personalizzata. La scuola inclusiva, dunque, non si limita a garantire l'accesso all'istruzione, ma si impegna a creare ambienti di apprendimento che incoraggiano l'autonomia, la partecipazione attiva e lo sviluppo di competenze trasversali, quali il *problem solving*, il pensiero critico e la collaborazione. Realizzare una scuola autenticamente inclusiva comporta, tuttavia, numerose sfide. Tra queste, emerge la necessità di una cooperazione strutturata tra il sistema scolastico, le famiglie e i servizi socio-sanitari; di una transizione efficace verso il mondo del lavoro; e della capacità, da parte degli insegnanti, di tradurre in pratica le competenze acquisite nei campi della progettazione e della metodologia didattica. Inoltre, la gestione del Progetto Educativo Individualizzato (PEI) richiede una maggiore integrazione tra progettazione di classe e percorsi personalizzati, superando l'attuale frammentazione operativa (Canevaro, D'Alonzo & Ianes, 2009; Mura, 2018). Per rispondere a queste sfide, è indispensabile un profondo rinnovamento culturale e organizzativo che preveda un investimento strategico nella formazione continua dei docenti, affinché possano acquisire e consolidare le competenze necessarie per progettare e implementare percorsi didattici inclusivi e personalizzati, basati su metodologie innovative. Tra queste competenze, si distinguono: le *competenze progettuali*, necessarie per pianificare e adattare i percorsi formativi alle esigenze di ogni studente; le *competenze metodologiche*, fondamentali per adottare strategie didattiche differenziate e stimolanti; le *competenze relazionali*, indispensabili per costruire un ambiente scolastico positivo e inclusivo, in cui ognuno si senta valorizzato; le *competenze digitali*, essenziali per rispondere alle richieste di una didattica moderna e accessibile; e infine le *competenze valutative*, che devono riflettere un approccio formativo capace di riconoscere e valorizzare i progressi individuali e i diversi stili di apprendimento. In questa cornice, la scuola inclusiva si configura come un organismo dinamico, dove flessibilità e adattabilità diventano qualità imprescindibili per rispondere con tempestività e precisione ai bisogni di ciascun alunno. Essa si propone come un luogo in cui l'apprendimento significativo e personalizzato non è solo una possibilità, ma un

obiettivo prioritario, perseguito attraverso strumenti e pratiche che pongano l'individuo al centro del processo educativo. Per realizzare tale visione, è necessaria una collaborazione continua e partecipata da parte di tutti gli attori coinvolti: docenti, studenti, famiglie, istituzioni e comunità. Solo mediante un impegno condiviso è possibile costruire una scuola che non si limiti a “includere” formalmente, ma che accolga l'*alterità* come risorsa, garantendo a tutti pari opportunità di realizzazione e crescita. Questa prospettiva, tutt'altro che utopica, rappresenta una chiave fondamentale per una società più giusta e solidale, in cui la scuola diventa il primo spazio di inclusione e di sviluppo di cittadini consapevoli e responsabili.

3 L'orientamento nel contesto della scuola inclusiva

Nella scuola inclusiva, l'orientamento svolge una funzione fondamentale per promuovere una cittadinanza attiva e consapevole, superando la semplice trasmissione di competenze tecniche o la selezione di un percorso formativo specifico. Esso si configura, infatti, come una pratica educativa finalizzata allo sviluppo di un'identità personale e professionale, in armonia con il contesto sociale di riferimento. L'orientamento non rappresenta un momento decisionale isolato, bensì un processo formativo continuo che accompagna e sostiene gli studenti nel riconoscimento delle proprie potenzialità, nella scoperta delle aspirazioni e nella costruzione di una visione autonoma e autodeterminata del proprio avvenire. In tal senso, l'efficacia orientativa della didattica inclusiva è strettamente connessa alla pluralità presente in classe e alla capacità di stimolare processi di esplorazione e scoperta, valorizzando le potenzialità di ogni studente, anche quelle più latenti o meno evidenti (Chiappetta & Cajola, 2015). In una classe inclusiva, la stessa eterogeneità diventa una risorsa per l'orientamento, offrendo agli studenti esperienze significative di apprendimento che stimolano la riflessione e la consapevolezza di sé. La varietà dei vissuti e delle modalità di apprendimento attiva dinamiche che favoriscono la scoperta e il potenziamento delle capacità individuali, anche di quelle inesprese se non adeguatamente valorizzate. Da questa prospettiva, la funzione orientativa della scuola non si limita a specifici momenti dedicati all'orientamento scolastico o professionale, ma permea l'intero percorso educativo, divenendo parte integrante delle pratiche quotidiane: ogni attività didattica, ogni interazione sociale e ogni scelta pedagogica assume una valenza orientativa, contribuendo alla costruzione di un'identità personale e sociale che prepara ogni studente non solo per il futuro lavorativo, ma per una vita di relazioni consapevole e partecipativa. Attraverso questo orientamento diffuso, che guida gli studenti verso una visione autodeterminata di sé e del proprio ruolo nella società, la scuola assolve il compito di promuovere una crescita armoniosa e olistica, offrendo a ciascuno l'opportunità di sviluppare abilità, conoscenze e valori fondamentali per

affrontare le sfide del mondo contemporaneo. L'inclusione non si presenta come un semplice obiettivo da raggiungere, ma come un processo evolutivo che si sviluppa gradualmente, orientando l'individuo verso l'autodeterminazione e potenziando le sue capacità critiche e riflessive essenziali, per comprendere e gestire la pluridimensionalità della vita. In questo percorso, il contributo attivo e consapevole di tutti gli attori della comunità educativa – docenti, famiglie, operatori sociali e professionisti del settore – è cruciale per creare un ambiente che non solo accoglie, ma valorizza e orienta ogni studente verso una crescita personale autentica. Una scuola realmente orientativa e inclusiva è capace di affrontare questa sfida, utilizzando la diversità come risorsa e offrendo a ciascuno il supporto necessario per autodeterminarsi e identificare il proprio ruolo nella società. Essa si configura, così, come un luogo privilegiato di sperimentazione di una comunità solidale, dove ogni individuo, indipendentemente dalle proprie abilità o condizioni, può definire e sviluppare la propria identità, esplorare le proprie potenzialità e contribuire al benessere collettivo. In tal modo, l'orientamento si trasforma da semplice servizio o fase temporanea a percorso continuo e integrato di scoperta e valorizzazione personale, accompagnando ciascuno verso una piena realizzazione di sé e un ruolo attivo nella comunità.

3.1 Inclusione e autodeterminazione: un binomio inscindibile

Il tema dell'orientamento formativo si intreccia profondamente con il concetto di "progetto di vita", un costrutto ampiamente esplorato nella ricerca pedagogica (Guglielmini & Batini, 2024). D'altro canto, la normativa scolastica italiana, soprattutto negli ultimi decenni, ha evidenziato l'importanza di una progettualità attiva e continua come strumento essenziale affinché la scuola possa accompagnare ogni studente, indipendentemente dalle specificità personali, verso un percorso di realizzazione individuale. In questa prospettiva, il progetto di vita rappresenta un "filo rosso" che trascende i bisogni educativi speciali rivolgendosi universalmente all'esigenza di ogni individuo di costruire un'esistenza significativa attraverso azioni intenzionali e orientate. Lepri (2011) sottolinea che il progetto di vita non può limitarsi a una dimensione immaginativa, ma richiede un'attenta programmazione, in grado di distinguere tra ciò che è straordinario e ciò che è irrealizzabile. Tale distinzione consente all'individuo di confrontarsi con le proprie potenzialità e, allo stesso tempo, con i propri limiti, favorendo un percorso di autoconoscenza e crescita personale. Il progetto di vita non è un semplice "sogno" o una visione utopica, ma si struttura come un processo che richiede riflessione critica, autovalutazione e capacità di discernere tra desideri realizzabili e obiettivi irraggiungibili, abilità essenziali per affrontare le complessità

del futuro.

Sebbene possa sembrare prematuro applicare tale prospettiva a bambini e bambine in età scolare, molti pedagogisti rilevano che è proprio durante l'infanzia che emergono le prime possibilità evolutive, come il desiderio di autorealizzazione e la capacità di sviluppare autostima e immagine di sé. Queste abilità, se adeguatamente supportate e orientate, pongono le basi per una vita futura autodeterminata e consapevole. Creare le condizioni affinché ogni progetto di vita possa nascere, essere riconosciuto e valorizzato sin dall'infanzia significa che la scuola e i servizi educativi non devono limitarsi a rispondere ai bisogni primari, ma devono anche favorire la consapevolezza, la riflessione e la partecipazione attiva di ogni individuo al proprio percorso esistenziale. Costruire un progetto di vita richiede, dunque, di andare oltre la visione tradizionale dell'educazione intesa come semplice "assistenza" o "dono professionale" (Duffy, 2010), adottando invece un modello di partecipazione attiva, in cui ciascuno assume un ruolo centrale nella definizione di una "buona" esistenza, coerente con le proprie aspirazioni e interpretazioni personali. Pertanto, le riflessioni su "orientamento" e "progetto di vita" (Raimondo, 2022) non possono prescindere dalla fase iniziale della vita scolastica e richiedono un'azione collettiva sostenuta da una rete di collaborazione tra tutti gli attori coinvolti. Questo approccio permette di identificare e promuovere possibilità realistiche e sostenibili, affinché ogni studente possa intrecciare competenze e limiti, capacità e fragilità, componenti essenziali della condizione umana. Confrontarsi con la fattibilità e le difficoltà di un progetto di vita significa, peraltro, prepararsi sin dall'infanzia a vivere l'età adulta con resilienza, accogliendo le sfide, gli imprevisti e le inevitabili battute d'arresto che accompagnano ogni percorso di vita. Per sviluppare una visione di sé come protagonisti di un futuro sostenibile, è necessario coltivare ciò che Appadurai (2014) definisce la "capacità di aspirare", ossia un orientamento che nasce dalla consapevolezza di un progetto di vita e dall'impegno nelle azioni necessarie per realizzarlo. Questa capacità non è confinata alla sfera individuale, ma si radica profondamente in una dimensione culturale: la possibilità di immaginare un futuro desiderabile è, infatti, influenzata dal contesto sociale di appartenenza, che definisce ciò che appare plausibile e desiderabile, orientando in modo implicito le scelte e le aspettative di ciascun individuo. Diventa, quindi, cruciale alimentare immaginari che superino le rigide categorie sociali e culturali, permettendo a ognuno di costruire una narrazione autentica e una progettualità in cui si accolgano e valorizzino e identità uniche. Per favorire questi percorsi, è necessario un corpo docente che si impegni come "ricercatore" di possibilità educative, capace di individuare e riconoscere le potenzialità latenti negli studenti. In questa prospettiva, la scuola diventa un ambiente che incoraggia percorsi di autonomia e autodeterminazione, intesi non solo come autosufficienza, ma anche come processi di autoregolazione e autocompimento. È

importante distinguere tra *autonomia* e *autosufficienza*: la prima implica la capacità di darsi delle regole e di comprendere e rispettare quelle del contesto; l'autosufficienza, invece, si riferisce alla capacità di soddisfare i propri bisogni senza dipendere dagli altri. Anche coloro che non raggiungeranno una completa autosufficienza possono comunque sviluppare un'autonomia significativa, una qualità che permette loro di trovare una dimensione di autoregolazione e integrazione all'interno di un sistema di norme condivise. A partire da questa distinzione, il concetto di autodeterminazione trova una definizione e un approfondimento nel *Capability Approach* di Sen (2003) e Nussbaum (2011). Questo approccio sostiene che la qualità della vita non dipenda unicamente dalle risorse materiali disponibili, ma dalla capacità dell'individuo di trasformarle in opportunità concrete e obiettivi significativi, perseguibili in condizioni di libertà (Sen, 2006). In quest'ottica, l'autodeterminazione si configura come la capacità di ciascun individuo di scegliere il proprio percorso e di costruire una vita che rifletta autenticamente le proprie aspirazioni, superando i limiti iniziali. Essa richiede forza psicologica e competenza sociale, elementi necessari per distinguere e affrontare ostacoli e facilitazioni, superando i primi e sfruttando le seconde. Sebbene autonomia e autodeterminazione raggiungano la piena maturazione in età adulta, è fondamentale che vengano coltivate, stimolate e sostenute fin dai primi anni di vita attraverso percorsi educativi, didattici e riabilitativi. Un'educazione che accompagni e rinforzi tali processi, adattandoli gradualmente alle fasi di crescita, può favorire lo sviluppo di individui capaci di affrontare il futuro con fiducia, perseguendo una vita coerente con le proprie aspirazioni e potenzialità. Per assicurare che il progetto di vita sia sostenuto da un orientamento ispirato al *Capability Approach*, è essenziale che esso non assuma una forma rigida o standardizzata, né sia condizionato da stereotipi o convenzioni sociali limitanti. La vera sfida consiste nel promuovere e favorire uno sviluppo inclusivo che valorizzi non solo gli aspetti centrali, ma anche quegli elementi marginali, occasionali e inaspettati, che possano contribuire al benessere e al riconoscimento di ogni studente all'interno del contesto scolastico (Sen, 2006). Un orientamento inclusivo efficace mira a incentivare la consapevolezza di sé e a sostenere la progettualità futura, promuovendo l'autoefficacia, l'ottimismo, la speranza e la *career adaptability* (Savickas, 2005), fattori cruciali per il successo individuale in una società caratterizzata da complessità e mutamento continuo. La *career adaptability*, intesa come capacità di adattarsi ai cambiamenti e affrontare in modo proattivo le sfide professionali, si è dimostrata determinante per facilitare il raggiungimento degli obiettivi personali e professionali dei giovani (Hirschi, 2018). Gli studi di settore evidenziano che gli studenti con elevati livelli di *career adaptability* possiedono una maggiore competenza nell'affrontare i compiti legati alla costruzione del proprio progetto di vita, aumentando così la probabilità di intraprendere percorsi

scolastici e professionali soddisfacenti e gratificanti (Nota & Soresi, 2020). A ciò si aggiunge l'importanza dell'autoefficacia e delle emozioni positive, come la fiducia in se stessi e il coraggio, che contrastano atteggiamenti pietistici o vittimistici, talvolta promossi inconsapevolmente nei contesti educativi. L'obiettivo è quello di promuovere un approccio in cui gli studenti possano percepirsi capaci di affrontare il futuro con ottimismo e determinazione, superando le categorizzazioni limitanti associate al deficit e alla limitazione.

4 Conclusioni

La scuola è chiamata a svolgere un ruolo centrale nel promuovere autonomia e autodeterminazione come competenze essenziali per la vita, da sviluppare in contesti di apprendimento, socializzazione e partecipazione sociale. Un orientamento efficace, soprattutto per studenti in situazioni di vulnerabilità o fragilità, rappresenta non solo un'opportunità di sostegno, ma anche un'occasione per innovare e ripensare le pratiche educative tradizionali. È un invito a costruire identità flessibili e dinamiche, che consentano agli individui di realizzare pienamente se stessi, coltivando relazioni autentiche e perseguendo desideri e aspirazioni personali. In questa prospettiva, l'orientamento si configura come uno strumento fondamentale per superare stigmatizzazioni e stereotipi legati a percezioni di mancanza o incapacità, offrendo a ciascuno studente la possibilità di esplorare e definire il proprio ruolo nella società. Si oltrepassa così la rigidità di etichette limitanti, come “non sono in grado di” o “non è adatto a me,” promuovendo un percorso di sviluppo personale libero da pregiudizi e vincoli sociali.

Bibliografia

- Aiello, P., Giacconi, C., (a cura di) (2024). *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Scholé, Brescia.
- Appadurai, A., (2014). *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*. Raffaello Cortina, Milano.
- Canevaro, A., (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Erickson, Trento.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes, D., (a cura di) (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*. Erickson, Bolzano.

- Chiappetta Cajola, L., (2015). *Inclusione, orientamento formativo e disabilità*. In L. Chiappetta Cajola (a cura di), *Didattica inclusiva valutazione orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca*. Anicia, Roma, pp. 17-33.
- Cottini, L., (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Erickson, Trento.
- Cottini, L., (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci, Roma.
- Duffy, R.D., (2010). *Sense of control and career adaptability among under-graduate students*. In *Journal of career assessment*, n. 18, 4, pp. 420-430.
- Greco, F., (2016). *Integrare la disabilità. Una metodologia interdisciplinare per leggere il cambiamento culturale*. FrancoAngeli, Milano.
- Guglielmini, G., Batini, F., (a cura di) (2024). *Orientarsi nell'orientamento*. Il Mulino, Bologna.
- Hirschi, A., (2018). *Career Self-Management: A Framework for Active Career Development and Counseling*. In J. Athanasou & H. Perera (a cura di.), *International Handbook of Career Guidance*. Springer, Cham, Switzerland, pp. 97-113.
- Lepri, C., (2011). *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. FrancoAngeli, Milano.
- MIUR, (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Roma.
- Montobbio, E., Lepri, C., (2000). *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale*. Edizioni del Cerro, Tirrenia.
- Mura, A., (2018). *Orientamento formativo e Progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*. FrancoAngeli, Milano.
- Nota, L., Soresi, S., (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale*. Il Mulino, Bologna.
- Nussbaum, M., (2011). *Creating Capabilities: the human development approach*. Harvard University Press.
- Raimondo, E.M., (2022). *Il ruolo pedagogico dell'auto-orientamento nel progetto di vita: formare (al)le competenze decisionali*. A. Di Vita (a cura di), *Orientare nelle transizioni scuola-università-lavoro promuovendo le character skills*, Collana di Pedagogia del Lavoro – Competenze e formazione per lo sviluppo umano e la transizione digitale ed ecologica. Pensa Multimedia, Lecce.

Savickas, M.L., (2005). *The theory and practice of career construction*. In S.D. Brown e R.W. Lent (a cura di), *Career development and counseling: putting theory and research to work*. John Wiley, Hoboken, NJ, pp. 42-70.

Sen, A., (2003). *Capability and well-being*. In M.C. Nussbaum e A. Sen (a cura di), *The quality of life*. Clarendon Press, Oxford, pp. 30-53.

Sen, A., (2006). *What do we want from a theory of justice*. In *The journal of philosophy*, n. 103, 5, pp. 215-238.

Schalock, R.L. et al., (2002). *Conceptualization, Measurement, and Application of Quality of Life for Persons With Intellectual Disabilities: Report of an International Panel of Experts*. *Mental Retardation* 40, 6, 457- 470.

Mediatore esperto in programmi di giustizia riparativa alla luce della riforma Cartabia. La necessità di una formazione pedagogica per una nuova professionalità giuridico umanistica

Mediator expert in restorative justice programs. The need for pedagogical training for a new legal-humanistic professionalism

Angela Muschitiello

Università degli Studi di Bari - angela.muschitiello@uniba.it

ABSTRACT

Affrontare le questioni di giustizia adottando il paradigma della restorative justice impone di guardare ai crimini come una violazione di persone e di relazioni che crea fratture interpersonali e sociali producendo bisogni umani. Di qui la necessità che la giustizia riparativa venga immaginata come una specificità professionale e in quanto e tale curata con attenzione pedagogica nei processi formativi della nuova figura di “mediatore penale esperto in programmi di giustizia riparativa”

ABSTRACT

Addressing issues of justice by adopting the paradigm of restorative justice requires looking at crimes as a violation of people and relationships that creates interpersonal and social fractures, producing human needs. Hence the need for restorative justice to be imagined as a professional specificity and as such treated with pedagogical attention in the training processes of the new figure of “expert mediator in restorative justice programs”, particularly in juvenile proceedings.

KEYWORDS

Restorative justice, pedagogy mediation, relation, human bond.

PAROLE CHIAVE

Giustizia riparativa, mediazione pedagogica, relazione, legame umano.

INTRODUZIONE

La pedagogia si nutre di parole complesse capaci di evocare significati molteplici che rimandano in modo diversificato all’orizzonte di senso educativo. In questa prospettiva *mediazione* è certamente una parola capace di suscitare riflessioni pedagogiche perché riferendosi all’importanza di ristabilire la comunicazione interrotta tra due persone e dunque ponendo come

centrale il valore della relazione in tutte le forme dell'intersoggettività umana, inevitabilmente esprime sapere educativo (Cives, 1976).

Alla mediazione, infatti, si riferiva Bertolini (1996) quando nel delineare l'approccio fenomenologico la definiva come "una delle principali funzioni dell'educazione che si esplica su vari fronti delle relazioni interpersonali" (Ibidem, p.46).

Nel suo testo *L'esistere pedagogico* (1996) l'autore evidenziava infatti come l'esperienza educativa si muove e si determina all'interno di un sistema composto da tre variabili (che possono essere pensate a loro volta come sistemi): i due soggetti in relazione; il sapere quale patrimonio comune sedimentato nella storia all'interno della comunità sociale in cui questi vivono (e cioè in termini antropologici la cultura di un gruppo); gli strumenti attraverso i quali quel sapere viene trasmesso. Questi tre elementi, secondo l'autore, stanno fra loro in un sistema di rapporti reciproci che li rendono strettamente interdipendenti in due modalità: *immediata* e *mediata*. La prima prevede che fra tutte le quattro variabili si inneschino legami spontanei che concorrono alla creazione del processo educativo (*educazione informale*); la seconda si basa invece su relazioni intenzionalmente educative perché esplicitamente e direttamente tese ad armonizzare, valorizzare ed equilibrare i vari livelli delle diverse componenti personali e sociali in gioco (*educazione formale*).

Una visione a sua volta ereditata da Cives che nel suo libro del 1973 intitolato *Mediazione pedagogica* assegnava alla pedagogia il ruolo di "scienza delle mediazioni" cioè delle trasformazioni intenzionali delle relazioni tra soggetti, tra soggetti e istituzioni, tra soggetti e tradizioni, ecc. all'interno di tutto il reale storico. Cives (1973) riconosceva cioè alla mediazione un ruolo chiave in pedagogia sia a livello di pratica che di riflessione teorica considerandola tratto distintivo dell'intenzionalità educativa in ogni esperienza di formazione umana. Secondo l'autore, infatti, sebbene la relazione sia costitutiva dell'essere umano, tuttavia non si dà, nell'esperienza quotidiana, come naturale e spontanea: va invece disvelata e autenticizzata per accompagnare ciascun soggetto a ripensare se stesso e a trovare i modi di tradurre il proprio vissuto per renderlo agibile da un soggetto altro. "Disvelata perché la relazionalità ingenua è quasi sempre soffocata da una sovrastima della concezione del sé; autenticizzata perché le relazioni, anche quando intenzionalmente perseguite e coltivate mancano spesso di reciprocità" (ibidem, 51) e cioè di quel movimento di ritorno che permette l'ascolto autentico dell'altro piuttosto che la ricerca di conferme nell'altro del proprio discorso personale.

Riflessioni a partire dalle quali l'autore giungeva ad affermare che "sebbene la relazionalità sia un dato costitutivo della realtà, questo non deve indurre a cullarsi in un ingenuo e candido ottimismo ma ad impegnarsi per cercarla e conquistarla perché possa consapevolmente essere percepita e raggiunta da ogni persona e in ogni contesto umano" (Ibidem, p. 67). Un processo che per l'autore sostanzia il senso dell'educazione.

Sulla stessa linea Franco Cambi, in un testo del 1995, conferma i suoi predecessori affermando che spetta all'educatore, attraverso il valore dell'esempio e della testimonianza, rendere espliciti i legami sottesi alle relazioni umane facilitando l'identificazione di quegli spazi, talvolta vuoti, generati dalle distanze relazionali, al fine di riempirli e di valorizzarli anche quando sembrano non essere o non volere essere in uno stato di reciproca armonia. E' su questo tavolo che – secondo tale autore – si gioca la scommessa della mediazione in pedagogia. Quest'ultima, infatti, quale sapere ipercomplesso perché antinomico e poetico caratterizzato da coppie di contrari (teoria - prassi, individuo - società, immanenza - storicità), può esplicitare attraverso la mediazione il suo mandato educativo intenzionale e progettuale promuovendo un'attenzione alla dimensione dialogica quale spazio in cui dar vita ad un creativo processo di riorganizzazione delle relazioni in prospettiva *umanamente* determinata. Uno spazio cioè in cui educare all'incontro e cioè *verso*,

per ma anche *con* l'altro incentivando l'assunzione della reciproca responsabilità di riconoscimento e valorizzazione della propria e altrui specificità e unicità di risorse (Buber, 1993). Mediazione quindi come incoraggiamento "ad accorgersi dell'altro persona la cui presenza non è insignificante, ma costantemente interpella a un corrispondere che implica assumere responsabilità della relazione" (Muschitiello, 2019, p. 371).

Tale ritrovato senso educativo del termine mediazione consente di approcciarsi con occhio pedagogico all'utilizzo di questo termine in numerosi contesti che pur non caratterizzandosi esplicitamente da finalità educative si pongono obiettivi di promozione, rafforzamento, rinnovamento di relazioni umane. Ci si riferisce in particolare all'uso che del termine si fa nelle cosiddette ADR o *Alternative Dispute Resolution* quali procedure attivate in ambito giuridico, familiare, aziendale, scolastico, commerciale per risolvere in modo alternativo a quello giudiziale varie tipologie di controversie che possono insorgere tra diverse parti in gioco. L'obiettivo della mediazione in ciascuno dei diversi contesti sopra considerati è di attenuare la conflittualità tra le parti coinvolte promuovendo modalità comunicative capaci di riorganizzare le relazioni e gli interessi in gioco ed evitare il ricorso ad un'azione giudiziale.

Tra tutte le procedure di mediazione oggi attuate, quella di tipo penale applicata al contesto della giustizia riparativa o "*restorative justice*" (termine coniato nel 1977 dal criminologo Albert Eglash) sembra coinvolgere maggiormente la riflessione pedagogica in quanto paradigma di giustizia teso a rispondere al crimine in una prospettiva di agire educativo.

2. DALLA MEDIAZIONE PEDAGOGICA ALLA *RESTORATIVE JUSTICE*

Il termine *restorative justice* è stato utilizzato per la prima volta nel documento ECOSOC Res. n. 15/2002 delle Nazioni Unite (intitolato, *Basic Principles on the Use of Restorative Justice Programmes in Criminal Matters*) che la definiva come una misura dinamica alternativa alla pena, volta al contrasto della criminalità nell'ottica del rispetto della dignità di ciascuno, dell'eguaglianza di tutti, dell'armonia sociale nei vari stadi del procedimento o nell'esecuzione delle pene. Una visione successivamente rimarcata nel 2018 a livello europeo con la Raccomandazione del Consiglio d'Europa CM/Rec (2018)8 adottata dal Comitato dei Ministri il 3 ottobre¹ sulla scorta della Direttiva 2012/29/UE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 25 ottobre 2012². In essa venivano istituite norme minime in materia di diritti, assistenza e protezione delle vittime sottolineando che "il reato non è solo un torto alla società ma anche una violazione dei diritti individuali delle persone" (art. 39) e dunque un fenomeno complesso implicante un gamma ampia e articolata di variabili (bisogni, motivazioni, interazioni, linguaggi, diritti, aspettative, costruzioni, rappresentazioni) che interessano trasversalmente tutti gli attori coinvolti, il loro entourage parentale ambientale e sociale, la struttura istituzionale.

Tale visione relazionale del fenomeno criminoso esplicitata nella normativa internazionale trova nella *restorative justice* una risposta complessa capace di assumere in sé l'irreparabilità umana intrinseca di ogni gesto di ingiustizia (di per sé ineliminabile) al di là della mera ricerca di un risarcimento di tipo compensatorio per il danno provocato dal fatto criminoso. Un danno, dunque, che non è più visto solo come conseguenza oggettiva del fatto reato ma come "condotta intrinsecamente dannosa e offensiva, che può provocare alle vittime privazioni, sofferenze, dolore

¹ Tale raccomandazione ha sviluppato la precedente Raccomandazione no. R (99)19 in materia di mediazione penale

² Tale documento ha sostituito la decisione quadro 2001/220/GAI

e persino la morte e che richiede, da parte del reo, principalmente l'attivazione di forme di riparazione" (Vitrano, 2023, p.10).

Operando quindi su un piano completamente diverso da quello classico del diritto penale la *restorative justice* si occupa non di chi merita di essere punito e con quali sanzioni, bensì di chi soffre e di cosa può essere fatto portando alla luce le ferite umane, i vuoti, le mancanze derivanti dal danno arrecato/subito, quali aspetti essenziali per la vita dell'uomo che sino ad ora non entravano nel processo penale.

Il senso della giustizia riparativa, se si vuole, è tutto qui: la costruzione di un tempo e di uno spazio riservati e confidenziali all'interno dei quali, attivare percorsi di riconoscimento e di ascolto reciproco che operino sul piano emozionale sia per l'offeso – cui è data la possibilità di esprimere i propri sentimenti in relazione alla lesione subita – che per il reo che può così confrontarsi con il danno emotivo arrecato.

Come afferma Gustavo Zagrebelsky (2024), infatti, il valore attribuito alla reciprocità relazionale nel dar vita a percorsi di riparazione apre finalmente la strada ad un "approccio fiduciario anziché impositivo della giustizia", (p. 44) capace cioè di guardare oltre sé stesso, oltre i confini delle norme e di tener conto, al di là dei propri elementi tecnici e formali, delle vite incarnate, delle persone in carne e ossa le cui esistenze e storie desiderano essere accolte, ascoltate, coinvolte e non solo sanzionate o minacciate.

3. IL MEDIATORE PENALE ESPERTO IN PROGRAMMI DI GIUSTIZIA RIPARATIVA

Anche in Italia il percorso di riconoscimento della giustizia riparativa è frutto di un lungo processo culturale iniziato più di venti anni fa (fine anni 90, inizi 2000) a partire dalle prime esperienze attuate dagli "Uffici per la mediazione penale minorile" aperti a Torino, Milano e Bari. Si trattava in quei casi però soltanto di sperimentazioni che cominciavano a dar forma ad un nuovo modello di giustizia, alternativo a quello classico, poi entrate a far parte del linguaggio e del senso comune in ambito giuridico solo nel 2022 con l'approvazione della cosiddetta Riforma Cartabia contenuta negli articoli da 42 a 67 del d.lgs. 150/2022.

Tale normativa, nel dare attuazione ai principi e ai criteri fissati all'art. 1, comma 18, della legge delega n. 134 del 2021, ha fornito una definizione nazionale di giustizia riparativa intendendola come "ogni programma che consente alla vittima del reato, alla persona indicata come autore dell'offesa e ad altri soggetti appartenenti alla comunità di partecipare liberamente, in modo consensuale, attivo e volontario, alla risoluzione delle questioni derivanti dal reato, con l'aiuto di un terzo imparziale, adeguatamente formato, denominato mediatore" (art.42).

L'uso del termine "programma di giustizia riparativa"³ adottato dalla normativa è chiara espressione del valore progettuale che il legislatore ha voluto riconoscere a tale procedura di mediazione volta a ricostruire il legame spezzato tra vittima, reo e comunità offrendo un'alternativa relazionale possibile a quella conflittuale conseguente al reato: la riparazione. Un percorso cioè che intende lavorare sulla dimensione trasformativa delle posizioni umane

³ I programmi di giustizia riparativa si svolgono presso i Centri per la giustizia riparativa, ossia strutture istituite presso gli enti locali a cui competono le attività relative all'organizzazione, gestione, erogazione e svolgimento dei programmi.

divergenti (vittima e reo) che si vengono a creare in seguito al fatto criminoso, accogliendole e riconoscendole, invece di stigmatizzarle e patologizzarle. Tale procedura non intende dunque risolvere o annullare il danno prodotto dal crimine o ricercare una benevolenza incondizionata nei confronti del reo, ma restituire a tutte le parti in gioco l'opportunità di guardare al futuro come persone nuovamente integre e non sminuite per sempre dall'esperienza della colpa e dell'offesa.

Un percorso di riflessione e di cambiamento che per essere realmente trasformativo – anche in un'ottica di prevenzione di danni futuri – deve essere specificamente calibrato sulle caratteristiche del reato commesso e sulla specificità delle persone coinvolte per ridare significato, laddove possibile, ai legami fiduciari. La riparazione, secondo quanto previsto dalla legge, può infatti essere anche solo simbolica e quindi consistente in dichiarazioni, scuse formali, impegni comportamentali anche pubblici o rivolti alla società, accordi relativi alla frequentazione di persone o luoghi, oppure materiale, come il risarcimento del danno, le restituzioni, l'adoperarsi per elidere o attenuare le conseguenze dannose o pericolose del reato o evitare che lo stesso sia portato a conseguenze ulteriori (art. 56). Questo perché nel nostro ordinamento, la giustizia riparativa assume un ruolo incidentale rispetto a quello della giustizia ordinaria, volto precipuamente ad appianare il trattamento sanzionatorio spettante a colui che è stato giudicato colpevole al termine del processo ed abbia parallelamente svolto un programma di riparazione recante esito positivo.

Tale delicato mandato riparativo assegnato alla giustizia riparativa dalla normativa richiede che i relativi programmi siano attuati da professionisti formati ad hoc e che la legge Cartabia ha individuato nella figura del *mediatore penale esperto in programmi di giustizia riparativa*⁴. A tale specialista è espressamente demandato il compito di porre in atto, fin dagli incontri preparatori, una comprensione ermeneutica della situazione relazionale che si è creata in seguito al fatto criminoso al fine di indagare le condizioni di possibilità di definizione di un itinerario formativo propositivo, maieutico e non direttivo, che miri a mettere i soggetti coinvolti (vittima e reo) nella condizione di accogliere la loro condizione umana *disgregata* dall'offesa arrecata o subita. Un percorso di empowerment relazionale volto a stimolare nelle parti il riconoscimento e l'attivazione delle risorse personali al fine di avviare percorsi di trasformazione della composizione dei rapporti all'interno della situazione “occupandosi sempre di garantire equilibrio ed evitare il rischio di sbilanciamento di potere” (Vitrano, 2023, p.8).

Al mediatore penale esperto è cioè richiesto di dar vita ad uno spazio dialogico narrativo in cui – orientando e rifondando le relazioni sul movimento del ri-volgersi, riconoscersi e confermarsi reciprocamente – vittima e reo possano confrontarsi ed esprimersi senza condizionamenti o libere interpretazioni per aprirsi all'accoglienza dei dissensi e delle diversità. Obiettivi non semplici da raggiungere senza una specifica competenza di tipo fenomenologico che consenta a tale professionista di porsi con atteggiamento eidetico nella relazione con i soggetti coinvolti. Quell'approccio, cioè, tipico della ricerca pedagogica, che assume una posizione non valutativa e non giudicante attorno a un evento o fenomeno specifico contestualizzando il comportamento dei soggetti coinvolti come conseguenza del modo in cui essi vivono e strutturano nella propria coscienza una determinata esperienza e la esprimono nell'interrelazione con gli altri. Un atteggiamento, cioè, esplorativo volto a cogliere l'essenza (*eidōs*) delle esperienze umane nel loro manifestarsi concreto, nel loro “venire alla luce”, in maniera libera da pre-giudizi, mettendo tra parentesi le abitudini mentali e l'ovvietà che ricoprono la capacità di “vedere” [...] e di sapersi aprire al darsi, al possibile, a quella comprensione immediata (e non mediata come detto sopra) che implica la capacità di saper guardare agli eventi in una luce diversa da quella che li

⁴ Capo IV del D.Lgs n. 150/2022 disciplina la figura e le modalità di intervento del mediatore penale esperto in programmi di giustizia riparativa cui si fa espressamente riferimento.

oggettivizza per spiegarli (Husserl,1981). Il tutto adottando un atteggiamento di prossimità che non significa fusionalità ma vicinanza umana professionale, che consente di non limitarsi ad una comprensione logico-razionale e a una spiegazione causalistica esterna (*erklaren*) dei dati di fatto legati all'evento osservato ma di poter assumere rispetto ad esso un' intenzionalità problematica forte che richiama alla natura eidetica delle relazioni.

Letto in questa prospettiva il reato nella giustizia riparativa, per come essa è stata concepita, assume la configurazione di “esperienza relazionistica in situazione” (Iori, 2016, p. 91) rispetto alla quale il mediatore penale esperto è tenuto ad osservare la concretezza dei comportamenti umani di coloro che ne sono coinvolti cogliendoli nella loro essenza profonda e lasciando che si manifestino da sé come cose che appaiono (*tà phainòmena*) senza attribuire ad essi una luce positiva o negativa ma semplicemente riconoscendoli e spiegandoli per come essi vengono alla luce al fine di provare a definire le condizioni possibili e le strategie più adatte ad affrontarli in modo evolutivo (Iori, 2007). A tal proposito Morineau (2018) definisce infatti l'atto del mediare nella giustizia riparativa come “scena dove due crisi possono incontrarsi per poter iniziare a riconoscersi nuovamente, intraprendendo un cammino di conoscenza per scoprire una nuova immagine di sé, dell'altro e della situazione” (Ibidem, p.71).

CONCLUSIONI

La dimensione relazionalmente trasformativa evocata così fortemente dalla giustizia riparativa apre importanti spazi pedagogici di riflessione dentro le maglie spesso strette del diritto. Un diritto che lo stesso Zagrebelsky (2024), definisce *mite* per evidenziare che, alla luce delle riforme, il suo obiettivo non è disarmare o sconfiggere ma “modificare profondamente le coordinate con le quali concepiamo il crimine e il criminale: da fatto solitario a fatto sociale; da individuo rigettato dalla società a individuo che ne fa pur sempre parte, pur rappresentandone il lato d'un rapporto patologico” (Ibidem, p. 23). Questo non significa non tener conto della diversa posizione umana e morale della vittima e del reo rispetto al fatto accaduto ma educare i soggetti in gioco a gestire le conseguenze del danno arrecato e subito ritrovando quella direzione intenzionale che, come dice Bertolini (1996), risponde all' esigenza di favorire l'incontro intersoggettivo di esistenze ferite per lo sviluppo di nuovi legami sociali.

Offrendo infatti l'opportunità di superare la logica del conflitto quale strumento unico di espressione e difesa dell'individualità tipica delle aule processuali in cui il gioco delle parti richiede ad entrambe di prendere una posizione, di parteggiare e di difendere le proprie ragioni, la giustizia riparativa evidenzia l'urgenza oggi di agire anche a livello giuridico e giudiziale nella prospettiva del recupero del valore del legame umano quale bisogno, ricerca, desiderio trasformativo e formativo di ogni individuo di riconoscersi come persona al di sopra dei propri interessi e posizioni (Benasayang & Del Rey, 2018).

Un approccio innovativo di diritto che rispecchia fortemente quel richiamo alla responsabilità etica della pedagogia fondata su un'idea di pace intesa come tensione verso il futuro “non un futuro qualsiasi ma quello migliore possibile nell'ordine della condizione umana” (Buber, 1993, p.24). Come mai allora, alla luce di tali riflessioni, non si prevede che la formazione del *mediatore esperto in programmi di giustizia riparativa*, accanto alle specifiche competenze giuridiche, sociologiche, psicologiche, e criminologiche si connoti anche di competenze di natura pedagogico metodologica?

BIBLIOGRAFIA

- Benasayang, M. & Del Rey, A. (2018). *Elogio del conflitto*. Milano: Feltrinelli.
- Bertolini, P. (1996). Mediazione-mediare. In P. Bertolini, *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione* (pp. 342-343). Bologna: Zanichelli.
- Bronfenbrenner, U. (1984). *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna: Il Mulino.
- Buber, M. (1993). Il principio dialogico ed altri saggi, Cinisello Balsamo: San Paolo [Edizione originale pubblicata 1984]
- Cambi, F. (1995). *Storia della pedagogia*, Bari: Laterza.
- Cives, G. (1973). *La mediazione pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Husserl, E. (1981). *L'idea della fenomenologia*. Milano: Bompiani.
- Morineau, J. (2018). La mediazione umanistica, Trento: Centro Studi Erickson [Edizione originale pubblicata 2016].
- Muschitiello, A. (2019). Lo Spazio Neutro per so-stare nel conflitto genitori-figli e tras-formarlo in conflitto formativo. Riflessioni pedagogiche in prospettiva fenomenologica. *MeTis. Mondi educativi*. Temi, indagini, suggestioni, 1, 363-379.
- Sirignano, C. (2010). *La mediazione educativa familiare. Una risorsa formativa per le famiglie separate, divorziate e ricostituite*. Roma: Armando.
- Six, J. (1990). *Le Temps des médiateurs*. Paris: Seuil.
- Vitrano, F. (2023). Confliggere/mediare. *Minori e Giustizia*, 3, 5-13.
- Zagrebelsky, G. (2024). *Il diritto mite*. Torino: Einaudi.

L'orientatore, professionista dell'educazione degli adulti nei Centri per l'impiego

The career counselor, a professional in adult education at Employment Centers

Margherita Coppola*, Gianvincenzo Nicodemo** ,

* University of Salerno, Italy, marcoppola@unisa.it

**Pegaso Telematic University, Italy, gianvincenzo.nicodemo@unipegaso.it

ABSTRACT

L'orientatore è una persona esperta che si prende cura di accompagnare una meno esperta in una fase di sviluppo personale e professionale, aiutandolo a massimizzare il suo potenziale, a sviluppare le skills e migliorare la sua performance, perché possa diventare la persona che vuole essere. Costui ha innanzitutto un ruolo di agente di socializzazione a più livelli e un punto di riferimento continuo, funzioni che negli ultimi anni sono andate perdendosi e che oggi tornano ad essere richieste a gran voce in tutti i principali ambiti della società. Si tratta di una funzione divenuta sempre più importante a causa delle incertezze legate oggi al mercato del lavoro.

L'orientamento è quindi un'attività di consulenza finalizzata ad individuare i percorsi di studio, formazione o lavoro che rispondono maggiormente alle esigenze dell'utente.

Si tratta di un processo che aiuta a riflettere sui propri interessi, ambizioni, qualifiche e competenze, al fine di comprendere meglio come definirsi dal punto di vista umano e lavorativo.

Con la delega alle Regioni del servizio pubblico per l'impiego e dell'orientamento e, in alcuni casi dalle Regioni alle Province, solo alcune di queste amministrazioni si sono adoperate a potenziare i Centri per l'impiego con il nuovo servizio affidato; in queste amministrazioni sono state promosse attività per sensibilizzare gli operatori dei centri per l'impiego alla cultura dell'orientamento e sono stati creati nuovi ruoli e mansioni legati a questa disciplina, ricoperti, dopo un'adeguata formazione.

Questa scelta, nel tempo, ha evidenziato difficoltà di coordinamento tra i diversi servizi delle amministrazioni e si è creato un sistema disomogeneo dove in alcune aree era offerto questo servizio di orientamento ed in altre no, con evidenti disparità di trattamento tra i cittadini.

Il saggio è finalizzato ad analizzare e confrontare le esperienze introdotte relative all'utilizzo della figura del mentoring/orientatore dei Centri per l'impiego e a fornire una job description di questa figura professionale, utile al rafforzamento del suo ruolo nelle attività di orientamento al lavoro.

PAROLE CHIAVE

Orientamento professionale; competenze, profilo professionale, legislazione; orientamento formativo; formazione professionale

KEYWORDS

Career guidance; skills, professional profile, legislation; educational guidance; professional training.

ABSTRACT

The mentor is an expert who takes care of guiding a less experienced person through a phase of personal and professional development, helping them to maximize their potential, develop their skills, and improve their performance, so they can become the person they want to be.

The mentor primarily acts as an agent of socialization on multiple levels and as a continuous point of reference. These functions have been lost in recent years but are now being demanded loudly in all major areas of society, particularly because this role has become increasingly important due to uncertainties related to the labor market.

A figure capable of building, together with the person concerned, a path of self-awareness and integration into the relevant social, economic, and cultural context. Guidance is therefore a counseling activity aimed at identifying the study, training, or work paths that best meet the user's needs.

It is a process that helps reflect on one's interests, ambitions, qualifications, and skills, to better understand how to define oneself from a personal and professional standpoint.

With the delegation of public employment and guidance services to the Regions, and in some cases from the Regions to the Provinces, only some of these administrations have worked to enhance Employment Centers with the new entrusted service; in these administrations, activities have been promoted to sensitize employment center operators to the culture of guidance, and new roles and tasks related to this discipline have been created, filled after adequate training.

Over time, this choice has highlighted coordination difficulties between the various services of the administrations, creating a non-uniform system where this guidance service was offered in some areas and not in others, resulting in evident disparities in treatment among citizens.

The essay aims to analyze and compare the experiences related to the use of the mentoring/guidance figure in Employment Centers and to provide a job description of this professional figure, useful for strengthening its role in job guidance activities.

Introduzione

Durante il XX secolo, gli interventi di orientamento erano limitati e basati principalmente sui test cognitivi di abilità, considerati stabili nel tempo e di probabile base genetica. Gli interessi, ritenuti altrettanto stabili, si rifacevano a categorie elaborate negli USA nei primi decenni del secolo. Il modello di orientamento passò gradualmente dall'approccio tayloristico, focalizzato sull'adattamento uomo-ruolo, a un modello che offriva un

ventaglio di opzioni, sconsigliando solo i percorsi di studio considerati troppo difficili per alcune abilità innate (Canestrari & Godino, 2002).

Le posizioni di lavoro erano molto stabili, quindi non c'era bisogno di ri-orientamento o orientamento per adulti. La personalità e la motivazione erano considerate di importanza secondaria, con l'orientamento affidato agli educatori, dato che la professione di psicologo non esisteva fino alla fine del secolo (Minello, 2020).

Gli interventi orientativi cambiavano a seconda delle nuove tecnologie e ricerche, migliorando i tempi e i costi delle procedure, mantenendo però l'importanza del colloquio umano.

1.IL RUOLO DELL'ORIENTATORE

Il ruolo dell'orientatore è fondamentale e riconosciuto da numerosi organismi internazionali come CEDEFOP, OCSE, UNESCO, European Training Foundation e International Labour Organization. In Europa, il termine più usato per l'orientamento è "career guidance", come definito dalla rete Euroguidance. La "career guidance" aiuta le persone a gestire la propria carriera e a fare scelte informate su istruzione e professioni, collegando le loro ambizioni e capacità al mercato del lavoro attuale (Schiavetta,2019)

Euroguidance è una rete sostenuta dalla Commissione Europea che promuove la crescita professionale degli orientatori e la mobilità internazionale per studio e formazione. Distribuita in 34 paesi, facilita lo scambio di informazioni sui sistemi educativi e le opportunità di apprendimento in Europa.

Un orientatore è un consulente professionale specializzato nell'aiutare le persone a scegliere il miglior percorso formativo e a pianificare la loro carriera, tenendo conto delle loro attitudini e dei loro obiettivi (Mancinelli, 2002). Il suo lavoro si concentra sull'orientamento professionale e sul career coaching, e si rivolge a diverse categorie di persone: studenti, neolaureati, chi cerca il primo impiego, disoccupati, professionisti in cerca di un cambiamento, e chi vuole reinserirsi nel mondo del lavoro dopo un'assenza. Per ciascuna di queste categorie, l'orientatore propone soluzioni personalizzate, basate su esigenze e interessi individuali (Cardinali, 2019).

L'orientatore accoglie le persone nel suo studio o presso i centri di orientamento, localizzati in scuole, università e altre istituzioni pubbliche; il processo di erogazione del servizio viene avviato attraverso un colloquio conoscitivo e vari test per comprendere le aspirazioni e le competenze dell'utente (Bassi et al., 2023). Tali strumenti consentono all'orientatore di costruire un quadro completo dell'individuo, identificando punti di forza e debolezza per suggerire il percorso formativo e professionale più adatto.

L'orientatore fornisce informazioni dettagliate su percorsi di studio, requisiti e sbocchi lavorativi, mantenendosi sempre aggiornato sulle tendenze del mercato del lavoro e sulle normative vigenti. (Gagliardi et al., 2013). Per facilitare la comprensione, può utilizzare materiali informativi sia cartacei che digitali. Le mansioni specifiche possono variare a seconda del contesto in cui opera.

L'orientatore nell'ambito scolastico informa gli studenti su scuole, enti di formazione e aziende locali, e li aiuta a scegliere il percorso post-diploma più adatto a loro. Utilizza attività di gruppo, laboratori e visite a scuole e aziende per fornire un'esperienza pratica. (Consolini, M., 2002). L'orientatore supporta anche gli adulti nella ricerca di lavoro o nel cambiamento di carriera, offrendo consulenza per CV, lettere di presentazione e preparazione ai colloqui. Fornisce strategie di ricerca lavoro e consigli sull'uso di social network professionali come LinkedIn (Trincherò, 2017).

2.UN FARO PER CHI CERCA IL PROPRIO CAMMINO

L'orientamento richiede il supporto di professionisti esperti, capaci di guidare individui attraverso un processo di auto-conoscenza e integrazione nel loro contesto sociale, economico e culturale di riferimento.

Un buon orientatore è come un vero e proprio faro per chi cerca il proprio cammino. L'orientatore svolge un lavoro articolato, che va dalle informazioni pratiche al counseling, basato su uno studio approfondito e sulla comprensione delle persone e del contesto sociale. Le sue competenze spaziano dalla guida nella pianificazione della carriera ai colloqui orientativi, bilancio delle competenze, ricerca attiva del lavoro e coinvolgimento in esperienze lavorative (Provantini, 2009): progetta e utilizza strumenti innovativi per personalizzare i percorsi orientativi, sviluppando competenze trasversali e organizzando esperienze pratiche; assiste nell'inserimento lavorativo e offre un orientamento continuo, aiutando a fare scelte formative e professionali consapevoli. Il suo supporto è essenziale anche per educatori ed è punto di riferimento durante le transizioni tra studio e lavoro o tra diverse occupazioni.

Questi professionisti svolgono un ruolo cruciale nell'aiutare gli individui a navigare il mercato del lavoro e a sviluppare il proprio potenziale professionale. (Del Gobbo et al., 2021)

3.L'ORIENTATORE: UN LINK TRA LA SCUOLA E IL MONDO DEL LAVORO

Alla fine della scuola superiore, l'orientamento alla carriera viene richiesto sia per scopi accademici che professionali. Si suppone che gli studenti abbiano già deciso se proseguire gli studi o entrare nel mondo del lavoro. L'orientatore dei Centri per l'impiego dovrebbe considerare strettamente correlate le problematiche di formazione e carriera lavorativa, offrendo supporto alla "carriera" in generale. (Serianni, 2012). Quando gli studenti finiscono le superiori e scelgono il percorso universitario, spesso non considerano le opportunità professionali future e le scelte non sempre riflettono i loro veri desideri. Questo accade per via dei cambiamenti negli interessi e nelle informazioni tra i 18 e i 21 anni, e perché il controllo passa dalla famiglia a un contesto sociale più vasto. Inoltre, il mondo del lavoro cambia rapidamente. L'aiuto istituzionale disponibile per gli studenti in questo periodo è il tutorato (Barzanò, 2008).

Inoltre i giovani al di fuori dell'istruzione e del lavoro spesso hanno a che fare con molteplici problemi in diversi ambiti della loro vita, come l'abbandono scolastico, i problemi di salute, la solitudine, problemi economici e altre questioni sociali (Assmann & Broschinski, 2021; Froyland et al., 2022). Questi giovani spesso necessitano di servizi che oltrepassano i confini settoriali (ad esempio, i servizi sociali, educativi e di salute mentale) e avrebbero bisogno di servizi più integrati (Fisher & Elnitsky, 2012).

L'integrazione delle conoscenze e delle competenze di diversi professionisti crea una nuova base di conoscenze condivise che non potrebbero essere raggiunte se lavorassero da soli (Boulton, G., 2014). I professionisti portano con sé diverse risorse organizzative, il che significa che si possono offrire misure differenziate e maggiori opportunità agli utenti del servizio. Non ci si può aspettare che questi giovani si rivolgano autonomamente a un portale nazionale o agli sportelli pubblici. È quindi fondamentale individuarli e intercettarli, spesso combinando strategie che catturino la loro attenzione. Non si tratta solo di un approccio push, ossia "ti aiuto a uscire da una situazione negativa" (che molti di questi giovani non percepiscono chiaramente come tale), ma soprattutto di un approccio pull, con offerte attrattive che li motivino e li guidino verso percorsi virtuosi di miglioramento della propria condizione.

4.L'ORIENTATORE DEL CENTRO PER L'IMPIEGO

Nel nostro ordinamento, sono diverse le istituzioni che hanno al proprio interno una funzione di orientamento, e quella dei Centri per l'impiego costituisce una delle due principali "gambe" che fondano il sistema dell'orientamento in Italia (Nicodemo & Coppola, 2023). L'attività di orientamento informa tutta l'attività dei centri per l'impiego e ne costituisce il cuore. Essa è collocata all'interno del ciclo di erogazione del servizio del Centro per l'impiego fin dalla stipula del patto di servizio, che è funzionale alla iscrizione e reinscrizione dell'utente al centro per l'impiego.

Attraverso un colloquio, l'operatore analizza le competenze dell'utente in relazione alla situazione del mercato del lavoro locale e provvede ad individuare gli specifici bisogni della persona che si sta rivolgendo al servizio per l'impiego.

Fin da questi primi passi, l'operatore supporta la persona nella comprensione del proprio bisogno, non necessariamente esplicito (analisi della domanda), e mira ad orientare l'utente sulle opportunità di formazione e lavoro che meglio si adattano al suo profilo.

In questa fase il colloquio orientativo "di base" è finalizzato a definire atti di ricerca attiva del lavoro. Questi saranno parte della progettazione contenuta nell'ambito del percorso individualizzato di inserimento e di disponibilità allo svolgimento di determinate attività che saranno formalizzate nel Patto di servizio personalizzato. (D.Lgs. 150/2015, artt. 20, 21, co. 2, 18, co. 1, lett. a).

In questa fase l'operatore e l'utente esaminano congiuntamente le informazioni contenute nel CV. Una profilazione di base consente una valutazione complessiva della condizione personale e lavorativa dell'utente (Fili, 2016).

Qualora l'operatore rilevi informazioni/elementi che segnalino la sussistenza di un potenziale profilo di fragilità socio-relazionale dell'utente, darà corso a prime

informazioni finalizzate/utili a rilevare eventuali elementi di fragilità socio-relazionali che richiedano un ulteriore momento di approfondimento attraverso una “profilazione qualitativa approfondita” che precede la stipula del Patto di servizio. Nell’orientamento di base il compito dell’orientatore è diagnosticare la situazione di transizione in cui la persona è impegnata, in relazione sia alle caratteristiche del compito orientativo che deve affrontare, sia alle condizioni oggettive nelle quali ha luogo la transizione; analizzare il bisogno di sostegno nel fronteggiare la situazione di transizione, al fine di poter identificare le azioni/servizi più efficaci per rispondervi; condividere un percorso personalizzato (orientativo, formativo, esperienziale, professionale, etc.) rispetto al quale l’utente si coinvolge (condivisione di significati) e si attiva (condivisione di strategie). All’esito dell’attività di orientamento di base, l’operatore acquisisce le informazioni che evidenziano le dimensioni personali dell’utente e che influenzano, in diversa misura, il modo con cui egli si prepara a gestire, con un progetto professionale aderente al contesto, il proprio inserimento/reinserimento lavorativo. L’integrazione di queste informazioni di tipo qualitativo con l’esito della profilazione quantitativa porterà a una valutazione complessiva della distanza dell’utente dal mercato del lavoro, e alla stesura di un Patto di servizio.

La profilazione qualitativa (Anpal, 2020) aiuta l’orientatore a individuare le azioni di formazione/inserimento lavorativo più adeguate al profilo complessivo dell’utente che saranno inserite nel Patto di servizio personalizzato, stipulato al termine del colloquio.

Gli ambiti esplorati in questa fase devono consentire all’operatore di valutare se l’utente:

- dispone di un livello di autonomia e iniziativa sufficienti per organizzare la propria ricerca di lavoro;
- utilizzando fonti di informazioni appropriate;
- conosce il proprio mercato del lavoro;
- ha un metodo per la ricerca del lavoro e ha predisposto un piano sulla base di un target di imprese alle quali proporre la propria candidatura;
- è dotato di strumenti per la promozione della candidatura (elaborazione di un CV, tecniche per la conduzione di un colloquio di lavoro, etc.) e se è necessario supportare l’utente nel loro perfezionamento per renderli più fruibili.

Inoltre, l’orientatore valuterà se l’utente dispone di una strategia di ricerca di lavoro basata sulla conoscenza del mercato a vari livelli (locale, regionale, etc.). Il livello di autonomia dell’utente sarà anche individuato considerando la diversità dei canali utilizzati per la ricerca di lavoro e la capacità di attivare una rete di contatti.

Per completare l’analisi, l’orientatore valuterà se l’utente ha la capacità di promuovere efficacemente la propria candidatura, anche ottimizzando la diffusione mirata del proprio CV e partecipando a colloqui di lavoro (Tramontano, 2023).

CONCLUSIONI

L’obiettivo è orientare l’utente verso opportunità di formazione e lavoro adatte al suo profilo, delineando atti di ricerca attiva in un percorso personalizzato. Le informazioni contenute nel CV e nella scheda di orientamento di base vengono esaminate

congiuntamente. Questa scheda integra la profilazione quantitativa con dati qualitativi per una valutazione complessiva della situazione dell'utente (Bevini, 2019).

Se l'orientatore individua potenziali fragilità socio-relazionali, si avvierà un approfondimento qualitativo. Nell'orientamento di base, l'operatore diagnostica la situazione di transizione dell'utente e analizza il bisogno di sostegno, condividendo un percorso personalizzato. Alla fine dell'orientamento di base, l'operatore raccoglie informazioni sulle dimensioni personali dell'utente, integrandole con la profilazione quantitativa per valutare la distanza dal mercato del lavoro e redigere un Patto di servizio mirato ed efficace (Consolini, 2002).

L'analisi qualitativa aiuta a individuare le azioni di formazione/inserimento lavorativo più adeguate, che saranno incluse nel Patto di servizio. Gli ambiti esplorati comprendono l'autonomia e l'iniziativa dell'utente nella ricerca di lavoro, la conoscenza del mercato del lavoro, i metodi e strumenti per la promozione della candidatura, e la capacità di organizzarsi e attivare una rete di contatti.

ATTRIBUZIONI

L'introduzione i paragrafi 1,2 sono attribuiti a Coppola Margherita , il paragrafo 3,4 e le conclusioni a Gianvincenzo Nicodemo.

BIBLIOGRAFIA

- Assmann, M. L., & Broschinski, S. (2021). Mapping young NEETs across Europe: Exploring the institutional configurations promoting youth disengagement from education and employment. *Journal of Applied Youth Studies*, 4(2), 95-117.
- Anpal (2020). L'orientamento di base e la profilazione qualitativa. Collana focus Anpal.n° 88
- Bassi, M., Cardone, S., Cascioli, N., Dato, D., Ladogana, M., & Romano, C. (2023). *Happiness Labs: Percorsi di orientamento per la promozione del benessere degli studenti universitari*. Franco Angeli editore.
- Barzanò, G. (2008). *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*. Armando editore.
- Bevini, E. (2019). *Gli operatori dei centri per l'impiego tra discrezionalità operativa e organizzativa.*, Tesi di laurea, Università Politecnica delle Marche Facoltà Di Economia "Giorgio Fuà" .
- Boulton, G. (2014). *Gli imperativi dell'open science*. MAGGIO 2014, 17.Egea editore.
- Canestrari, R., & Godino, A. (2002). *Introduzione alla psicologia generale*. Pearson Italia Spa.
- Cardinali, S. (2019). *Contemporary professional selling: percorsi di ricerca e riflessioni sul nuovo ruolo dei professionisti delle vendite*. FrancoAngeli editore.
- Consolini, M. (2002). *Laboratorio di orientamento. Come organizzare percorsi individualizzati attraverso servizi in rete* (Vol. 49). FrancoAngeli.

- Del Gobbo, G., Frison, D., & Galeotti, G. (2021). Early Career Education. Strategie e prospettive di orientamento. Pensa Multimedia.
- Disposizioni per il riordino della normativa in materia di servizi per il lavoro e di politiche attive, ai sensi dell'articolo 1, comma 3, della legge 10 dicembre 2014, n. 183. (15G00162)
- Fili, V. (2016). L'inclusione dal diritto a obbligo. EUT Edizioni Università di Trieste
- Fisher, M. P., & Elnitsky, C. (2012). Health and social services integration: a review of concepts and models. *Social work in public health, 27(5)*, 441-468.
- Gagliardi, F., Dellantonio, E., & Ceredi, A. (2013). Orientare i disabili al lavoro: Il caso della Provincia di Bolzano. Ledizioni
- Mancinelli, M. R. (2002). L'orientamento dalla A alla Z. Vita e Pensiero.
- Minello, R. (2020). I dilemmi dell'educazione. Armando
- Nicodemo, G. & Coppola M. (2023). Le due gambe dell'orientamento professionale in Italia. Una lettura in chiave pedagogica della normativa italiana in materia di orientamento al lavoro alla luce delle linee guida ministeriali del 2023. *Personae. Scenari e prospettive pedagogiche, 2(1)*, 66-74.
- Parsloe, E., & Leedham, M. (2009). Coaching and mentoring: Practical conversations to improve learning. Kogan Page Publishers.
- Provantini, K. (2009). La scelta giusta: orientarsi dopo la terza media. FrancoAngeli editore.
- Serianni, L. (2012). L'ora d'italiano: scuola e materie umanistiche. Gius. Laterza & Figli Spa.
- Schiavetta, M. (2019). Il bisogno sociale di orientamento permanente come risposta al fenomeno dei NEET. Una teoria emergente per un "modello di orientamento permanente ed inclusivo".
- Tramontano F. (2023). I paradigmi dell' Tesi di dottorato, Università degli studi di Genova.
- Trincherò, R. (2017). Dalla credenza all'evidenza. Principi brain-based per una didattica efficace. In CON LORO da situazione di disagio a opportunità di progettare insieme (pp. 10-13). FixO.

Il pedagogista nelle imprese, tra cultura d'impresa e sviluppo delle risorse umane

Pedagogical designer, between corporate culture and Human resource management

Alessandra Vischi

Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia, alessandra.vischi@unicatt.it

ABSTRACT

Le imprese, di ogni dimensione e tipologia, possono divenire contesti di potenziamento individuale e di “cura dell’altro”, se connotate da profili di governance responsabili, sostenibili e inclusivi.

Emblematico il ruolo del pedagogista, come responsabile delle risorse umane, per cogliere potenzialità e, in linea con vision e mission, progettare percorsi di sviluppo professionale che concorrano al perfezionamento di sé, tra benessere organizzativo, vivacità economica, impatto sul territorio.

ABSTRACT

Every type of business could become contexts of self-empowerment and “care for all”, if it is aimed by responsible, sustainable and inclusive governance. The role of the pedagogist is emblematic, as human resource manager, to promote potential and to plan professional development paths that aid for self-improvement, between organizational well-being, economic dynamism, social and environmental impact, in line with vision and mission.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Pedagogista, imprese, cultura organizzativa, sviluppo delle risorse umane, lavoro dignitoso.

Pedagogical designer, Company, corporate culture, Human resource management, work, decent work.

INTRODUZIONE

Il periodo storico che stiamo vivendo è stato definito da Crutzen “Antropocene” volendo così sottolineare l’apporto da parte dell’uomo che ha agito senza rispetto nei confronti del pianeta favorendo un graduale collasso di un numero sempre maggiore di forme di vita

conosciute al mondo (Sasch, 2022, p. 22). È possibile evidenziare altresì il cosiddetto “eccesso antropocentrico” (Francesco, 2015, n. 116), secondo cui l’essere umano assume una posizione autoreferenziale non riconoscendola posizione che dovrebbe coprire nel rapporto con l’altro da sé. Le conseguenze si manifestano come degrado ambientale e degrado sociale: dalla crisi climatica alla perdita di biodiversità, dagli eventi atmosferici alla siccità, dall’aumento delle disuguaglianze alle diverse forme di sfruttamento, dall’aumento delle povertà alle nuove forme di schiavitù. Ciò richiama alla necessità di riscoprire il valore delle relazioni tra le persone e tra queste e l’ambiente, in una prospettiva di sviluppo integrale e duraturo.

IMPRESE RESPONSABILI E SOSTENIBILI PER UNA TRANSIZIONE ECOLOGICA E VALORIALE

L’attuale situazione di crisi può divenire occasione di riflessione e “ri-orientamento progettuale e strategico” ed “essere concepita come una ‘provocazione’ generativa, suscettibile di creare condotte adeguate a situazioni inedite” (Malavasi, 2022, p. 237) per edificare un futuro sostenibile, procedendo con uno sguardo di lungo periodo e facendo sì che la creatività, il senso di bellezza e la fraternità divengano *driver* per accogliere le sfide che si presentano e progettare soluzioni a beneficio di tutti e di ciascuno. Ogni persona, attraverso il proprio agire, “conferisce creativamente una forma al mondo circostante anche naturale, costruisce ‘forme del reale’ intese come involucri di contenuti di senso. [...] E mentre imprime una forma all’esterno attraverso il pensare e l’agire, la persona contemporaneamente forgia il proprio mondo interiore, il suo essere nella realtà e si ri-genera” (Sandrini, 2020, p.235).

Di fronte alla criticità della salute del pianeta e delle società, le imprese, *lato sensu*, rivestono un ruolo fondamentale per contribuire al cambiamento, per procedere verso una realistica e concreta transizione ecologica, che non può non essere anche valoriale e culturale.

In questa prospettiva di accostamento e di nuova progettazione, tra impegno e responsabilità, la pedagogia, scienza teorico-pratica dell’educabilità della persona in ogni contesto di vita e lungo tutto il corso della vita, contribuisce a coltivare forme organizzative che considerino il lavoro come contesto nel quale promuovere la fioritura della persona, stabilire relazioni sane, perseguire (talune volte anche scoprire) la propria vocazione, condividere doni e fatiche, per sentirsi corresponsabili nel miglioramento dell’impresa e del mondo.

Utilizzare il termine impresa significa considerare ogni tipologia di attività e dimensioni e riconoscerne il valore: “Il senso autentico del termine ‘impresa’ designa la missione alta che un soggetto, individuo o organizzazione, ha nella e verso la società di appartenenza. È progettualità che deriva dalle opere fatte nel passato, si rinnova nel presente e si propone

come capacità innovatrice la cui iniziativa si manifesta nelle attività future” (Vischi, 2011, p. 59).

L’impresa può essere luogo di crescita individuale e di “cura dell’altro”, se si adottano modalità di *governance* connotate dalla responsabilità tra le generazioni.

L’iniziativa e la forza d’innovazione sono connotazioni emblematiche. Può essere definita come soggetto che agisce, tra competizione e coesione, per il raggiungimento di obiettivi, come profitti economici o finalità sociali, ma anche, secondo una prospettiva pedagogica, come comunità di persone, le quali partecipano alla realizzazione dell’attività attraverso lo svolgimento del proprio lavoro. Le azioni dell’impresa sono legate all’assunzione di responsabilità, all’imprevisto e al fascino del rischio. La capacità di andare oltre il già dato o il già conquistato e di porsi in apertura verso il nuovo e il non ancora conosciuto è indispensabile per la realizzazione della sua storia. In questa prospettiva, è costitutiva dell’impresa la categoria della *possibilità*, intesa come orizzonte ontologico del non definito e apertura al domani, e quella di *capacità*, per superare ostacoli e cogliere le opportunità che il contesto propone.

Di fronte a una situazione globale non rassicurante, nelle organizzazioni il plesso concettuale competizione/coesione sociale è pressoché ineludibile per conciliare i risultati economici e impatto socio ambientale con l’intento di armonizzare e mantenere in equilibrio le ragioni del competere con i valori della costruzione della società civile e il perseguimento del bene comune.

La pedagogia dell’impresa (Vischi, 2019) contribuisce alla riflessione per migliorare i contesti professionali con particolare riguardo al ‘*design pedagogico*’ per promuovere dinamiche prospettive e inclusive dei contesti lavorativi, per accrescere le competenze e incoraggiare un autentico sviluppo delle risorse umane. La progettualità per una *governance* responsabile e sostenibile si riferisce ad una cultura d’impresa quale espressione di valori e principi, orientata a favorire forme lavorative innovative e dignitose. Un’inedita cura per il *design pedagogico* nelle organizzazioni può essere l’elemento di congiunzione tra vivacità imprenditoriale, lavoro educativo e transizione ecologica che diviene una *conversione* autentica grazie a molteplici modalità di innovazione e ri-progettazione in ogni ambito produttivo.

Le prospettive di un futuro sostenibile rappresentano una sfida educativa per ripensare il rapporto tra formazione, vocazione e dignità del lavoro. La sfida che si pone al nostro Paese e alla comunità internazionale è riuscire a ridurre la disoccupazione e a conciliare crescita economica, diffusione del benessere, tutela dell’ambiente. La vitalità dell’impresa si concretizza nel prendersi cura dell’altro all’interno dell’organizzazione stessa nella consapevolezza che le persone, portatrici di competenze, relazioni, valori, desideri e motivazioni rappresentino il “patrimonio” dell’impresa, la risorsa più preziosa che ha da essere valorizzata e potenziata. Diviene generativa nel ‘fare rete’ con cittadini, istituzioni e altre realtà organizzative nella prospettiva del benessere della comunità, della cura della casa comune. Mette in pratica la responsabilità sociale che conferisce al

mercato inedite possibilità e dischiude la necessità di un nuovo patto per rifondare il sistema economico e finanziario internazionale. Luogo emblematico di valorizzazione dei talenti e di promozione di virtù civiche, l'impresa sostenibile e responsabile è stimolo per il discorso sull'educazione a individuare elementi promettenti per la formazione della civiltà nel tempo futuro, per il rinnovamento di una società che chiede la responsabilità con-creatrice dell'azione umana. Lo sviluppo umano non è soltanto un fatto personale: esso contribuisce alla crescita dell'organizzazione e al miglioramento del territorio e della comunità. Porre al centro dell'agire imprenditoriale il vero e il bene significa considerare la dignità umana come orizzonte di senso cui tendere per immaginare, interpretare e progettare nuovi scenari progettuali aperti a forme organizzative di pace e prosperità. In questa prospettiva emerge l'importanza della cultura organizzativa quale dimensione che guida strategie, scelte e azioni professionali.

CULTURA D'IMPRESA E SVILUPPO DELLE RISORSE UMANE

La cultura dell'impresa rappresenta un processo dinamico afferente alle diverse dimensioni della sua vita economica e politica, tecnologica e sociale. Frutto di un cambiamento, denota la dinamicità dell'apprendimento che permette di formare, accettare e condividere i valori e le implicazioni. Può essere considerata come mai definitivamente decifrata, soggetta a nuove possibili interpretazioni per mezzo di esperienze e sollecitazioni che vengono proposte. Riflettere sull'espressione "cultura d'impresa" significa richiamare il concetto di formazione dell'uomo che, lungi da accezioni ideologiche e strumentali, "assume un significato particolare [...]. Parlare del sentimento dell'umano e del suo formarsi implica una scelta di fondo: nel senso di 'fondamentale' ovvero di ciò che conferisce fondamento" (Gennari, 2001, p. 13).

Il concetto di cultura comprende due significati solo all'apparenza tra loro contraddittori: il primo rimanda a una dimensione normativa, capace di dirigere i comportamenti e di controllare la realtà sociale; il secondo, invece, può essere associato al significato originario di coltivazione (dal latino *colere*), richiamando il potenziale evolutivo, in quanto *forza trainante dello sviluppo sociale*.

La cultura dell'impresa rappresenta l'identità valoriale e il "processo di vita" della stessa come pratica quotidiana e guida dei comportamenti, nonché chiave di lettura delle condizioni inerenti alle diverse dimensioni della vita economica e politica che la vede coinvolta.

Gli elementi afferenti alla sfera emotivo-affettiva e morale acquisiscono rilevanza così come i simboli rappresentano un testo da interpretare, mai definitivamente cifrato. Sussiste un reciproco influsso tra impresa, cultura e persone: da una parte queste ultime costruiscono gli ambienti organizzativi e, dall'altra, le culture che condizionano le scelte e i comportamenti degli individui. La cultura si pone come "un processo continuativo e

attivo di costruzione della realtà. Un fenomeno vivo attraverso il quale la gente crea e ricrea i mondi in cui vive” (Morgan, 1999, p. 161).

L’impegno interpretativo intorno alla cultura dell’intraprendere ne sottolinea il carattere ambiguo, l’implicita complessità, la struttura dinamica e la possibilità progettuale. Dalla cultura organizzativa, unitamente alla mission, derivano sia il modello di *governance* aziendale sia le strategie, i processi e gli strumenti dello sviluppo delle risorse umane.

Se la sostenibilità rappresenta un principio imprescindibile della cultura d’impresa, è altrettanto rilevante riconoscere, oggi molto più che nel passato, il valore attribuito ai lavoratori. Diversi fenomeni, come ad esempio *great resignation* (Dain L., Jinhyeok P., & Yongseok S., 2023) e *quite quitting* (Coin, 2023), evidenziano quanto i lavoratori e le lavoratrici attribuiscono importanza a dimensioni come l’autorealizzazione personale e il senso di appartenenza, la flessibilità e l’equilibrio tra lavoro e vita privata. Tra i fattori che oggi influenzano le grandi dimissioni o il mancato coinvolgimento attivo troviamo anche un *management* poco attento a desideri e prospettive professionali dei propri dipendenti, spingendoli a cercare una nuova opportunità lavorativa nella quale sentirsi maggiormente coinvolti e riconosciuti.

Lo sviluppo delle risorse umane è uno dei fattori più performanti delle imprese; ciò significa valorizzare i talenti per perseguire il successo imprenditoriale, favorire la crescita professionale ed economica per la realizzazione di beni o servizi capaci di ottenere un profitto, che dice del buon andamento dell’organizzazione nel rispetto dei diritti umani e della cura della casa comune. In questa prospettiva si può perseguire lo “sviluppo integrale dell’uomo che non può avere luogo senza lo sviluppo solidale dell’umanità” (Paolo VI, 1967, n. 6).

Lo sviluppo delle risorse umane sollecita un *design* pedagogico (Vischi, 2022) capace di innovazione per progettare, sostenere un’azione critica ed emancipativa nell’ampio e diversificato mondo delle organizzazioni - profit, no profit, *for benefit* e delle istituzioni - che è chiamato alla rigenerazione della coscienza delle comunità.

La pedagogia si offre, allora, nel ruolo inedito e forse inattuale, di scienza delle organizzazioni lì dove, la sua forza di scienza della mediazione intesa come strumento conciliativo e riparativo capace di favorire politiche orientate a processi di dialogo, ricerca di senso, negoziazione, riprogettazione, innovazione, pianificazione, programmazione e formazione di una cultura del lavoro più umana (Dato, 2022, p.36).

Rileggere la fenomenologia delle organizzazioni entro cui si articola la compagine sociale, nella prospettiva di una pedagogia dell’impresa, riveste oggi un’importanza strategica per indirizzare il cambiamento e promuovere un’innovazione culturale rivolta all’umanizzazione delle organizzazioni, in tale prospettiva

“Divengono pertanto necessari modelli pedagogici ed eutagogici della formazione dei lavoratori che consentano di qualificare il processo di autodeterminazione dello sviluppo professionale su base capacitante. Questo richiede politiche, formazione e sistemi educativi che mirino all’empowerment degli individui fornendo loro le competenze e le risorse necessarie per navigare e sviluppare il proprio talento con libertà e consapevolezza del diritto” (Costa, 2024, p. 10).

Le persone, con le loro potenzialità e fragilità, sono il fulcro delle strutture organizzative e il principale valore dell’impresa è rappresentato dalla loro effettiva cooperazione nel costruire dinamiche partecipate di lavoro e d’impresa. Interessante è certamente il contributo di Minghetti (2013) che propone il cosiddetto *humanistic management*, un modello organizzativo integrato che coniuga formazione per realizzare una “buona impresa”. Evidenzia D. Dato (2017) in una rilettura relativa al tema in parola che

secondo il Manifesto dello *humanistic management* esso si caratterizza per la mediazione e integrazione tra logos ed eros, per l’equilibrio tra etica personale e collettiva, si basa sulla ‘leadership convocativa e la metadisciplinarietà’ (Minghetti, 2013). Autonomia, convivialità, transmedialità, crossmedialità, multicanalità, sensemaking, intelligenza collaborativa, etica, cura sono alcune delle parole chiave che caratterizzano tale forma di management la cui filosofia può, dunque, essere impegnata e promossa sin dalla scuola attraverso la promozione e l’esercizio di una formazione umanistica e di career management skills. Tale approccio consente di ripensare la formazione come orientata a restituire dignità educativa e antropologica al lavoro (p. 270)

L’impresa responsabile, attenta alla tutela del pianeta e alla fioritura umana, diviene comunità di apprendimento e rappresenta una risposta progettuale a fronte dei notevoli mutamenti in atto, laddove l’esistenza è vissuta con consapevolezza quando si “ritrova” di là dall’anonimato e dall’impersonalità. Ecco perché occorre “ripensare pedagogicamente il lavoro e il suo senso, a partire dalla dimensione bilaterale e comunitaria di un impegno eticamente inteso, al servizio delle persone e dei loro desideri di apprendimento significativo, riconoscimento e crescita umana” (d’Aniello, 2024, p. 78).

IL PEDAGOGISTA NELLE IMPRESE PER UNO SVILUPPO AUTENTICO E SOLIDALE

La disamina critica riguardo all'impresa responsabile può condurre all'individuazione di modelli, tra innovazione e competitività, per costruire lo sviluppo individuale e sociale; alla sperimentazione di una sostenibilità che si riferisca a una cultura d'impresa condivisa secondo la quale ciascuno, imprenditore e lavoratore, si senta coinvolto e responsabile. La "pedagogia dell'impresa" promuove la condivisione di valori, la co-costruzione di procedure/prassi e azioni professionali solidali. Supportata dalla ricchezza del confronto multidisciplinare, la "pedagogia dell'impresa" si propone di unire gli sforzi in un'ampia alleanza educativa per formare persone capaci di superare frammentazioni e contrapposizioni e ricostruire il tessuto di relazioni per un'umanità più fraterna, investire le migliori energie con creatività e responsabilità (Vischi, 2019). Come evidenzia Loiodice (2018)

per permettere alle organizzazioni di evolvere continuamente occorre promuovere al [loro]interno una gestione più "umanistica" delle risorse umane capace di lubrificare e connettere la fitta rete di relazioni, interne ed esterne, che si generano nella quotidianità (il capitale relazionale), relazioni e legami indispensabili per dar vita ad una cultura aziendale fortemente pervasiva e orientata al benessere organizzativo (*welfare* aziendale), al prendersi "cura" dei propri dipendenti (*employee care*) e al perseguimento di obiettivi comuni (pp. 31-32).

La progettualità pedagogica, rilevati i rapporti di interdipendenza tra innovazione e cultura, tra persona e ambiente, tra singolo e comunità, ha da comprendere la complessità come condizione epistemologica di qualsiasi processo di cambiamento organizzativo. Riconoscere la rilevanza dello sviluppo umano e dell'ambiente implica, per chi partecipa alla vita dell'impresa, modificare in profondità culture e criteri di giudizio spesso volte polarizzati sull'enfasi del materiale e dell'effimero, per accostarsi a ciò che non si può computare in termini quantitativi ma che coinvolge ogni aspetto della vita organizzativa. Non si può prescindere dal riconoscimento del valore della cultura d'impresa per esercitare un'intenzionale responsabilità etico-educativa che possa accompagnare processi e lavoratori verso gli obiettivi definiti e condivisi. In tale prospettiva di senso

le organizzazioni oggi necessitano di una leadership supportiva che sappia sviluppare engagement quale partecipazione attiva nel senso di responsabilità e di coscienza critica verso il mondo e l'ambiente in tutte le sue dimensioni, coinvolgimento emotivo, impegno pratico e interesse ad imparare dagli altri. Una leadership empatica perché il management oggi riguarda essenzialmente il formare a un futuro e a una società densa di empatia e cura (Braga, 2024, p. 129).

Potremmo anche definire una leadership *compassionevole*, per utilizzare la definizione proposta da Tramuto (2023), secondo cui l'empatia si concretizza nell'azione e permette di costruire *team* più forti e, al contempo, migliorare la *performance* complessiva; crea un impegno sostenibile verso la *mission* e la *vision* dell'organizzazione; promuove in modo potente il successo e l'innovazione così come la partecipazione attiva dei lavoratori che si sentono valorizzati e rispettati e non sottomessi a un leader distante e dispotico. Per la gestione più "umanistica" delle risorse umane (Nonaka & Takeuchi, 2021) risulta strategico il pedagogista che "ha il compito di attivare quello 'sguardo processuale' che va oltre una risposta tecnica, per aprirsi a un pensiero *caring* transdisciplinare ed ecosistemico" (Ulivieri Stiozzi, 2013, p. 10) e di consulenza pedagogica (Melacarne, 2021). Ciò che caratterizza la professionalità pedagogica è l'intenzionalità educativa che si concreta nella realizzazione di azioni assiologicamente e teleologicamente connotate, per rendere autentico l'agire professionale. È espressione di una cultura nel segno della speranza, della fiducia verso il futuro e del rispetto della memoria, per provocare mutamenti significativi nel considerare le sfide emblematiche che il divenire propone. In qualità di coordinatori, consulenti, progettisti, project manager, nel loro farsi professionale sono e saranno interpellati nella sfida atta a generare competenze, innovare e coinvolgere per promuovere lo sviluppo umano integrale. Un professionista che è esperto di pedagogia dell'impresa e che sappia "progettare, co-ordinare e gestire processi di people e care management a fronte della tendenza sempre più marcata di riprogettare i processi organizzativi centrati sulla persona, e sulla comunità, sul ben-essere e sulla sostenibilità e rispondere ai bisogni dei lavoratori quanto a quelli delle aziende" (Dato, 2022, p. 36).

CONCLUSIONI

Il pedagogista è una figura professionale strategica sia per le imprese sia per la comunità e per lo sviluppo del bene comune. Si prende cura delle persone e delle relazioni, dei contesti e della casa comune. Le competenze acquisite con il corso di laurea magistrale lo rendono capace di formare e di gestire le risorse umane nei luoghi di lavoro così come di delineare progettualità, nel ruolo di *project management*, sul territorio per promuovere e realizzare interventi di rete tra i diversi *stakeholder*. In tale quadro può contribuire a promuovere il cambiamento (Potestio, 2024) e rendere la comunità resiliente e proattiva, capace di percepire, comprendere, prevenire e orientare attivamente il cambiamento; tra progresso sostenibile e dialogo costruttivo, per concorrere alla prosperità del territorio.

BIBLIOGRAFIA

- Braga C. (2024). Leadership empatiche e comunità di pratica per un lavoro dignitoso e di qualità. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 4(1), 123-139, DOI: 10.30557/MT00290
- Coin F. (2023). *Le grandi dimissioni*. Torino: Einaudi
- Costa M. (2024). Il lavoro nella transizione digitale e robotica: le dimensioni della capability to choicee quellato voiceper la libertà realizzativa e di scelta del lavoratore. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 14(1), pp. 1-16. DOI10.30557/MT00282
- Dato, D. (2022). A bold goal. Pedagogy and educational professions in corporate welfare. *Pedagogia oggi*, 20(2), pp 36-37. In <https://doi.org/10.7346/PO-022022-04>.
- Dato D. (2017). Pedagogia critica per il futuro del lavoro. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 255-275). Milano: Franco Angeli.
- Dain L., Jinhyeok P. & Yongseok S. (2023). Where are the workers? From great resignation to quiet quitting. NBER Working Paper No. 30833, National Bureau of Economic Research
- d'Aniello F. (2024). Fuggire dal lavoro per sopravvivere: quale pedagogia per vivere? *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 14(1), pp. 68-86. DOI:10.30557/MT00286.
- Francesco, (2015). Lettera enciclica *Laudato si'*. *Sulla cura della casa comune*.
- Gennari M. (2001). *Filosofia della formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani.
- Loiodice I. (2018). Prefazione. In D. Dato & S. Cardone (a cura di), *Welfare manager, benessere e cura. Impresa e pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Malavasi, P. (2022). *Postfazione. Un fondamento, pedagogico, per l'innovazione e lo sviluppo organizzativo*. In A. Vischi (Ed.), *Sviluppo delle risorse umane, innovazione organizzativa. Tra design pedagogico e sostenibilità* (237–244). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Melacarne C. (2021). La consulenza pedagogica nella prospettiva del professionalismo. *Quaderni di economia del lavoro* (112), pp. 69-81.
- Minghetti (2013). *L'intelligenza collaborativa. Verso la social organization*. Milano: Egea.
- Morgan G. (1986). *Images of Organization*. New York: SAGE Publications (tr. It. *Images. Le metafore dell'organizzazione*, Franco Angeli, Milano, 1999).
- Nonaka I., & Takeuchi H. (2021). *L'impresa saggia. Come le imprese creano l'innovazione continua*. Milano: Guerini.
- Paolo VI (1967). Lettera enciclica *Populorum Progressio*.
- Potestio A., Scaglia A. (Eds.) (2024). *Una pedagogia per il cambiamento*. Brescia: Studium.
- Sandrini S. (2020). Pedagogia dell'ambiente. Verso un green new deal. In A. Vischi (Ed.), *Global Compact on Education. La pace come cammino di speranza, dialogo, riconciliazione e conversione ecologica* (231-246). Lecce: Pensa Multimedia.
- Sasch, W. (2022). Fratelli tutti nell'ombra dell'Antropocene. *Vita e Pensiero*, 2, 20–29.
- Tramuto D. (2023). *Leadership compassionevole*. Milano: Rizzoli.
- Ulivieri Stiozzi S. (2013). *Il counseling formativo*, Milano: FrancoAngeli.
- Vischi A. (2011). Riflessione pedagogica e culture d'impresa. Tra responsabilità sociale e progettualità formativa. Milano: Vita e Pensiero.

Vischi, A. (2019). *Pedagogia dell'impresa, lavoro educativo, formazione*. Pensa MultiMedia.

Vischi, A. (Ed.) (2022). *Sviluppo delle risorse umane innovazione organizzativa. Tra design pedagogico e sostenibilità*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Il doppio ruolo nei servizi educativi: quando coordinare e agire in servizio diventano un'opportunità e un ostacolo per lo sviluppo professionale. Una ricerca nei servizi educativi liguri

Dual role in educational services: coordinating and acting in service are an opportunity and an obstacle for professional development. A research in educational services in Liguria

Andrea Traverso*

*Università di Genova, Genova, a.traverso@unige.it

ABSTRACT

A volte per utilità, ma nella maggior parte dei casi per convenienza, nei servizi educativi il coordinatore della struttura (nido d'infanzia, centro diurno o comunità educativa d'accoglienza) svolge una parte del proprio monte ore anche in servizio, assieme alle educatrici e agli educatori della "sua" équipe. Se questa situazione presenta dei benefici, in termini di presidio e di conoscenza del servizio, ci sono anche molte e inevitabili difficoltà e incongruenze date alla contemporanea presenza di colui o colei chiamato anche ad esprimere giudizi, a prendere decisioni, a gestire la vita del gruppo di lavoro (dal piano ferie sino alla mediazione con l'utenza). I dati di una recente ricerca svolta in Liguria, che ha coinvolto 49 coordinatori di servizi educativi, aiutano a chiarire gli aspetti talora non funzionali altre volte performanti che regolano la vita dei servizi educativi.

Il tema è anche attuale alla luce dell'Istituzione del recente Albo degli educatori e dei pedagogisti (L. 55/2024) che, in qualche modo, potrebbe anche ridisegnare il quadro dei servizi in termini di organici e competenze.

ABSTRACT

Sometimes for utility, but in most cases for convenience, in educational services the coordinator of the structure (nursery, educational community, youth center, etc.) carries out part of his work with the educators of "his" team. This situation has benefits (supervision and knowledge of the service) but there are also many and inevitable difficulties and inconsistencies. The presence of the coordinator - who must also evaluate, make decisions, manage the life of the work group (from the holiday plan to mediation with the users) - together with the educators can be complicated.

The data of a recent research carried out in Liguria, which involved 49 coordinators of educational services, help to clarify the non-functional aspects and the performance aspects that regulate the life of educational services. The topic is also current for the approval of the Register of educators and pedagogists (L. 55/2024) which, in some way, could also redesign the framework of services for staff and skills.

PAROLE CHIAVE

Coordinamento; competenze, servizi educativi; esperienza professionale.
Coordination; skills; educational services; professional experience.

INTRODUZIONE

Coordinare un servizio educativo richiede un alto livello di professionalità, difficile da riconoscere e valorizzare in un mercato del lavoro educativo (Luongo, Morniroli, Rossi Doria, 2022) che, invece, vive in maniera convulsa e agitata una generale carenza di disponibilità al lavoro di cura (Palmieri, 2011) e di personale qualificato.

Nonostante un alto numero di studenti immatricolati e di laureati, l'instabilità delle professioni educative – malgrado il riconoscimento della figura dell'educatore professionale socio-pedagogico (*Disciplina delle professioni di Pedagogista ed Educatore professionale socio pedagogico*, nella Legge di bilancio n. 205/2017, art. 1, commi 594-601) e la successiva istituzione dell'Albo degli educatori e dei pedagogisti (L. 55/2024) – orienta molti di loro verso il comparto scuola o verso altre professioni (Calcaterra, 2021).

Come confermano anche i dati della ricerca, il personale educativo è ascrivibile a due categorie: coloro che sono all'interno di un generale turnover e coloro che per una forte impronta etico-valoriale sono molto radicati nel tempo delle loro esperienze (Tramma, 2018; Palmieri, 2018; Falcinelli, 2021; Crisafulli, 2023). A maggior ragione, chi oggi ricopre ruoli di coordinamento sono prevalentemente educatori e educatrici che sono stati 'promossi sul campo' ma che, per logiche diverse (che possono spaziare da valutazioni economiche sino a valutazioni formative), ricoprono ancora il precedente ruolo.

Questa sovrapposizione di ore di frontalità con l'utenza e di ore di coordinamento non sempre giova alla qualità del lavoro (Garena, 2021), pur avendo anche aspetti positivi, e al sistema di rapporti interni al servizio.

IL COORDINAMENTO DEI SERVIZI EDUCATIVI

Un coordinatore o una coordinatrice, in quanto professionisti dell'educazione di livello apicale, possono operare in una pluralità di contesti con molte funzioni in comune seppur nella varietà di interventi e di destinatari (Salerni, Szpunar, 2019), con un'attitudine multitasking (Toni, 2014) che rende il loro lavoro molto complesso e stimolante.

La funzione del coordinamento pedagogico può essere analizzata da una doppia prospettiva: quella relativa alla struttura e alle persone che la vivono (operatori o utenti) e quella del contesto sociale nel quale essa è inserita (Fook, 2012, Premoli 2016).

Se la competenza fondativa è sicuramente quella pedagogica, che si manifesta nel favorire e stimolare la capacità di reinterpretare i risultati dell'attività educativa, attribuendo loro significati più ampi e connettendoli agli sviluppi più innovativi della didattica e della ricerca, il coordinatore deve possedere competenze che gli consentano di valorizzare il gruppo di lavoro (Venza, 2013), documentare le proprie attività ed esperienze (Serbati, 2020), in modo che possano diventare patrimonio comune e contribuire al miglioramento continuo del servizio (Catarsi, 2008; Silva et al. 2019). Nello specifico:

- Competenze *organizzative e gestionali*.
Riguardano l'organizzazione e il controllo delle attività, la loro pianificazione, la progettazione e la gestione efficace degli spazi e del tempo. Le competenze organizzative e gestionali comprendono un insieme articolato di capacità

essenziali per prendere decisioni in base alle diverse situazioni (Rumiati, 2020). La padronanza di tali competenze implica la capacità di analizzare contesti complessi, di identificare obiettivi strategici e di sviluppare piani d'azione efficaci per raggiungerli (Traverso, 2016). Inoltre, richiede un costante monitoraggio delle attività, la gestione delle risorse in modo efficiente e la capacità di adattarsi ai cambiamenti per garantire il miglior risultato possibile (Lazzari, 2022).

- *Competenze cognitive.*

Fanno riferimento alle capacità di analisi e sintesi, *problem solving*, creatività, presa di decisioni e abilità deduttive. Le abilità cognitive sono essenziali per l'elaborazione delle informazioni, facilitando una gestione efficiente della memoria, della comprensione, dell'attenzione, della percezione e della risoluzione dei problemi. La loro importanza risiede nel miglioramento della gestione del pensiero astratto-analogico (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 2007).

L'apprendimento e l'esperienza sono strettamente collegati alle capacità cognitive di ciascun individuo (Amoretti, 2018; Gillibrand, Lam, O'Donnell & Tallandini, 2019). Uno sviluppo adeguato di tali abilità dipende dall'esecuzione di compiti complessi e dalla gestione di situazioni in cui la capacità di risolvere i problemi è di fondamentale importanza.

- *Competenze relazionali e comunicative.*

Consentono di gestire i rapporti interpersonali, comprendere e rispondere alle esigenze degli altri. Le capacità relazionali rivestono un ruolo cruciale per il benessere psicofisico e la soddisfazione nella vita sociale (Cardone, Dato, 2019). Queste abilità, che comprendono una comunicazione efficace, l'assertività e l'intelligenza emotiva, permettono di costruire relazioni basate sulla fiducia e il rispetto reciproco (Sanavio, Sanavio, 2023). Sviluppare tali competenze può migliorare significativamente la qualità delle interazioni quotidiane. Essere soddisfatti delle relazioni sociali nella vita privata è fondamentale per il benessere psicofisico. Tuttavia, per raggiungere tale soddisfazione è indispensabile possedere capacità che si collocano tra l'ambito cognitivo e quello sociale, note come capacità relazionali. Queste includono le competenze interpersonali di base, essenziali per gestire efficacemente gli scambi quotidiani con gli altri. Sebbene le capacità interpersonali di base siano sufficienti per comportarsi in maniera appropriata e sentirsi competenti, non sono sufficienti per raggiungere una piena realizzazione nelle relazioni sociali.

Quando parliamo di competenze relazionali all'interno delle strutture educative, ci riferiamo alla capacità di comunicare in modo chiaro, diretto e rispettoso i propri pensieri, sentimenti, bisogni e desideri, senza violare i diritti degli altri. Un individuo assertivo sa difendere le proprie opinioni e interessi in modo appropriato, ma allo stesso tempo è in grado di ascoltare e rispettare le opinioni degli altri (Amoretti, 2018; Gillibrand, Lam, O'Donnell & Tallandini, 2019; Biasin, Boffo, & Silva, 2020; Campisi, 2016).

- *Competenze personali*

Sono caratteristiche individuali che permettono di gestire le emozioni, essere consapevoli delle proprie capacità, punti di forza e debolezze (Tassan, 2015). Le competenze personali o trasversali, *soft skills* (Rumiati, 2023) costituiscono un insieme di abilità, qualità e caratteristiche individuali che determinano il modo in

cui un individuo interagisce con gli altri e affronta le diverse situazioni. Queste competenze sono apprese principalmente nel contesto educativo e si sviluppano ulteriormente attraverso esperienze specifiche (Amoretti, 2018).

L'utilizzo di queste competenze deve essere orchestrato all'interno di progetti e della loro valutazione, di attività di gruppo formali e informali, della formazione degli operatori (Catarsi, 2010; Silva, 2015; Alessandrini, 2016) all'interno di una struttura complessa che sovrappone le azioni educative con la gestione amministrativa di una normale azienda e che, costantemente, deve essere orientata all'innovazione (Costa, 2015; 2016).

IL DISEGNO DELLA RICERCA

Problema e domanda di ricerca

La ricerca nasce all'interno di un quadro più ampio di riflessione sulla figura professionale – storicamente chiara all'interno dei servizi per il suo ruolo ma poco definita nelle funzioni – e sui percorsi formativi chiamati a svilupparne le competenze.

Le domande che hanno guidato la ricerca sono:

- Che ruolo e che funzioni specifiche assolve il coordinatore pedagogico nei (diversi) servizi educativi? Quali sono le traiettorie comuni e quali le specificità di contesto?
- Come si diventa coordinatore pedagogico all'interno dei servizi educativi? Quali sono le ragioni della loro scelta/nomina?
- La formazione universitaria consente di preparare al meglio un coordinatore pedagogico in termini di conoscenze e competenze?

Il contesto

La scelta di limitare la ricerca al contesto regionale è dettata da scelte di opportunità, in prima istanza quelle di una maggiore efficacia nella condivisione con legislatori e stakeholder e poi perché in questo modo era possibile avere uno sfondo di riferimento chiaro dal punto di vista normativo. Tanto per i servizi per la prima infanzia quanto per quelli per i minori, esistono due specifiche deliberazioni che specificano la figura professionale.

Nel caso dei servizi per la prima infanzia si fa riferimento alla D.G.R. 222/2015 “*Linee guida sugli standard strutturali, organizzativi e qualitativi dei servizi socioeducativi per la prima infanzia, in attuazione dell’articolo 30, comma 1, lettera D) della legge regionale 6/09*” che specifica che:

Nei nidi d’infanzia deve essere garantita la figura di un coordinatore pedagogico di servizio (...) con responsabilità pedagogiche e organizzative, al fine di assicurare la continuità nella programmazione educativa, la qualità degli interventi e il raccordo con il coordinatore pedagogico di distretto sociosanitario (...), nell’ambito del sopra citato Sistema Educativo Integrato.

Il coordinatore pedagogico di servizio deve garantire lo svolgimento delle sue funzioni in

base alla capacità ricettiva del nido d'infanzia - risultante dall'autorizzazione al funzionamento - secondo le seguenti indicazioni:

1. per i micronidi fino a 18 posti: almeno sessanta ore annue
2. per i nidi da 19 a 36 posti: almeno centoventi ore annue
3. per i nidi con un numero di posti uguale o superiore a 37: almeno 150 ore annue

Le ore di coordinamento pedagogico sopra indicate costituiscono requisiti per l'autorizzazione al funzionamento e l'accreditamento.

Servizi integrativi

Deve essere prevista la figura del coordinatore pedagogico di servizio, in misura non inferiore a tre ore mensili, con responsabilità pedagogiche e organizzative, al fine di assicurare la continuità nella programmazione educativa, la qualità degli interventi e il raccordo con il coordinatore pedagogico di distretto sociosanitario, nell'ambito del Sistema Educativo Integrato di cui all'articolo 12 della legge regionale.

Sempre all'interno di un sistema regionale articolato e orientato alla qualità del servizio la D.G.R. 222/2015 definisce il ruolo dei Coordinatori pedagogici di distretto (oggi di Ambito) sociosanitario. Questa particolare e ricca figura professionale non è però oggetto di attenzione di questa ricerca, pur supportando i diversi coordinatori di struttura nelle loro funzioni con specifiche iniziative:

- monitoraggio e documentazione delle esperienze;
- promozione degli scambi pedagogici;
- sperimentazione;
- raccordo tra i servizi educativi – ivi comprese le sezioni primavera (fatte salve le competenze costituzionali delle Istituzioni scolastiche autonome e nell'ambito delle intese sottoscritte con il Miur e l'USR Liguria) sociali e sanitari (Graham, Shier, 2014),
- supervisione dei servizi domiciliari, di collaborazione con le famiglie e la comunità locale al fine di promuovere la cultura dell'infanzia in seno al Sistema Educativo Integrato.

Per quanto riguarda, invece, i servizi per i minori, dobbiamo fare riferimento alla D.G.R. 535/2015: Indicazioni applicative in materia di “Linee guida sugli standard strutturali, organizzativi e qualitativi dei servizi e delle strutture per minorenni e nuclei genitore-bambino” Allegato A.

3.5.2 Profili Professionali

Ogni struttura (escluse le case-famiglia) deve dotarsi di un'unità di personale educativo con funzioni di coordinamento. Il coordinatore è il punto di riferimento organizzativo per tutto il personale, ed è il referente privilegiato nel rapporto con i servizi territoriali, garantisce la completezza e l'adeguata conservazione della documentazione.

Il Coordinatore può far parte dell'equipe e svolgere anche funzioni di educatore per la stessa struttura.

Il Coordinatore deve essere in possesso di uno dei titoli previsti dalla DGR 21 febbraio 2014 n.203, come modificata e integrata dalle DGR 21 marzo 2014 n.336, 22 luglio 2014 n. 924 con almeno tre anni di esperienza professionale di educatore.

Popolazione e campione

Data la numerosità delle strutture/servizi educativi e l'intento esplorativo, è stato

predisposto un campionamento per adesione. Sono stati coinvolti 48 coordinatori, provenienti da:

- 13 coordinatori di servizi per minori in condizioni di fragilità (es. comunità educative residenziali, centri diurni, etc.);
- 7 coordinatori di servizi per minori in condizioni di agio (es. centri di aggregazione giovanile, centri educativi territoriali);
- 19 coordinatori di servizi per la prima infanzia (nido d'infanzia, micronido, nido domiciliare);
- 4 coordinatori di servizi per il supporto scolastico (O.S.E. operatore socio-educativo);
- 2 coordinatori servizi per la riabilitazione di giovani adulti (comunità terapeutiche);
- 1 coordinatore servizi educativi per anziani (centro diurno);
- 2 coordinatori servizi di supporto familiare (centro servizi famiglia e centro affidi educativi).

Il campione presenta inoltre queste caratteristiche:

- il 75% è di genere femminile, leggermente inferiore alla percentuale del personale educativo. Sembra che i maschi accedano più facilmente, soprattutto nei servizi per minori e adolescenti, a ruoli di coordinamento;
- l'età più ricorrente è la fascia 41-50 anni (47,9%) a conferma di un ruolo che necessita di una certa esperienza;
- solamente 21 coordinatori hanno una laurea magistrale in ambito pedagogico e in molti casi possiedono un titolo non sempre adeguato rispetto alle normative sopra presentate;
- il 96% dei coordinatori ha una precedente esperienza educativa e un'esperienza media di 9,2 anni (7,3 anni nel servizio in cui prestano servizio al momento della rilevazione). Questo consente di presumere una certa solidità e consapevolezza delle risposte.

Lo strumento di raccolta dati

Per la raccolta dei dati ci si è avvalsi di una intervista semi-strutturata somministrata in modalità *one-to-one*. Dopo una prima sezione che ha consentito di approfondire l'anagrafica del campione sono state indagate le seguenti aree:

- esperienza professionale e personale in ambito educativo (quattro domande);
- funzione, ruolo e competenze (tre domande);
- formazione iniziale e in servizio (una domanda);
- gestione dei processi e del personale (una domanda);
- interventi di rete (una domanda);
- progettazione e valutazione (una domanda);
- etica professionale (una domanda).

Analisi e interpretazione dei dati: il “doppio ruolo”

La presenza fisica nel servizio, sia essa assunta come coordinatore-educatore oppure come coordinatore in frontalità al fianco dell'educatore ha sicuramente alcuni benefici, dati dalla compresenza, che aiuta a garantire la circolazione delle informazioni e un supporto tempestivo, a vantaggio del gruppo e dell'efficacia degli interventi.

“Quanto più rimango presente in struttura quanto più le cose vengono a essere un po' più fluide, il gruppo si sostiene e sostiene il proprio operato anche quando non sono presente” (intervista 3, nido d'infanzia).

“Ovviamente questa mio doppio aspetto di essere coordinatrice ed educatrice mi dà questi elementi di positività nel senso che sono particolarmente integrata e conosco a fondo la realtà e questo però crea negatività nell'aver forse anche dalle altre parti troppa confidenza e quindi non riuscire sempre a mantenere un ruolo distaccato” (intervista 13, nido d'infanzia).

“La presenza è un vantaggio nel senso che tu come coordinatore hai sempre e quotidianamente in testa che cosa sta succedendo e puoi seguire come educatore e oltre a come coordinatore la situazione, l'evoluzione e lo stato della comunità” (intervista 33, comunità educativa).

Alcuni vantaggi sono però compensati da possibili difficoltà di relazione. La presenza di una persona alla quale è, direttamente o indirettamente, delegato una funzione valutativa può creare tensioni o fatiche. I fattori che agiscono su una possibile delegittimazione del ruolo sono spesso di natura personale, a volte anche con motivazioni radicate nel tempo di cui a volte si perde la memoria. Solamente la cura delle relazioni e il supporto di esperti possono funzionare da garante e mediatore (D'Aniello, 2009; Cegolon, 2020)

“Anche perché comunque le colleghe anziane non è che apprezzino tanto questo (...) tocchi delle corde del tuo bambino interiore e a volte vanno un po' a scontrarsi nel senso che... secondo me bisogna lavorare tanto anche sugli stereotipi che vengono creati soprattutto nei confronti di colleghe che magari lavorano da tanto tempo o che di colleghe che si avvicinano all'inizio. Mi viene in mente un esempio stupido, i bambini non fanno capricci cioè se un bambino... non mi fa apposta qualcosa c'è un motivo dietro, è che è un po' difficile riuscire andare oltre” (intervista 11, nido d'infanzia)

“chi è coordinatore ma anche operatore all'interno della comunità ha un doppio ruolo che è molto faticoso. È difficile per un operatore-coordinatore dire al tuo collega 'devi fare questo' perché quando operi sei un educatore ma quando decidi devi fare la parte del coordinatore” (intervista 29, comunità educativa).

Oppure meccanismi di funzionamento poco efficace all'interno della struttura

“il rischio è che (...) la tua presenza di fatto aumenta la delega nei tuoi confronti, da parte dei tuoi colleghi quindi ti trovi anche involontariamente, anche volendo fare il contrario, tante volte produci un sistema per cui se non c'è il coordinatore o se non dice l'ultima

parola coordinatore, il collega stenta a prendere delle decisioni in autonomia e quindi a gestirsi il lavoro in maniera sensatamente autonoma” (intervista 33, comunità educativa)

Il doppio ruolo ha valore anche nella relazione con i bambini, i ragazzi e gli adulti accolti/ospitati incidendo sulla vicinanza della relazione che crea maggiore comprensione e la condivisione di spazi comuni (di dialogo, di confronto e di occupazione degli spazi fisici della struttura).

“più tempo passi con loro e più riesci ad entrare in contatto con loro e invece quindi hai più possibilità di avere rapporti di fiducia e di sapere loro perché hanno determinate problematiche, se la situazione va bene, se la situazione va male, cosa che invece se non ci si è mai non te lo verrebbero di certo a dire a te appena arrivato” (intervista 22, comunità terapeutica).

“Io sono presente sui turni come tutti gli altri (...) essere sui turni secondo me è fondamentale per un coordinatore nel senso che ti devi proprio avere il punto sulla situazione sia per l’andamento generale della struttura sia per l’andamento dei ragazzi, dei singoli soggetti sui ragazzi” (intervista 31, comunità educativa),

oppure, come nel caso degli educatori, diventando una figura stabile ma troppo accessibile, con una sensazione latente di perdita del potere e dell’asimmetria

“la criticità più grossa della troppa presenza è che poi ti appiattisce a diventare una sorta di educatore e questo non va bene perché devi essere sempre un gradino differente dai nostri utenti, sono, tendono ad autodistruggersi e a distruggere tutto ciò che è intorno a loro, per cui quando gli capita questa cosa devono sentire una presenza” (intervista 22, comunità terapeutica)

“Quando tu sei coordinatore interno presente, invece, hai un’altra difficoltà, nel senso che o diventi un educatore anche te, nel senso che perdi un po’ il ruolo da coordinatore alla faccia dei ragazzi. Se tu chiedi ad un ragazzo, il coordinatore troppo interno potrebbe risultare un altro educatore oppure potrebbe risultare ad esempio quello che la dà sempre vinta. Succede in tante comunità che chiamano il coordinatore nella speranza che prenda la decisione contro quella educativa e questa è una di quelle cose assolutamente sbagliate anche perché poi non funziona più il gruppo degli educatori, perdi ogni posizione” (intervista 30, comunità educativa).

CONCLUSIONI

Se già il lavoro educativo è complesso per gli educatori e le educatrici impegnati nella quotidiana relazione progettuale con l’utenza, il coordinatore più frequentemente è chiamato ad agire anche su più piani contemporaneamente. La logica interna (al servizio) e quella esterna (la rete) sono continuamente in dialogo e necessitano di una presa di posizione da chi è chiamato ad assumere ruoli di responsabilità (Bramanti, Bosoni, 2021; Bianchi, 2023). Tuttavia, la continua sovrapposizione dei piani, a cui il doppio-ruolo vincola, costringe a posture, linguaggi e strumenti differenti che possono creare

confusione – anche organizzativa – e difficoltà di relazioni; oltre ad una inevitabile fatica del coordinatore che potrebbe esporlo a burnout (Aldrich, 2023). Se nei servizi per la prima infanzia il coordinamento ha soprattutto un ruolo di raccordo tra i diversi protagonisti (Gariboldi, Maffeo, Pelloni, 2013), con una particolare attenzione alle famiglia (Epstein, 2018; Amadini, 2023), nelle comunità educative (Saglietti, 2008) è lo snodo relazionale all'interno dell'equipe, l'ingranaggio capace di muoversi tra meccanismi di tutela e agenti di promozione e innovazione.

BIBLIOGRAFIA

- Aldrich, B. (2023). *The Mindful Educator: Practices for Reducing Stress and Burnout*, Dawn KA.
- Alessandrini, G. (2016). *Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi*. Roma: Carocci.
- Amadini, M. (2023). *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell'educare*. Brescia: Scholé.
- Amoretti, G. (2018). *Psicologia Generale*. Bergamo: Mc Graw Hill Education.
- Bianchi, F. (2023). *Reti sociali. Meccanismi e modelli*. Bologna: Il Mulino.
- Biasin, C., Boffo, V. & Silva, C. (2020). Le dinamiche relazionali e comunicative nella formazione delle professionalità educative. *Rivista italiana di educazione familiare*, dicembre, pp. 7-25.
- Bramanti, D., Bosoni, M.L. (2021). *Famiglie, infanzia e servizi educativi. Partecipazione, reti e alleanze*. Milano: Vita e Pensiero.
- Calcaterra, V. (2021). *Il lavoro sociale di comunità passo dopo passo*. Trento: Erickson.
- Campisi, F. (2016). *L'empowerment e le competenze relazionali nell'apprendimento e sviluppo della cittadinanza attiva*. Open Archive ISFOL
<https://oa.inapp.org/xmlui/handle/20.500.12916/1265>
- Cardone, S., Dato, D. (2019), *Welfare manager, benessere e cura. Impresa e pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro*, Milano: FrancoAngeli.
- Catarsi, E. (2008). Il nido e il sistema integrato dei servizi per l'infanzia in Italia. *Rassegna Bibliografica. Infanzia e adolescenza*, 1, 7-46.
- Catarsi, E. (2010). *Coordinamento pedagogico e servizi per l'infanzia*. Azzano San Paolo (Bg): Junior.
- Cegolon, A. (2020). *Lavoro e pedagogia del lavoro. Origine, sviluppo, prospettive*. Bergamo: Studium.
- Costa, M. (2015). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Costa, M. (2016), *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: Franco Angeli.
- Crisafulli, F. (ed. 2023). *I fondamenti per l'Educatore Professionale. Leggere il setting per impostare l'intervento di aiuto*. Trento: Erickson.
- D'Aniello, F. (2009). *Pedagogia del lavoro e persona. Passaggi di stato della materia lavoro*. Lecce-Roma: PensaMultimedia.

- Epstein, J.L. (2018). *School, Family, and Community Partnerships. Preparing educators and improving schools*. New York London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Falcinelli, F. (ed. 2021). *L'educatore professionale oggi. Formazione, competenze, esperienze*. Roma: Carocci.
- Fook, J. (2012). *Social Work: a Critical Approach to practice*. London: Sage Publication.
- Garena, G. (2021). *Lavoro educativo e qualità*. Santarcangelo di Romagna (Rn): Maggioli Editore.
- Gariboldi, A., Maffeo, R., & Pelloni, A. (2013). *Sostenere, connettere, promuovere. Il coordinatore pedagogico nei servizi educativi per l'infanzia*. Parma: Edizioni Junior.
- Gillibrand, R., Lam, V., O'Donnell, V.L., & Tallandini, M.A. (2019). *Psicologia dello sviluppo*. Milano, Torino: Pearson.
- Graham, J., Shier, M.L. (2014). Professions and workplace expectations of social workers: implication for social worker subjective well-being, *Journal of social work practice*, vol. 28, n. 1, pp. 95-110.
- Grassani, E. (2013). *Cultura e sicurezza sul lavoro. Qualità dei processi formativi e valutazione dell'apprendimento*. Milano: Editoriale Delfino.
- Lazzari, A. (2022). Il coordinamento pedagogico territoriale nel sistema integrato 0-6: sfide e opportunità. *Pedagogia Oggi*, p. 1-11.
- Luongo, P., Morniroli, A., Rossi Doria, M. (2022). *Rammendare. Il lavoro sociale ed educativo come leva per lo sviluppo*. Milano: Donzelli
- Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C. (2007). *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci
- Premoli, S. (2016). *Il Coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi*. Milano: Franco Angeli.
- Regione Liguria (2015). Delibera di Giunta Regionale 222 del 6 marzo 2015 “Linee guida sugli standard strutturali, organizzativi e qualitativi dei servizi socioeducativi per la prima infanzia, in attuazione dell’articolo 30, comma 1, lettera D) della legge regionale 6/09”.
- Rumiati, R. (2020). *Saper decidere. Intuizioni, ragione e impulsività*. Bologna: Il Mulino.
- Rumiati, R. (2023). *Soft skill. Cosa sono e perché sono importanti*. Milano: Raffaello Cortina
- Saglietti, M. (2008). Le comunità per minori. *Età Evolutiva*, 89-1, pp. 118-128.
- Salerni, A., & Szpunar, G. (2019). *Il professionista dell'educazione. Tra teoria e pratica*. Bologna: Edizioni Junior.
- Sanavio, E., Sanavio, F. (2023). *Training di comunicazione assertiva. Conoscere, valutare e potenziare comunicazione e relazioni interpersonali*. Trento: Erickson.
- Serbati, S. (2020). *La valutazione e la documentazione pedagogica. Pratiche e strumenti per l'educatore*. Roma: Carocci.
- Silva, C. (2015). Il ruolo del coordinatore pedagogico nella promozione dell'educazione e cura nella prima infanzia in Italia. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, pp. 205-212.

- Silva, C., Sharmahd, N., Calafati, C. (eds. 2019). *La qualità pedagogica nei servizi educativi per la prima infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Tassan, R. (2015). *Il manager emozionale. La gestione eccellente delle emozioni nei luoghi di lavoro*. Milano: FrancoAngeli
- Toni, P. (2014). *Coordinamento pedagogico professione multitasking, 30 modelli per gestire*. Bologna: Edizione Junior.
- Tramma, S. (2018). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Traverso, A. (2016). *Metodologia della progettazione educativa. Competenze, strumenti e contesti*. Roma: Carocci.
- Venza, G. (2013). *Dinamiche di gruppo e tecniche di gruppo nel lavoro educativo e formativo*. Milano: FrancoAngeli.

Verso l'insegnamento: transizioni occupazionali complesse all'ingresso nel mondo della scuola

Towards teaching: complex occupational transitions at the access to the school's world

Gennaro Balzano

Università degli Studi di Messina, gennaro.balzano@unime.it

ABSTRACT

Le transizioni occupazionali, nel contesto storico attuale, interessano anche la scuola italiana, nello specifico l'accesso, laddove moltissimi nuovi e futuri docenti giungono da altri contesti lavorativi. Profili professionali distanti dal mondo dell'insegnamento, in un momento di particolare incertezza, scelgono la scuola come approdo, entrando dalla porta d'accesso più agevole: percorso TFA e docenza per le attività di sostegno.

Un fenomeno di transizione complesso che si carica di un'ampia gamma di sfide per i nuovi insegnanti: cambiamenti di ruolo, identità e adattamento si affiancano ad un nuovo lavoro che richiede, oltre che conoscenze e competenze, una pratica professionale mai pienamente sufficiente.

Emerge la necessità, da un punto di vista pedagogico, di fornire un adeguato supporto e orientamento ai nuovi insegnanti, e ancor più a chi proviene da altro ruolo lavorativo, in modo da facilitare l'adattamento al contesto scolastico e ridurre le problematiche legate alla transizione.

È importante considerare centrale l'implementazione di programmi di formazione mirati a sviluppare competenze specifiche per affrontare le sfide dell'insegnamento.

ABSTRACT

Work transitions, in the current historical context, also affect the Italian school, specifically access, where many new and future teachers come from other work contexts. Professional profiles distant from the world of teaching, at a time of uncertainty, choose school as their landing place, entering through the easiest gateway: the TFA pathway and teaching on special needs.

This is a complex transition phenomenon that is fraught with a wide range of challenges for new teachers: changes in role, identity and adaptation go hand in hand with a new job that requires, in addition to knowledge and skills, professional practice that is never sufficient.

There emerges the need, from a pedagogical point of view, to provide adequate support and guidance to new teachers, and even more so to those coming from another job role, to facilitate adaptation to the school context and reduce transition issues.

It is important to consider as central the implementation of training programmers aimed at developing specific skills to deal with the challenges of teaching.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Lavoro; Transizioni; Scuola; Docenti; Insegnamento.

Work; Transitions; School; Teachers; Teaching.

INTRODUZIONE

L'ampio tema delle *transizioni* lavorative non ha risparmiato un contesto specifico qual è la scuola, che, nel momento storico attuale, è anche approdo per diverse altre professionalità. Avvocati, ingegneri, chimici scelgono la scuola, talvolta come ripiego, altre volte come approdo sicuro, ma solo poche volte per volontà vera di diventare/essere docenti.

Si tratta di profili professionali distanti dal mondo dell'insegnamento che, se da un lato accedono alla scuola dal percorso TFA, dall'altro hanno, in partenza, un risicato bagaglio di competenze pedagogico didattiche a cui supplisce il *solo* percorso di Tirocinio Formativo Attivo, il più delle volte effettuato per l'insegnamento ad alunni disabili. Proprio con gli alunni disabili – vedremo – si rischia di non avere le spalle abbastanza larghe per svolgere un ruolo che richiede competenze avanzate per l'insegnamento, sul fronte della relazione educativa, della pratica didattica, delle strategie e metodologie da introdurre. Insomma, un posto che dovrebbe essere riservato ai migliori, dove con tale termine ci riferiamo ai più competenti e specializzati, e non a chi queste competenze magari le acquisirà meglio negli anni.

1. IL DOCENTE E LA SUA CARRIERA

La figura professionale del docente all'interno del sistema scolastico italiano, indipendentemente dall'ordine e grado, ha delle funzioni e mansioni piuttosto chiare e definite, con competenze che, seppur talvolta aggiornate, sono abbastanza chiare a chiunque. Tuttavia, presenta una peculiarità che costituisce un significativo *vulnus* rispetto a molte altre professioni: la quasi totale assenza di una carriera strutturata, o meglio, di una reale progressione professionale (Gaiaschi, 2022). Questo aspetto, che può sembrare legato alla sola questione economica, ha importanti legami invece con la formazione specifica. Infatti, proprio quest'ultima, è connessa ad una componente motivazionale trainata dalla possibilità di carriera; accanto alle ragioni personali, possono esistere altre connesse alla possibilità di avanzamento di carriera. Si pensi ai percorsi di dottorato di ricerca: un docente può accedervi per necessità propria di ulteriore specializzazione, ma anche – e questo accade molto spesso già con i percorsi di laurea secondari – per l'avanzamento di carriera e le due cose non è detto che siano in contrasto e non possano convivere nutrendosi vicendevolmente.

Purtroppo, oggi la progressione professionale per i docenti è circoscritta a un mero accumulo contributivo, tradotto esclusivamente in un aumento salariale col procedere degli anni di servizio. Tale incremento, inoltre, è legato unicamente all'accumulo di esperienza o all'anzianità di servizio, mai alla formazione.

Nel corso degli anni, sono stati molteplici i tentativi di costruzione di *figure intermedie* tra il dirigente scolastico e il semplice docente – spesso accompagnati da proclami e promesse –, di avviare un percorso volto a definire una struttura di carriera anche per gli insegnanti. Tuttavia, tali iniziative, pur sollevando aspettative, si sono regolarmente arenate, fallendo nel tradursi in risultati concreti (Magni, 2019; Balzano, 2022).

Necessario, oggi più che mai, creare una *fascia di docenza specialistica*, collocata tra il Dirigente scolastico e i docenti stessi, con competenze ed esperienze significative (Klug, Bruder & Schmitz, 2016). Non si tratta di costruire una struttura gerarchica, ma

professionalità che guidino le fasi di progettazione e valutazione. Ciò comporta processi di formazione, sulla base di standard definiti, e una rigorosa valutazione in tema di competenze, ma soprattutto e ancor prima esperienze significative (ad esempio il Dottorato di Ricerca).

Uno schema chiaro, che traina anche la formazione del classico docente, perché «professionalizzare la figura del docente (o forse sarebbe più corretto utilizzare l'avverbio *ulteriormente*) significa pragmaticamente porre l'accento su una preparazione che passa da una formazione differente in entrata ed una *realmente obbligatoria* in itinere» (Balzano, 2022, p. 131), ma non solo; e proseguendo nella trattazione capiremo perché.

DALLA FORMAZIONE SPECIFICA ALLA FORMAZIONE SPECIFICA IN SERVIZIO NEL PRIMO PERIODO

Prima di affrontare nello specifico il tema della formazione è buona prassi partire da alcune domande-guida che possono tracciare un percorso coerente e motivato, funzionale al tema di una formazione specifica in servizio.

I primi interrogativi, in tal senso, potrebbero essere: *c'è e se c'è qual è oggi il bisogno di formazione pedagogica specifica nella scuola? Un ruolo lavorativo che non prevede carriera (in senso classico) può risultare limitante nell'ottica di una prospettiva di sviluppo e di crescita personale, professionale e umana del docente? In che modo lavorare nell'organizzazione scuola potrebbe risultare più formativo per i lavoratori stessi?*

Interrogativi che meriterebbero pagine su pagine di argomentazione oltre le voci degli attori coinvolti (i docenti), che più d'ogni altro conoscono dall'interno tali questioni. Ma è bene soffermiamoci e ricercare una prima importante ragione nella *formazione specifica*, quella in servizio o meglio *a ridosso della transizione* e quindi nel primissimo periodo di lavoro, che talvolta si sostanzia in un nulla di fatto o in un *semplice obbligo* da svolgersi nei ritagli di tempo. A livello generico rappresenta un pilastro fondamentale per garantire un sistema educativo aggiornato, resiliente e capace di rispondere alle sfide del contesto contemporaneo, in considerazione del fatto che abbraccia una visione più ampia, capace di integrare dimensioni pedagogiche, culturali e relazionali. In più il *learning on the job*, il *workplace learning*, il *work-based learning* ci mostrano chiaramente come l'apprendimento non si esaurisce soltanto nello sviluppo di competenze specifiche, ma ne considera anche altre che il soggetto utilizza, adotta e modifica nei diversi momenti e situazioni di interazione sociale (Pignalberi, 2017, p. 419)

Un esempio di transizione occupazionale di chi da libero professionista, dopo un percorso di *TFA sostegno* accede all'insegnamento, può certamente chiarire con precisione quanto sia delicata tale fase e anche quanto la *formazione* sia, in tal caso, croce e delizia di questo nuovo percorso lavorativo.

Le competenze acquisite in quello che è un percorso formativo specifico e professionalizzante destinato alla preparazione dei docenti di sostegno nelle scuole di ogni ordine e grado, risultano, nella pratica quotidiana, una volta in classe, talvolta non sufficienti, in considerazione del fatto che ampio e variegato è lo spettro d'azione di questa nuova professione. I percorsi di TFA oggi prevedono:

- *Formazione teorica*: moduli accademici su pedagogia speciale, psicologia dello sviluppo e metodologie didattiche per l'inclusione;
- *Tirocinio diretto e indiretto*: esperienza pratica nelle classi con alunni con disabilità, accompagnata da momenti di riflessione e supervisione;
- *Laboratori didattici*: attività mirate a sviluppare competenze specifiche per affrontare le diverse tipologie di disabilità;

Nonostante ciò, troppo spesso, nei precorsi di istruzione secondaria maggiormente, i neo-docenti di sostegno si ritrovano a lavorare con alunni dal profilo complesso e a secco di specifici (ecco l'aggettivo identico a quello posto per *formazione*) strumenti per agire. Un lavoro che richiede competenze avanzate (non minori di quelle di un qualsiasi altro professionista) sul fronte della relazione educativa, della pratica didattica, delle strategie e metodologie da utilizzare.

Non è semplice passare dal ruolo di architetto a quello di docente di matematica; considerevolmente complicato è transitare al ruolo non di semplice docente ma di docente di sostegno.

Le transizioni lavorative rappresentano un tema centrale nel dibattito pedagogico contemporaneo, in risposta alla crescente complessità e instabilità del mondo del lavoro, influenzato dalla globalizzazione, dalla digitalizzazione e dalle trasformazioni organizzative. Infatti, il lavoro, oltre ad essere un'attività produttiva, rappresenta un potente vettore di significazione esistenziale e sociale. La pedagogia del lavoro, tra le altre istanze, si pone l'obiettivo di fornire *strumenti formativi* che *sostengano* le persone nelle *transizioni professionali*, attraverso percorsi specifici e di progettazione e orientamento permanente. Tale approccio, basato sul concetto di *Career Management Skills*, mira a sviluppare competenze necessarie per affrontare i cambiamenti e adattarsi ai nuovi contesti professionali, promuovendo una progettualità consapevole. Ogni transizione implica una ridefinizione culturale e progettuale, che va supportata da resilienza e capacità di affrontare l'incertezza (Balzano, 2023a), affinché si accompagni la persona nel processo di riprogettazione della propria vita professionale (Balzano, 2022).

Nel caso del docente di sostegno si tratta di un ruolo che, oltre il PEI, la progettazione, l'interfaccia con famiglia e servizi, chiede di *adattare e personalizzare fortemente materiali didattici e metodologie di insegnamento in ragione delle esigenze degli alunni*: un lavoro non facilitato da procedure e dinamiche standardizzate, ma animato da conoscenza profonda della materia, grande spirito di osservazione, creatività e forza interiore.

Tra le criticità rilevate dopo nove cicli di TFA una di queste è risultata essere la necessità, dopo la conclusione del percorso, di una formazione continua e di un aggiornamento costante per gli specializzati. Considerando che a margine della specializzazione praticamente tutti entrano in classe con incarichi annuali o assunzioni a tempo indeterminato, il tema dell'aggiornamento, che abbiamo qui definito come *formazione specifica*, diventa questione riguardante i docenti e non più gli specializzandi/specializzati.

Tanto per i docenti curricolari quanto per quelli specializzati per le attività di sostegno la *formazione specifica* deve partire dalle situazioni pratiche di lavoro, dalle esigenze rilevate all'interno delle scuole, dalla gestione spesso complicata, ad esempio, di

particolari tipologie di alunni disabili. Deve *aggiungere e non replicare*, deve attivare la curiosità e dar luogo a reali progetti/processi di ricerca per promuovere la figura del *docente ricercatore*, in un posto (quello del docente) che dovrebbe essere riservato alle migliori energie di questo Paese.

Professionalizzare la figura del docente (ulteriormente) significa pragmaticamente porre l'accento su una preparazione che passa da una formazione differente e più specifica, realmente autentica e non solo obbligatoria (Balzano, 2023b, p. 1193). È necessario, dunque, che le politiche scolastiche siano orientate a fornire una *reale possibilità* ai docenti di formarsi ulteriormente, agevolando e non ostacolando tale pratica, una volta in servizio (anche da precari).

Si tratta di una svolta non di poco conto, che rappresenterebbe un affiancamento importante in quella che nei fatti è la transizione lavorativa del momento, almeno secondo i dati. Nel 2022 (VII ciclo) il Ministero ha autorizzato complessivamente 25.874 posti per i corsi di specializzazione sul sostegno; nel 2023 (VIII ciclo) sono stati 28.986 i posti autorizzati. Nel 2024 (IX ciclo) sono saliti a 31.767. Tra i partecipanti al TFA per il Sostegno secondaria di secondo grado è stato stimato che oltre il 50% dei profili provenisse dalla libera professione (avvocati, ingegneri, architetti, ecc.). Persone con un'esigenza formativa importante, ma anche con la necessità di essere supportati e sostenuti, nel nuovo percorso lavorativo (e di vita).

La necessità non più rimandabile è costruire una 'chiara' cultura professionale in grado di restituire riconoscibilità sociale all'insegnante, che significa anche riflettere sui possibili modelli, criteri, indicatori e pratiche utili alla regolamentazione di un profilo strategico e complesso (Magnoler, Notti & Perla, 2017).

Un ultimo riferimento va a quanto previsto nell'anno di prova per i docenti, ossia il primo anno di immissione in ruolo. Un docente tutor affianca il docente neo immesso, impegnato in moltissime attività. Tra queste la formazione, sostanziata da formazione online (su piattaforma INDIRE), laboratori formativi obbligatori (almeno 12 ore), peer to peer (osservazione reciproca in classe con il tutor), bilancio di competenze iniziale e finale. Seppur ampliabili e rivedibili, una proposta interessante è, secondo chi scrive, quella di proporre queste attività, o almeno i laboratori formativi e il peer to peer, a tutti i *docenti precari con incarico annuale*. Sarebbe una prima e interessante forma di affiancamento funzionale a irrobustire l'agire lavorativo, oltre che ad accompagnare – e siamo al tema di questo lavoro – la persona nella sua transizione al nuovo ruolo lavorativo.

CONCLUSIONI

I movimenti di approdo al mondo della scuola rappresentano una sfida complessa, che richiede una profonda riflessione pedagogica e organizzativa, oltre che politica (d'Aniello, 2015) se si considera, in linea di massima, che la scuola viene talvolta vista come un vero e proprio ammortizzatore sociale.

L'accesso di professionisti provenienti da percorsi di carriera non tradizionalmente legati all'insegnamento – come avvocati, ingegneri e architetti – evidenzia non solo un cambiamento strutturale nella figura del docente, ma anche l'urgenza di ripensare i percorsi di *formazione iniziale e continua*, ma soprattutto quelli *specifici*.

La figura del docente, e in particolare quella del docente di sostegno, richiede competenze avanzate, una preparazione pedagogica solida e una capacità di adattamento costante alle esigenze degli alunni e ai contesti educativi. Tuttavia, l'assenza di una progressione di carriera strutturata e la marginalità delle opportunità di crescita professionale rischiano anche di essere un ulteriore deterrente, in termini di motivazione, per la formazione ulteriore e più specializzata del corpo docente.

Diventa dunque imprescindibile costruire percorsi di *formazione specifica*, innanzitutto nel momento iniziale dell'accesso alla professione e che si estendano lungo l'intero arco della carriera docente. Tali percorsi devono essere basati su una reale analisi dei bisogni formativi, incentrati su situazioni pratiche di lavoro e finalizzati a stimolare la ricerca e l'innovazione didattica, seppure esistano ostacoli più o meno reali alla formazione. Ad esempio, l'indagine sulle competenze degli adulti (PIAAC) classifica gli ostacoli alla partecipazione formativa in sette categorie principali: mancanza di prerequisiti, vincoli di prezzo, mancanza di sostegno da parte del datore di lavoro, mancanza di tempo legato al lavoro, responsabilità familiari, tempo o luogo scomodo (Costa, 2023). Ma non è tutto. «L'atteggiamento verso l'apprendimento, noto anche come *Learning Attitude*, è un elemento cruciale per l'avanzamento professionale e personale. Tale atteggiamento non riguarda solo l'acquisizione di nuove competenze, ma anche l'apertura mentale a nuove idee, concetti e pratiche. L'attitudine all'apprendimento può influire sull'efficacia con cui un individuo acquisisce nuove competenze e applica tali competenze nel contesto lavorativo» (Ivi, p. 207).

È necessario valorizzare le competenze acquisite dai professionisti che affrontano la transizione verso l'insegnamento, sostenendoli con programmi di mentoring, aggiornamento continuo e un'efficace integrazione nel contesto scolastico.

Solo attraverso una visione sistemica, che coniughi la formazione iniziale, l'aggiornamento continuo e una chiara progressione di carriera, sarà possibile garantire una professionalità docente autentica, resiliente e orientata alla qualità educativa (Milani, 2021). Come sottolineato, «professionalizzare ulteriormente la figura del docente significa pragmaticamente porre l'accento su una preparazione che passa da una formazione differente e più specifica, realmente autentica e non solo obbligatoria» (Balzano, 2023b, p. 1193). Il tutto per la professionalizzazione di una delle più importanti figure lavorative del paese: il docente.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alessandrini G. (Ed.) (2018). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Balzano, G. (2022). Professionalizzare il lavoro e la carriera del docente. Appunti e riflessioni. *Professionalità studi*, 5(3-4), 128-139.
- Balzano, G. (2023a). *Pedagogia del lavoro. Significati, sviluppi e scenari attuali*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Balzano, G. (2023b). *Per umanizzare l'impresa-scuola: lavoratori, docenti, resilienti*. In Fabbri, M., Malavasi, P., Rosa, A. & Vannini, I. (Eds.). *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*, Lecce: Pensa Multimedia.

- Cegolon A. (2021). *Lavoro e pedagogia del lavoro. Origine, sviluppo, prospettive*. Milano: Studium.
- Costa, M. (2023). *Formazione e lavoro negli ecosistemi digitali, robotici e delle macchine intelligenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Crescenza, G. (2022). The contribution of pedagogical knowledge in training the teaching profession. *Pedagogia oggi*, 20(1), 134-141.
- d'Aniello, F. (2015). *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro*. Fano: Aras Edizioni.
- Gaiaschi, C. (2022). *Doppio standard. Donne e carriere scientifiche nell'Italia contemporanea*. Roma: Carocci.
- Klug, J., Bruder, S. & Schmitz B. (2016). Which variables predict teachers diagnostic competence when diagnosing students' learning behavior at different stages of a teacher's career?. *Teachers and Teaching*, 22(4), pp. 461-484.
- Loiodice, I. & Dato, D. (2018). Il docente-tutor universitario per la terza missione tra tirocinio e alternanza. *Studium Educationis*, 19(1), 91-101.
- Magni, F. (2019). *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*. Roma: Studium.
- Magnoler, P., Notti, A.M. & Perla, L. (2017) (Eds.). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Milani, L. (2021). Emergenza educativa e "corpo" docente. *Pedagogia oggi*, 19(1), 35-41.
- Morandi, M. (2021). *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*. Brescia: Scholè.
- Pignalberi, C. (2017). *Percorsi di integrazione tra apprendimento formale ed informale nei contesti di lavoro*. In Alessandrini, G. (Ed.). *Atlante di Pedagogia del Lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Postestio, A. (2020). *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Roma: Studium.

Professionalità pedagogiche, benessere individuale e comunitario nei contesti organizzativi complessi

Pedagogical professionalism, individual and community well- being in complex organizational contexts

Caterina Braga

Università Cattolica del Sacro Cuore, caterina.braga@unicatt.it

ABSTRACT

I cambiamenti in atto nei contesti organizzativi, tra cui i megatrend che influenzano il mercato del lavoro, aprono la strada a nuovi scenari professionali dove la presenza di pedagogisti, educatori e formatori potrebbe essere importante o necessaria, quali skill builders e teams developers. Sono figure emergenti protese a promuovere l'umano, il benessere individuale e organizzativo del mondo profit, no profit, for benefit.

ABSTRACT

The changes in organizational contexts, including the megatrends that influence the labor market, open the path to new professional scenarios where the pedagogists, educators and trainers should be important or necessary, such as skill builders and team developers. They are emerging figures aimed at promoting human, individual and organizational well-being in profit, non-profit and for benefit contexts.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Professioni pedagogiche; Lavoro; Organizzazioni
Educational professions; Work; Enterprises

INTRODUZIONE

Secondo il rapporto INAPP 2023 la storia dell'ultimo anno a livello mondiale è stata caratterizzata da incertezze e insidie di carattere economico, politico, bellico, portando la via verso la crescita ad essere sempre più stretta e tortuosa sia nel nostro Paese che in tutta Europa. Produttività e inflazione segnano sempre più il perimetro di un mercato del lavoro in cui antiche distanze salariali, occupazionali, sociali, formative, di genere, di abilità, rischiano di diventare fratture andando a sovrapporre diverse aree di disagio. L'occupazione resta l'urgenza di molti, mentre per altri iniziano ad assumere rilevanza e significato diversi aspetti come i tempi, i luoghi, la qualità del lavoro, la salute, il benessere (INAPP, 2023).

Il rapporto evidenzia alcuni nodi legati al mondo del lavoro oggi come, per esempio, l'allarmante progressivo invecchiamento della forza lavoro e il fenomeno delle grandi dimissioni. L'indagine mostra il forte e costante processo di invecchiamento in atto nella

popolazione in età attiva. Concentrandosi sugli occupati i dati mostrano come ogni 1.000 lavoratori di 19-39 anni ci siano ben 1.900 lavoratori adulti-anziani (40-64 anni). Questa tendenza, da un lato può rappresentare esperienza e competenze maturate nel tempo, dall'altro pone l'accento sulla necessità di formazione continua per adattarsi alle nuove dinamiche lavorative, sempre più innovative, tecnologiche e digitali (INAP, 2023). Oltre all'invecchiamento della forza lavoro, il Rapporto affronta il fenomeno delle *grandi dimissioni*, stimando che nel 2022 il 14,6% degli occupati (oltre 3,3 milioni di individui), tra i 18 e i 74 anni, abbia manifestato l'intenzione di dimettersi (INAPP, 2023). Nei paesi europei, e nello specifico in Italia, alle grandi dimissioni non è seguito un periodo di inattività come è accaduto negli Stati Uniti (Gittleman, 2022), bensì di ricollocamento, portando addirittura ad una riduzione di circa l'1% del tasso di inattività nel periodo 2020-2021. Tra le motivazioni che hanno portato molti lavoratori alle dimissioni volontarie troviamo il ruolo e il tipo di lavoro svolto; quindi, motivazioni legate a elementi qualificanti l'attività lavorativa e al disagio prodotto da contesti lavorativi che si potrebbero definire *gravosi* o sostanzialmente ripetitivi o poco *coinvolgenti*, che fanno nascere il desiderio di allontanarsi da un'occupazione faticosa e poco soddisfacente (INAPP, 2023). Questo aspetto sottolinea l'importanza di un ambiente lavorativo motivante, che offra opportunità di crescita e sviluppo professionale, ma anche personale, attenzionando la qualità del lavoro anche in termini di benessere, cura e qualità della vita lavorativa.

Nuovi termini diventano sempre più di uso comune e rilevanti, come *age management*, dimissioni, cura, benessere e a loro volta richiamano alcune risorse importanti su cui puntare, come l'incremento quantitativo e qualitativo delle competenze, il riportare in primo piano la vita delle persone e il metterle al centro delle politiche di istruzione, formazione, lavoro, *welfare* (INAPP, 2023).

Questo scenario, svelatosi negli ultimi anni nel nostro Paese, vede la nascita di figure professionali emergenti che ibridano la professionalità pedagogica con altre discipline. Sono professioni dell'educazione e della formazione con funzioni non *teaching* che rispondono ad una domanda di formazione all'interno di attività e servizi di riconosciuta utilità sociale. In particolare, nell'ambito del lavoro e delle organizzazioni non si tratta solo di *skills builders* ma anche di *team developers*, si tratta di «professionisti di cui sono note e descritte solamente alcune categorie, che garantiscono l'esistenza e lo sviluppo del potenziale intellettuale italiano. Si tratta di lavoratori che non hanno sempre seguito un corso di studi adeguato e orientato precipuamente alla professione esercitata; non hanno una propria organizzazione ordinistica e sono distribuiti tra un'ampia varietà di organizzazioni e sistemi. [...] Si tratta di un tipo di professioni di un'area poco nota del mercato del lavoro, la cui presenza si concentra laddove il mercato della formazione è più consistente: dai servizi educativi, alla formazione continua e sul lavoro nelle organizzazioni, pubbliche e private» (Del Gobbo & Federighi, 2021, p. 7).

La nascita di queste nuove professioni, anche alla luce della Legge 55 del 2024, richiede che esse siano identificate, conosciute e classificate al fine di contribuire alla costruzione e definizione di un quadro delle professioni dell'educazione e della formazione.

SKILLS BUILDERS PER I CONTESTI LAVORATIVI

Se fino a pochi anni fa nel mondo del lavoro il rischio e l'incertezza rimanevano sullo sfondo della vita delle organizzazioni, oggi l'inatteso, in una qualsiasi delle sue molteplici forme, fa costantemente irruzione nella vita personale e organizzativa (Fabbri & Romano, 2021). Perché i lavoratori possano vivere al meglio e realizzarsi in questo panorama in rapida e continua evoluzione è necessario che siano *attrezzati*, «Subire transizioni, senza essere attrezzati, ci rende incapaci di attraversarle utilmente, ma ancor di più ci fa correre il rischio di aggravare il divario di opportunità tra individui, ampliando sacche di povertà e accrescendo l'ingiustizia sociale. [...] Coerentemente alle direzioni e indicazioni internazionali, come l'Agenda 2030 e il nuovo Framework sulle *LifeComp* 2020, diviene, allora, strategico potenziare le competenze personali, sociali, di imparare ad imparare, che possono rendere gli individui più resilienti e più pronti a gestire le sfide e i cambiamenti della vita personale e professionale» (Boffo, Iavarone, Nosari & Nuzzaci, 2023, p. 1).

Nell'era delle transizioni, in particolare quella verde e digitale, le competenze ad esse legate «non sono dimensioni specialistiche del sapere, ma rappresentano essenzialmente le competenze necessarie per rispondere alle sfide del nostro tempo» (Di Marco, 2023, p. 72), richiamano le *LifeComp* definite come le competenze che possono aiutare le persone a diventare più resilienti e a gestire le sfide e i cambiamenti nella loro vita personale e professionale in un mondo in continua evoluzione (Sala, Punie, Garkov & Cabrera Giraldez, 2020). Competenze verdi, digitali e per la vita richiedono una lettura integrata all'interno delle organizzazioni complesse, che permetta una loro visione di sistema favorendone utili sinergie; sono complementari fra di loro, interconnesse (Di Marco, 2023). Competenze più adeguate e meglio rispondenti alle necessità aprono nuove opportunità e consentono alle persone di gestire con successo i cambiamenti del mercato del lavoro e di impegnarsi pienamente nella società e nella democrazia, permettono di sfruttare e beneficiare delle possibilità offerte dalle transizioni verde e digitale e di esercitare i propri diritti, senza lasciare indietro nessuno (Unione Europea, 2023).

Ciò a cui assistiamo oggi all'interno del mercato del lavoro è una perdita di *purezza* delle professioni le quali non hanno più un confine e un territorio di azione definito, portando all'aumento dell'indeterminatezza delle conoscenze legate ad una professione, all'emergere, soprattutto per le professioni educative e formative, di ibridazioni nate dalla costruzione di profili professionali su basi pragmatiche (anziché teorico-disciplinari) e di conseguenza al «crescere della competizione fra gruppi di diversa formazione scientifica nell'ambito degli stessi posizionamenti professionali» (Fabbri & Romano, 2021, p. 198). In questo quadro nascono, e sono sempre più ritenute indispensabili, professionalità transizionali (Fabbri & Romano, 2021) come *career developer*, *human resource manager*, *disability manager*, *diversity manager*, ecc., figure emergenti dai confini sfumati tra le discipline di afferenza, «i cui ambiti di competenza sono al crocevia tra competenze pedagogiche, giuridiche, economiche, manageriali» (Fabbri & Romano, 2021, p. 199).

Molte di queste figure operano in organizzazioni complesse non solo per obiettivi funzionali o economici, ma anche per la capacità di promuovere benessere individuale e della comunità senza dimenticare la valenza e la trama relazionale della dignità umana.

Sono *skills builders* per le transizioni, verde e digitale *in primis*, preoccupandosi che queste ultime siano socialmente eque e giuste, rafforzando la competitività sostenibile e la resilienza delle organizzazioni di fronte a shock esterni negativi.

Oggi le competenze che i lavoratori devono possedere per poter rimanere nel mercato del lavoro tendono a mutare continuamente sollecitate da globalizzazione, nuove tecnologie e le conseguenze della pandemia da Covid- 19, che hanno determinato numerosi e profondi cambiamenti. Si sono innescati processi di sviluppo importanti che hanno stravolto, e che continuano a stravolgere, equilibri e abitudini, provocando il rapido invecchiamento delle conoscenze, sia scolastiche che lavorative e aprendo una pericolosa forbice tra esigenze di mercato e capacità di risposta da parte delle imprese. Per colmare il *gap* occorre rimettere in moto il circuito della conoscenza e per farlo la strategia sollecitata è quella della formazione permanente e della formazione incorporata (*embedded learning*) che, in quanto processo di resilienza attiva ai cambiamenti, non può che essere la chiave per aprire alle organizzazioni le porte per il futuro (OECD, 2021). Al fine di proteggere i lavoratori dagli shock della domanda e dai cambiamenti strutturali a lungo termine i professionisti dell'educazione e della formazione sono chiamati oggi a mettere le persone al centro dell'apprendimento, a sviluppare competenze per tutta la vita e a incentivare il coordinamento tra enti *fornitori di apprendimento* per lo sviluppo di un apprendimento inclusivo e di alta qualità (OECD, 2021). La centralità della persona (*human-centric innovation*) è ciò che caratterizza lo sviluppo del potenziale trasformativo dell'innovazione per introdurre nella società elementi nuovi, capaci di innescare cambiamenti positivi e duraturi (Ministero dell'Università e della Ricerca, 2021). L'apprendimento per tutta la vita si basa su solide competenze di base, sulla volontà di apprendere e sull'abitudine all'apprendimento, tutti elementi fondamentali affinché le persone possano acquisire le competenze e le conoscenze necessarie per affrontare le mutevoli esigenze del mercato del lavoro e le circostanze della vita. La formazione lungo tutto l'arco della vita contribuisce alla formazione di professionalità dotate di competenze adeguate, rendendo il lavoratore capace di operare con la flessibilità e la creatività necessarie a mantenere il passo della competizione globale.

TEAM DEVELOPERS PER LA QUALITÀ DEL LAVORO

L'evidenza delle *grandi dimissioni* in Europa, e soprattutto in Italia, sembra contraddire l'ipotesi della *grande fuga dal lavoro* a favore invece della necessità e volontà di ricollocarsi in un lavoro di buona qualità. A seguito della pandemia, il tema della qualità del lavoro, e di conseguenza del benessere lavorativo, è tornato sotto la lente di ingrandimento degli studiosi, inteso in termini non solo di salario, tipo di contratto, luogo e orario di lavoro, ma anche di soddisfazione personale. Nell'appagamento del lavoro, oltre alle ragioni economiche, giocano sicuramente un ruolo significativo anche cause più profonde riconducibili alla difficoltà delle aziende di soddisfare appieno la realizzazione personale dei dipendenti. Ciò che stiamo vivendo non è solo una turbolenza a breve termine provocata dalla pandemia, ma la continuazione di una tendenza all'aumento dei tassi di abbandono iniziata più di dieci anni fa, quale esito di un processo di rivalutazione e ridefinizione delle proprie priorità, di una rifocalizzazione dei valori da parte delle

persone e la conseguente individuazione di ruoli più in linea con le necessità personali (Fuller & Kerr, 2022). Qualità del lavoro, salute e benessere per i lavoratori stanno diventando elementi sempre più importanti che spingono le persone alla ricerca di nuovi equilibri.

Anche le imprese sembrano ormai rendersi conto di essere chiamate a considerare criticità e opportunità legate al riconoscimento dei lavoratori quali professionisti da valorizzare. Ciò non può prescindere da una cultura organizzativa, che ponga la persona e la sua dignità al centro, che sappia coinvolgere i propri professionisti nelle sfide che si apprestano ad affrontare, che solleciti le organizzazioni stesse a farsi contesti intenzionali nei quali il lavoro sia educativo (Vischi, 2019), dignitoso e capace di generare processi di sviluppo umano e di servizio e sia al contempo opportunità di crescita organizzativa e sociale.

Ciò richiede anche la presenza all'interno delle organizzazioni di professionisti che sappiano formare ad una cultura organizzativa condivisa, che considerino gli scenari delle transizioni oggi in atto, coinvolgendo tutta la struttura lavorativa. Tali figure ricoprono spesso un ruolo di *leadership*, chiamati ad agire e testimoniare la cultura organizzativa in modo supportivo, sviluppando appartenenza, partecipazione attiva nel senso di responsabilità e di coscienza critica, coinvolgimento emotivo, impegno pratico e interesse ad imparare dagli altri (Parricchi, 2018); sono «*people manager*, costruttori di senso e abilitatori di engagement positivo» (d'Aniello, 2023, p. 43).

Sono *teams developers* chiamati, soprattutto oggi nella costante richiesta di saper identificare e affrontare le sfide, a dar vita a processi a lungo termine volti al potenziamento delle competenze, delle relazioni e dell'efficacia complessiva di un team di lavoro, a costruire canali di comunicazione forti e a coltivare una cultura organizzativa di miglioramento continuo (Tuckman, 1965). Il *team development* riconosce che il successo continuo e sostenibile richiede un investimento adeguato in termini di risorse, tempo ma soprattutto di impegno, responsabilità e volontà per evolvere come gruppo di lavoratori coeso. L'analisi, dal punto di vista pedagogico, dei benefici a cui il *team development* può portare, può fornire uno spunto di riflessione per identificare quali siano le funzioni e le caratteristiche professionali dei *teams developers*.

Il *team development* permette di migliorare le dinamiche di squadra, richiede *teams developers* capaci di promuovere un clima lavorativo collaborativo e una tensione all'impegno personale, creando maggiore senso di coesione e capacità di affrontare i conflitti (Tuckman, 1965). Quando tutti all'interno di un team comprendono i propri ruoli, le proprie funzioni e le relazioni interpersonali e professionali, tutti si integrano in modo molto più efficace. I membri di un team che lavorano per capire come avvantaggiare l'altro, anziché sé stessi, creano una solida base che si traduce in una collaborazione molto più efficace.

I *teams developers* inoltre mettono in pratica strategie formative per facilitare la comunicazione. La comunicazione è una competenza chiave per migliorare le relazioni all'interno di un team (Strengthenify, 2024). Se i componenti del team hanno competenze comunicative, combinate con autoconsapevolezza, questo può portare a una collaborazione più efficace.

I membri di un team devono essere guidati a comprendere l'importanza del proprio lavoro e accogliere le differenze e le caratteristiche di ogni persona del team in modo efficace. Questo può anche sviluppare un *sesto senso* su come spingere il team nella giusta

direzione; un team altamente performante non agisce per il bene egoistico della singola persona ma riesce a capire e comprendere i passaggi necessari per raggiungere un risultato comune e come ogni singolo membro possa portare il team a raggiungerlo.

Le azioni per lo sviluppo dei team, siano essi rivolti a manager o ai lavoratori singoli o in gruppo, possono offrire una maggiore comprensione delle proprie competenze, ampliare la loro base di conoscenze, portando anche i dipendenti che hanno la tendenza a restare all'interno del proprio mandato ad uscire dai propri confini in relazione al loro ruolo e quindi renderli più preziosi per l'interna organizzazione.

Se il *team building* fornisce risultati di breve durata, il *team development* porta a qualcosa di molto più profondo: un impatto metodico sull'organizzazione che si basa sul cambiamento culturale (Strengthify, 2024). La figura dei *teams developers*, quindi, non agisce sui problemi specifici, contingenti e momentanei dell'organizzazione, come potrebbe fare il *teams builders*, ma agisce più nel profondo, a livello di cultura organizzativa, concentrandosi su quelli che possono essere i disturbi specifici dell'organizzazione e le domande profonde che ne possono scaturire, aumentando anche la consapevolezza di sé, con un conseguente miglioramento delle prestazioni e dei risultati. I *teams builders* all'interno delle organizzazioni sono professionisti chiamati a dare priorità all'*empowerment* e alle esigenze di umanità dei lavoratori consapevoli della responsabilità dell'impatto che possono avere sulla propria comunità e sul mondo.

La ricerca pedagogica è chiamata ad indagare quale possa essere il contributo dei professionisti dell'educazione e della formazione nell'implementare modelli organizzativi virtuosi per promuovere ambienti di lavoro stimolanti e in grado di accogliere bisogni e necessità dei dipendenti, generare contesti lavorativi quali contesti di inclusione, partecipazione e cittadinanza, capaci di valorizzare soggettività, diversità e benessere individuale e comunitario, soprattutto coltivando il capitale relazionale (Dato & Cardone, 2018).

CONCLUSIONS / CONCLUSIONI

Le continue e repentine modificazioni del mercato del lavoro richiedono alla ricerca pedagogica di concentrare la propria attenzione sulla definizione del ruolo educativo e formativo di quei professionisti cui è affidata la crescita delle persone in ambito lavorativo, per le quali tale compito non è codificato prioritario. Si tratta di quelle professioni che hanno come obiettivo la crescita e lo sviluppo personale e professionale dei loro collaboratori, compito che viene svolto attraverso azioni educative e formative di tipo informale o incorporato nell'attività svolta quotidianamente nel luogo di lavoro. «Il livello manageriale di qualsiasi professione prevede sempre la gestione di altre persone e, quindi, l'assunzione di responsabilità educative esercitate attraverso le attività professionali svolte ed i processi di produzione di capacità e conoscenze attraverso la partecipazione dei collaboratori alle attività produttive, al rapporto con i clienti, allo sviluppo organizzativo, al miglioramento dei processi» (Del Gobbo & Federighi, 2021, pp. 10-11).

I cambiamenti oggi in atto aprono la strada a nuovi scenari professionali dove la presenza di *skill builders* e *teams developers* potrebbe essere importante se non necessaria. La

ricerca pedagogica in questo è sollecitata ad interrogarsi su quali siano le professioni chiamate oggi a *progettare il cambiamento* (Malavasi, 2022) tanto auspicato all'interno delle organizzazioni, a coltivare ambienti lavorativi collaborativi, a implementare modelli organizzativi virtuosi per promuovere l'*empowerment* e l'*engagement*, a creare ambienti di lavoro stimolanti e in grado di accogliere bisogni e necessità dei dipendenti anche di fronte a *shock* e cambiamenti. Sono figure che guardano al lavoro non solo in termini economici e di mercato ma quale ambiente in cui si rispetti e valorizzi la libertà e il benessere individuale e collettivo per consentire al lavoratore di: avere autonomia decisionale, esprimere il proprio talento, esercitare il controllo sul proprio lavoro, trovare significato e scopo nel lavoro, bilanciare vita privata e lavorativa, raggiungere sicurezza e stabilità, poter partecipare alle decisioni aziendali e essere coinvolti nei processi (Costa, 2024).

Del Gobbo e Federighi in un volume del 2021 sostengono che «se vogliamo capire cosa è accaduto e cosa sta accadendo nel campo dell'educazione e della formazione dobbiamo guardare alle professioni, alle loro dinamiche di professionalizzazione, e, quindi, ai professionisti del presente e del futuro proponendoci prima di tutto di descrivere questi oggetti per averne il controllo scientifico» (Del Gobbo & Federighi, 2021, p. 8). Per questo è importante andare ad indagare quelle professioni pedagogiche che a vario titolo agiscono all'interno delle organizzazioni siano esse profit, no profit, for benefit, pubbliche amministrazioni, andandole a definire in funzione delle attività svolte (Del Gobbo & Federighi, 2021). Emerge la necessità di valorizzare le professioni del pedagogico (Sandrini, 2024) facendo *uscire dall'ombra* il lavoro educativo e formativo che si svolge quotidianamente in ambienti e settori *non classici*, interrogandosi anche su profili professionali emergenti e su spazi di sviluppo che ridefiniscono le professioni pedagogiche.

Il presente contributo, senza pretesa di esaustività, vuole essere un embrionale spunto di riflessione per future ricerche e analisi atte a definire criteri e orientamenti utili a costruire una tassonomia di tali professioni emergenti che vanno oltre le professioni classiche andando anche ad affacciarsi sul più ampio mondo delle semiprofessioni e preprofessioni (Del Gobbo & Federighi, 2021).

BIBLIOGRAFIA

Boffo, V., Iavarone, M.L., Nosari, S. & Nuzzaci, A. (2023). Il modello europeo LifeComp tra Embedded Learning e Adult Education. *Form@re*, 23(1), 1-8.

Costa, M. (2024). Il lavoro nella transizione digitale e robotica: le dimensioni della capability to choice e quella to voice per la libertà realizzativa e di scelta del lavoratore. *Metis*, 14(1), 1-16.

D'Aniello, F. (2023). "Grandi dimissioni" e pedagogia del lavoro. *TransCulturale*, 2(2), 39-48.

Dato, D. & Cardone, S. (2018). *Welfare Manager, Benessere e Cura. Impresa e pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.

Del Gobbo, G. & Federighi P. (2021). Introduzione. In G. Del Gobbo, P. Federighi (Eds.), *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia* (pp. 7-20). Firenze: Editpress.

- Di Marco, L. (2023). LifeComp, GreenComp, DigComp: una visione di sistema delle competenze di base per la vita e il lavoro. In FPA (Ed.), *Annual report 2022* (pp. 72-74). Roma: Edizioni FORUM PA.
- Fabbri, L. & Romano, A. (2021). Intersezionalità e pratiche professionali. In G. Del Gobbo & P. Federichi (Eds.), *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Firenze: Editpress.
- Fuller, J. & Kerr, W. (2022). *The Great Resignation Didn't Start with the Pandemic*. Harvard Business Review. Retrieved October 27, 2024, from <https://hbr.org/2022/03/the-great-resignation-didnt-start-with-the-pandemic>.
- Gittleman, M. (2022). The “Great Resignation” in perspective. *Monthly Labor Review*, U.S. Bureau of Labor Statistics, Retrieved October 27, 2024, from <https://www.bls.gov/opub/mlr/2022/article/the-great-resignation-in-perspective.htm>.
- INAPP (2023). *Rapporto 2023. Lavoro, formazione, welfare. Un percorso di crescita accidentato*. Retrieved October 27, 2024, from <https://www.inapp.gov.it/pubblicazioni/rapporto/edizioni-pubblicate/rapporto-inapp-2023>.
- Malavasi, P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mannese, E. (2022). Presentazione. *Attualità pedagogiche*, 4(1), 1.
- Ministero dell'Università e della Ricerca, *Programma nazionale per la ricerca 2021- 2027*. Retrieved October 27, 2024, from <https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2021-01/Pnr2021-27.pdf>
- OECD (2021). *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. OECD Publishing, Paris, Retrieved October 27, 2024, from https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2021_0ae365b4-en.
- Parricchi, M. (2018). Saperi e partecipazione. Verso una cittadinanza attiva. *MeTis*, 8 (2), 208-220.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. & Cabrera Giraldez, M., (2020). *LifeComp: il quadro europeo per le competenze chiave personali, sociali e di imparare a imparare*. Joint Research Centre, Unione Europea, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Sandrini, S. (2024). Mondo del lavoro educativo e formativo, professioni pedagogiche, prospettive di ricerca. In EURISPES (Ed.), *2° Rapporto Nazionale sulla Scuola e l'Università* (pp. 246-249). Milano: Giunti Scuola.
- Strengthify (2024). *Team Development vs Team Building*. Retrieved October 27, 2024, from <https://www.strengthify.com/insights/team-development-vs-team-building>.
- Tuckman, B.W. (1965). *Developmental sequence in small groups*. *Psychological Bulletin*. 63(6), 384–399.
- Unione Europea (2023). Decisione (UE) 2023/936 del Parlamento Europeo e del Consiglio del 10 maggio 2023 relativa a un Anno europeo delle competenze. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32023D0936>.
- Vischi, A. (2019). *Pedagogia dell'impresa, lavoro educativo, formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Promuovere l'auto-riconoscimento e la progettazione del sé: i
risultati del Progetto Orizzonti nella Transizione Scuola-
Università
“Promoting Self-Recognition and Self-Design: The Results of the
Orizzonti Project in the School-to-University Transition”

Marianna Capo

Università Mediterranea di Reggio Calabria, marianna.capo@unirc.it

ABSTRACT

Basandosi sui quadri di riferimento della pedagogia dell'orientamento e del lavoro, che promuovono il paradigma del life designing e valorizzano la narrazione come strumento chiave per la progettazione del sé, la ricerca indaga le “sfide” affrontate dai partecipanti nel momento strategico della scelta, attraverso lo strumento delle vignette narrative. La proposta presenta gli esiti di due corsi di “Orientamento attivo nella transizione scuola-università” realizzati nell'anno scolastico 2023-24 nell'ambito del Progetto Orizzonti, finanziato dal Mur “Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), corsi rivolti agli studenti delle scuole secondarie di secondo grado. I risultati dell'analisi dei dati mettono in luce la necessità di ridefinire le modalità di orientamento in itinere e in uscita dal contesto scuola, promuovendo con maggiore incisività attività di esplorazione ed auto-riconoscimento del sé (analisi degli stili personali, attitudini, comportamenti, emozioni; analisi delle soft skills acquisite e da acquisire; strutturazione della visione di sé). L'obiettivo è quello di implementare nei giovani la consapevolezza della loro partecipazione attiva durante il proprio percorso di crescita e realizzazione e, di conseguenza, la capacità di immaginare il proprio futuro.

Based on the frameworks of guidance and career education, which promote the life designing paradigm and value narrative as a key tool for self-design, the research examines the "challenges" faced by participants during the strategic decision-making moment, using narrative vignettes as a tool. The proposal presents the outcomes of two courses titled "Active Guidance in the School-to-University Transition," conducted during the 2023-24 academic year as part of the Orizzonti Project, funded by the Ministry of University and Research under the "National Recovery and Resilience Plan (PNRR)," aimed at students from secondary schools. The results of the data analysis highlight the need to redefine the methods of guidance both during and after schooling, promoting more effective activities for exploration and self-recognition (analysis of personal styles, attitudes, behaviors, emotions; analysis of acquired and needed soft skills; structuring a self-vision). The goal is to foster in young people an awareness of their active participation in their growth and realization journey, and consequently, their ability to envision their own future. The abstract in English is mandatory and should summarize the contents of the paper and contain maximum 500 characters spaces included.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Orientamento; riflessività; desiderio; pensiero critico; decision making.
Guidance; reflectiveness; desire; critical thinking; decision making.

INTRODUCTION / INTRODUZIONE

Un tempo, non poi così remoto, orientarsi, scegliere, decidere era un processo molto più semplice. Nel tempo della modernità liquida, (Bauman,2000), il processo decisionale è divenuto, per i giovani, sempre più multiforme e complesso, generando un'incertezza che produce fragilità nei momenti di transizione. La scelta in molti casi viene vissuta come un azzardo, una responsabilità che a volte paralizza e altre genera ansia. Nelle scelte orientative dei giovani italiani è centrale il “saper decidere”, una competenza complessa, composta da molti elementi che presuppongono: “risorse e competenze necessarie per conoscersi, decidere e progettare in maniera autonoma e consapevole il proprio futuro. Risorse che devono essere esplorate e competenze che devono essere acquisite il più precocemente possibile per salvaguardare il benessere personale ed evitare rischi di dispersione scolastica, di uscita dal sistema formativo, di collocazioni fortuite nel mondo del lavoro” (Grimaldi in Caputo, 2023, pp 14-15).

1. Il ruolo fondamentale dell'orientamento per i giovani in uscita dalle scuole superiori.

I più recenti dati Istat (2024)¹ ci mostrano che l'Italia è al penultimo posto nella Unione Europea per numero di laureati. Nel 2021 i 30-34enni italiani in possesso di un titolo di studio terziario sono appena il 26,8%, quando invece l'obiettivo europeo è raggiungere il 45% entro il 2030 nella classe 25-34 anni, una percentuale nettamente inferiore alla media Europea, che raggiunge il 41,6%. Va rilevato, inoltre, che una delle maggiori difficoltà che i giovani affrontano in quinta superiore è proprio quella relativa alla scelta del percorso universitario. Vengono di seguito presentati gli esiti di ricerca di due corsi di “Orientamento attivo nella transizione scuola-università” realizzati nell'anno scolastico 2023-24 nell'ambito del Progetto Orizzonti², finanziato dal Mur “Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), e rivolti agli studenti delle scuole secondarie di secondo grado. Il campione su cui si è operato era formato da studentesse e studenti di due scuole secondarie superiori che hanno partecipato, nell'anno scolastico 2023/2024, ai corsi di orientamento attivati nell'ambito del Progetto Orizzonti. Tale progetto prevede percorsi di

¹ Istituto nazionale di statistica (Istat) - Report: I livelli di istruzione e ritorni occupazionali | anno 2023, Roma, 17 luglio 2024.

² ORIZZONTI è il progetto realizzato dall'Università degli Studi di Napoli Federico II, in collaborazione con

l'Ufficio Scolastico Regionale per la Campania, nel quadro delle misure PNRR per l'Orientamento attivo nella transizione Scuola - Università (M4C1-24) disciplinate dal decreto MUR del 3 agosto 2022, n. 934. ORIZZONTI è un percorso di orientamento della durata di 15 ore, rivolto agli studenti e alle studentesse degli anni 3°, 4° e 5° della scuola secondaria di secondo grado, articolato in moduli, idoneo alla integrazione nelle attività curriculari e PCTO.

orientamento articolati in tre moduli, con l'utilizzo da parte dei docenti referenti di corso di materiale strutturato appositamente messo a punto. Di seguito, l'articolazione dei tre moduli:

Il modulo 1 dal titolo: "Come accostarsi alla scelta universitaria" consta di due unità didattiche della durata di tre ore ciascuna, una prima unità finalizzata a consentire agli studenti un approfondimento delle aree relative a:

a) la conoscenza dell'offerta post secondaria e le diverse possibilità di costruzione di un progetto di vita attraverso una scelta universitaria che tenga conto di desideri e passioni. Lo studente è sollecitato a interrogarsi su una serie di domande come: l'Università è una scelta percorribile, opportuna, alternativa o necessaria? L'Università quale scelta per seguire passioni, inclinazioni che in seguito potrebbero confluire in opportunità di lavoro? Oppure come percorso finalizzato a una specifica professione?

b) la conoscenza di due modelli organizzativi, quello scolastico e quello universitario, e di come cambia il posizionamento degli studenti rispetto a una diversa organizzazione;

c) l'auto-riconoscimento e l'autovalutazione delle proprie competenze e passioni, in modo da poter compiere una scelta il più possibile consapevole e realistica, basata su prospettive e proprio background di soft e hard skill spendibili; l'utilizzo della narrazione per raggiungere una conoscenza più profonda della propria identità; stimolare i giovani a stabilire un elenco di priorità, identificare e implementare le risorse necessarie (Savickas et Al., 2009; Savickas, 2014). Le attività narrative proposte sono finalizzate a costruire storie che facilitano l'intercettazione degli indicatori del sé (Bruner, 1997), ovvero: l'indicatore della capacità di agency, (esecuzione di un'azione in vista di uno scopo); gli indicatori di impegno, (quanto impegno viene speso nella realizzazione di un'azione prefigurata); indicatori di risorse, (rintracciare mezzi, qualità, energie per finalizzare gli impegni); gli indicatori di riflessività, (gli esercizi intrapresi dallo studente e orientati all'auto-valutazione delle attività pianificate e in corso). Nella prospettiva di supportare maggiormente gli studenti in azioni di lavoro su sé stessi, si è ritenuto opportuno inserire due attività ulteriori non previste in Orizzonti: "la mappa dei luoghi: uno sguardo dall'alto"; e "Zoom". La prima favorisce la ricognizione dei principali luoghi che hanno contribuito alla personale formazione; la seconda, "Zoom", è complementare alla precedente, poiché consente, a partire dall'individuazione dei vari luoghi di vita, di sceglierne uno o più di uno, ritenuti particolarmente significativi, e cimentarsi in una sorta di "estrazione" in merito alle conoscenze, le competenze implementate, e, quindi, permette di intercettare gli ambiti dei cambiamenti del sé (Capo, 2021).

Pertanto, la conoscenza o meglio, la consapevolezza di sé stessi diviene la strategia più efficace per gestire le proprie paure, esplorare ed autovalutare le proprie aree di miglioramento. L'orientamento del sé dovrebbe inaugurare la definizione e acquisizione di quelle competenze trasversali ormai fondamentali per integrare al background tecnico-specialistico la gestione dell'imprevisto, dei processi di decision making, il problem solving, e non ultimo la conoscenza e la comprensione di temi etici (Almonte, 2022). La seconda unità del modulo 1 propone ancora

un'attività di auto-valutazione e di auto-riflessione, incoraggiando gli studenti a esplorare i propri stili di apprendimento, a riconoscere i propri desideri in modo da poter iniziare a immaginare i futuri personali. Obiettivo raggiungibile anche grazie al lavoro di raccolta dati (conoscenza dell'offerta formativa universitaria, del contesto universitario, conoscenza delle proprie competenze ed attitudini). Le attività di questa seconda unità prevedono un primo momento di lavoro individuale da parte dello studente e poi una discussione e restituzione in plenaria, a partire dalla realizzazione di esercitazioni individuali.

Il modulo 2 intitolato “Sfide e culture” consiste nella presentazione di un Inspirational-Talk (i-Talk), nella forma di una videolezione della durata di circa 90 minuti, seguita da una fase di approfondimento e di restituzione in aula (90 minuti), attraverso l'utilizzo di metodologie didattiche attive sotto la guida dei referenti di corso. Gli i-Talk riguardano quattro tematiche specifiche: transizione ecologica, benessere e salute, città e comunità sostenibili, società digitale. Tutte tematiche relative ai notevoli cambiamenti che definiranno il nostro tipo di società nel prossimo futuro. Sulla base dei contenuti dell'i-Talk, la Classe è stimolata dai referenti di corso a discutere, attivando un pensiero riflessivo-critico dei temi proposti. Quest'attività oltre a favorire la comprensione dei mutamenti contribuisce all'acquisizione di specifiche competenze, in particolare la capacità di anticipazione (Bishop & Hines, 2012) e, quindi, di pianificazione strategica del proprio percorso di vita, nonché di carriera (Morrisey, 1992; Rubin, 2000; Wheelwright, 2005). Alla fine del lavoro relativo a questo modulo si è pensato di offrire ai partecipanti un'attività particolare per le sue caratteristiche, quella delle vignette narrative, proposta in questa fase in quanto gli studenti erano già in possesso di nuove conoscenze su sé stessi, le loro competenze, l'universo valoriale e le informazioni in merito al contesto post-secondario ed universitario. Infine, il modulo 3 “Consolidamento disciplinare” è basato su una presentazione generale delle modalità di accesso ai corsi universitari, di alcune tipologie di test di ingresso, da considerare soprattutto in chiave auto-valutativa.

2.La vignetta narrativa: un dispositivo pedagogico per orientare al futuro

Premesso che il percorso “Orizzonti” ha un'articolazione ben definita, ciascun referente di corso ha la libertà di integrare in maniera creativa, proponendo delle suggestioni sul “modus operandi” nell'utilizzo dei dispositivi e del materiale previsto. In qualità di esperta di metodologie narrative, l'autrice del contributo ha ritenuto opportuno puntare alla valorizzazione della narrazione come strumento chiave per la progettazione del sé, prevedendo tra l'altro l'utilizzo di un dispositivo pedagogico, ovvero delle vignette narrative (Capo, 2021; Gasparov & Boudet, 2022) per stimolare maggiormente negli studenti la capacità di immaginare i propri futuri personali (Poli, 2017; Soresi, 2021, 2022), percorsi non ancora sperimentati (Alheit & Bergamini, 1996), ricomporre i tasselli biografici in una prospettiva unitaria, sinergica (Guichard, 2009 ; Ricoeur, 1987): e, quindi, chiedersi : “Chi sono oggi?” , “Chi voglio essere nel futuro?”, favorendo una riflessione critico-narrativa rivolta al passato e al presente, ma aperta al futuro (Finlay & Gough, 2003). Permettendo, di conseguenza, l'emersione di domande relative al proprio presente e al proprio futuro che puntano a incentivare la capacità di fare anticipazioni sul proprio futuro in un contesto in continua trasformazione in termini di Concern (Interessamento e attenzione per il proprio futuro), Control (Responsabilità nella definizione e realizzazione dei piani per il proprio futuro), Curiosity (Curiosità, desiderio per l'esplorazione del proprio futuro), Confidence (Speranza,

fiducia in se stessi in relazione alla costruzione del proprio futuro) (Savickas, 2001; Savickas & Porfeli, 2012).

Da qui la proposta formativa integrativa di invitare i partecipanti, attraverso l'utilizzo del dispositivo delle vignette narrative, in un primo momento a posizionarsi e/o riposizionarsi nel tempo presente, lanciando le seguenti domande stimolo: "Dove sono adesso?" "Che studente sono?", "Quali sogni coltivo?" domande che portano lo studente a effettuare una ricognizione analitica su come si percepisce nel momento attuale e come agisce in un determinato ruolo/contesto; in un secondo momento la formazione è stata indirizzata a incoraggiare gli studenti, attraverso la proposta di un secondo incipit, a trovare e/o ritrovare un senso alla propria vita definendo scopi, esplicitando intenzioni e facendo delle promesse a sé stessi. Tale attività è stata ideata con il preciso scopo di stimolare nei ragazzi la capacità di immaginare i loro personali futuri e, di conseguenza, di provare a immaginarsi come futuri professionisti. I giovani oggi fanno fatica a immaginare futuri personali (Slaughter, 1996), proprio per questo nelle attività di orientamento dovrebbero essere previsti degli "esercizi di futuro", per incoraggiare i giovani ad individuare una gamma di futuri personali, sviluppare specifiche competenze, come ad esempio leggere i cambiamenti che determinano i futuri collettivi, gestire l'incertezza, agire pro-attivamente per creare le condizioni favorevoli alla realizzazione dei futuri personali.

L'obiettivo, quindi, è stato quello di aiutare i giovani a generare immagini del futuro attraverso la realizzazione di vignette narrative, esplicitando i timori, riscoprendo l'entusiasmo. Il futuro che i giovani immaginano appare gravido di pericoli e incertezze che li spingono verso realtà virtuali. Questa tendenza rappresenta un cambiamento epocale: per una coscienza umana sana il mondo deve rappresentare un'attrattiva, chiede di essere scoperto, incontrato, utilizzato. Invece l'atteggiamento predominante nei ragazzi di oggi è la paura e connesso ad essa il comportamento evasivo/evitante (Grimaldi et al., 2014). Da dove nasce questo ribaltamento? A tal proposito, una recente ricerca Inapp³ mette in luce come la maggioranza dei giovani non abbia le idee chiare sulle proprie competenze e su "cosa fare da grande". I giovani non conoscono sé stessi, hanno dei sogni, ma non hanno ben chiaro che questi vanno poi trasformati in progetti. L'idea di fondo è che ai giovani devono essere proposte sia attività che li mettano in grado di conoscersi nel presente sia di sviluppare competenze che non siano solo tecniche ma che li rendano capaci di individuare e risolvere problemi, affrontare le situazioni, senza spaventarsi di fronte alle difficoltà, affidarsi alla creatività. Il costrutto di narratability (Bruner, 1997) diventa indispensabile all'interno delle principali teorie e modelli dell'orientamento (Guichard, 2013) in quanto consente agli individui di promuovere la propria biographicity (Alheit, 2018), attribuendo significati personali alle esperienze passate e presenti, intercettando le aspirazioni future, palesando tra i molteplici Sé (Guichard, 2009, 2013) la direzione del proprio Sé futuro. La vignetta si rivela un mezzo disinibente che riesce ad abolire i condizionamenti, le barriere, che sperimentano spesso inconsciamente, gli studenti. Attraverso il ricorso alle immagini si verifica una sorta di sdrammatizzazione di vissuti e timori, anche ancestrali, addirittura una maggiore vivacità delle domande (ad esempio, anche risposte che attengono ai pro ed ai contro relativamente allo svolgimento di determinate professioni) e degli scambi sia dell'individuo in colloquio con sé stesso sia del medesimo all'interno di un gruppo (Gasparov & Boudet, 2022). L'idea è che la narrazione grafica sequenziale possa rappresentare per lo studente un dispositivo favorevole all'interrogazione, alla problematizzazione e alla concettualizzazione, oltre, naturalmente,

³ INAPP, Ancora A., Grimaldi A. (2024), L'orientamento tra nuovi bisogni e nuove competenze: un'indagine sulla popolazione giovanile, Inapp Report n. 50, Roma Inapp <https://oa.inapp.gov.it/handle/20.500.12916/4352>.

all'incremento della sua capacità nel prefigurare scenari futuri che lo riguardano. Questo utilizzo è facilitato dal fatto che la vignetta narrativa non è un'immagine isolata, ma una narrazione grafica, corredata quasi sempre da un discorso, in forma di didascalia. Sousanis (2016) evidenzia quanto siano preziose le risorse del pensiero visivo. Offrendo la possibilità di tratteggiare situazioni concrete le vignette contribuiscono a ridurre la distanza tra un discorso considerato astratto e situazioni pratiche, della concreta vita quotidiana. Nelle vignette il discorso è oggetto di una comprensione, nel senso che lo studente-lettore si appropria di un interrogativo, di una riflessione e adotta dimensioni di significato che risuonano con le sue concrete esperienze di vita (Raux, 2017). Tra l'altro, la levità che spesso accompagna le vignette aiuta a scaricare le inibizioni del giovane di fronte a un discorso che potrebbe considerare d'impulso difficile o scoraggiante. Come suggerisce Tisseron (2000) l'immagine permette al lettore di dare forma ai suoi pensieri ancora confusi e in gestazione.



Fig. 1- Esempio di vignetta narrativa

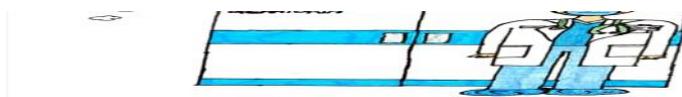


Fig. 2 - Esempio di vignetta narrativa

La vignetta quale dispositivo pedagogico per abilitare i giovani ad “*Usare il futuro*”, qualcosa che non esiste ancora e ad avvalersi del futuro così come del passato. Utilizzare il passato, un tempo che non è più, eppure che in qualche modo continua a esistere nelle vite degli individui nella misura in cui può esercitare un'influenza in termini di definizione di idee, di acquisizione di conoscenze, di elaborazione di rappresentazioni e, quindi, facilitare una presa di decisione nel presente (Miller & Co, 2017; Poli, 2017). La prima condizione necessaria per avvalersi del futuro è rendere espliciti i futuri personali possibili, quelli che un individuo si autorizza a immaginare, pianificare e realizzare. La dimensione del tempo presente acquisisce, pertanto, un'importanza fondamentale perché i futuri personali possibili di un individuo vanno realizzati nel tempo presente. Basilare per questi ragazzi, di conseguenza, riappropriarsi del proprio tempo presente,

rendere attuali nel qui ed ora i loro progetti e non demandare tutto a un nebuloso quanto confortante tempo futuro. In tale prospettiva gioca un ruolo essenziale la capacità di anticipazione che consente di prendere decisioni nel tempo presente a partire dalla considerazione di ciò che potrà eventualmente avvenire in un momento successivo. Fondamentale oggi aiutare i giovani a sviluppare la capacità di comprendere la sostanziale differenza tra vedere/prevedere i cambiamenti e subirli; supportarli nell'individuare le forme, le direzioni che questi possono prendere, gestire l'indefinitezza creando condizioni favorevoli alla realizzazione dei futuri personali. Da questo punto di vista, capire i grandi cambiamenti (futuri non personali) relativi alla dimensione tecnologica, socio-economica, può incoraggiare i giovani a “vedere”, “riconoscere”, attualizzare i propri futuri personali.

3. Qualche dato sulle professioni desiderate

Di seguito forniamo qualche dato relativo alle professioni più ambite dagli studenti e dalle studentesse dei due campioni di riferimento. Il 60% degli studenti frequentanti l'Istituto Alberghiero e il 70% di quelli frequentanti il Liceo delle Scienze Umane dichiara di sapere cosa vorrebbe fare da grande. Nel campione di Scienze Umane emergono sei professioni maggiormente ambite: insegnante, psicologa, avvocato, giornalista o comunque addetto alla comunicazione, infine medico, veterinario⁴. Passando all'Istituto Alberghiero, si evince che l'85% del campione⁵ non immagina di continuare gli studi ma di voler trovare un lavoro subito dopo il conseguimento della maturità, del rimanente 15%, il 5% è orientato a continuare gli studi universitari, individuando tra le possibili scelte: Lingue, Economia, Scienze del Turismo, il 10% è orientato a iscriversi a corsi professionalizzanti per estetista, truccatrice. Raggruppando in categorie le professioni ambite dagli studenti e dalle studentesse dell'Istituto Alberghiero emerge che sia le ragazze che i ragazzi sono maggiormente orientati a svolgere professioni “umanistiche”; delle 25 ragazze, 5 sono orientate per il lavoro di estetista, truccatrice, le altre 20 per la professione di insegnante di lingue, interprete, guida e accompagnatrice turistica, manager di eventi culturali, organizzatrice di fiere ed esposizioni legate al territorio. Invece, dei 40 studenti 3 sono orientati a continuare gli studi indicando: Economia e Lingue, mentre 37 sono orientati a cercare subito un lavoro e, a seconda dell'indirizzo di studi, possibilmente lavorare come maître, cameriere, cuoco, responsabile di sala, barman, receptionist, guida turistica, o gestore di locali. Una particolare riflessione è dedicata alle materie STEM, alla loro conoscenza e alle motivazioni che spingono i giovani a sceglierle o evitarle. Successivamente al lavoro sulle vignette, in sede di confronto tra gli studenti e le studentesse che non pensano di intraprendere un percorso di studi STEM, le principali ragioni dichiarate sono relative alla circostanza che tali percorsi non portano a svolgere una professione per loro di interesse (52%); il 48% sostiene che il motivo principale sia da

⁴ Si vuole far presente che il campione complessivo del Liceo di Scienze Umane “Pertini” è rappresentato da 50 studenti, di cui 49 femmine e un maschio.

⁵ Per quanto riguarda il campione complessivo dell'Istituto Alberghiero “Cavalcanti” è costituito da 60 studenti, di cui 35 maschi e 25 femmine.

attribuire al fatto che non si sentono in grado di intraprendere questa strada, avendo la percezione che sia più impegnativa.

A seguire è stato ideato e proposto agli studenti un incontro per fornire le informazioni rilevanti per conoscere una determinata professione, con un focus in merito a:

- le caratteristiche del contesto operativo nell'ambito del quale viene svolta la professione (tempi, organizzazione, etc.);
- le funzioni, ovvero quella serie di attività collegate tra loro che, prese insieme, consentono al professionista di portare a termine un obiettivo lavorativo.
- i compiti, che dettagliano le azioni che vengono eseguite dal professionista per portare a termine una determinata funzione;
- le conoscenze, che fanno riferimento a quell'insieme di nozioni che sono necessarie per affrontare con competenza una determinata attività professionale;
- le abilità che spesso vengono implementate tramite la pratica e l'esperienza professionale;
- le capacità che fanno riferimento alle componenti fisiche e cognitive necessarie allo svolgimento di un compito.

Va segnalato che la ratio dell'attività proposta risiede nella constatazione che spesso i giovani scelgono una determinata professione attratti dall'aura di notorietà e prestigio che la circonda (un esempio per tutti l'attuale invasione mediatica degli chef stellati) ma sono poco o nulla informati sui reali contenuti, le competenze necessarie, l'attitudine e le richieste di mercato per un tale genere di profilo professionale.

Conclusioni

L'orientamento riveste un ruolo cruciale nel percorso educativo e formativo di ogni individuo. Le teorie pedagogiche, come quelle di Dewey (1938) e Kolb (1984) in particolare, enfatizzano l'importanza dell'apprendimento esperienziale e della riflessione critica, suggerendo che l'orientamento non debba limitarsi a una mera attività informativa, ma piuttosto diventare un

processo dinamico e coinvolgente. In sintesi, il percorso di orientamento delineato nell'articolo offre uno strumento indispensabile per affrontare le sfide dell'attuale contesto sociale e educativo, in cui i giovani si trovano ad affrontare scelte sempre più complesse e talvolta paralizzanti. Il fenomeno della "modernità liquida" di Bauman (2000) evidenzia l'instabilità e l'incertezza come tratti distintivi del presente, che sottolineano l'urgenza di sviluppare competenze solide per la decisione e la pianificazione futura. Il progetto "Orizzonti" si inserisce all'interno di questo contesto, proponendo un modello di orientamento che non si limita a fornire informazioni, ma si evolve in un processo attivo di auto-scoperta e riflessione critica. Le metodologie utilizzate, come le vignette narrative e l'auto-riflessione, si ricollegano alle teorie di Savickas (2009, 2001) e Bruner (1997) che pongono l'accento sull'importanza della narrazione nel costruire l'identità e nel promuovere il pensiero critico. La narrazione consente ai giovani di esplorare le proprie aspirazioni e timori, trasformando l'incertezza in opportunità per immaginare futuri possibili e desiderabili. Inoltre, i dati presentati sull'orientamento suggeriscono la necessità di un intervento mirato per sensibilizzare i ragazzi circa le professioni, in particolare quelle STEM, e per affrontare il gap informativo che spesso limita le loro opportunità. Infine, l'orientamento deve essere concepito come un processo continuo e integrato, che accompagni gli studenti nel loro cammino fino all'ingresso nel mondo del lavoro e oltre. Solo tramite un approccio olistico e inclusivo, incentrato sull'individuo e sulla sua capacità di auto-riflessione e decidere, sarà possibile costruire un futuro in cui i giovani si sentano non solo pronti a rispondere alle sfide, ma anche in grado di

concepirne di nuove, trasformando la fragilità in resilienza e l'incertezza in opportunità di crescita personale e professionale.

Bibliografia

Alheit, P. (2018). The concept of “biographicity” as background theory of lifelong learning? *Adult Education Discourses*, (19), 9-22.

Alheit, P., & Bergamini, S. (1996). *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali* Milano: Guerini e Associati.

Almonte, R. (2022). *A Practical Guide to Soft Skills: Communication, Psychology, and Ethics for your Professional Life*. New York & London: Routledge

Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. [EPUB]. Polity Press. (trad. it. Modernità liquida, Laterza, Bari-Roma, 2002).

Bishop, P.C., & Hines A. (2012). *Teaching about the Future*, London: Palgrave MacMillian Uk.

Bruner, J. (1997). A narrative model of self-costruction. In J. G. Snodgrass & R. L. Thompson (Eds.), *The Self Across psychology: Self-recognition, selfawareness, and self-concept* (pp. 145-161). New York, N.Y.: Academy of Sciences.

Capo, M. (2021). *Il racconto di sé tra auto-riconoscimento e promozione*. Lecce, PensaMultimedia.

Caputo, A. (2023) (a cura di). *Pensare al futuro. Percorsi di Orientamento alle scelte post-diploma*. Milano: FrancoAngeli.

Dewey, J. (1938). "Experience and Education". New York: Kappa Delta Pi. (trad. it. Esperienza e educazione, La Nuova Italia, Venezia, 1949.

Finlay, L., & Gough, B. (Eds.). (2003). *Reflexivity: A practical guide for researchers in health and social sciences*. Oxford, UK: Blackwell Science.

Gasparov, M., Boudet, E. (2022). *La Vérité, Toute la philo en BD*, La Boîte à bulles, Belin education.

Grimaldi, A., Porcelli, R., & Rossi, A. (2014). Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità. La proposta dell'Isfol al servizio dei giovani. *Osservatorio Isfol*, IV, 1/2, 45-63.

Guichard, J. (2013, Giugno). *Forms of reflexivity and transformations of systems of subjective identity forms during life designing dialogues*. Conferenza Internazionale SIO: "Life Designing and career counseling: Building hope and resilience", Padova, Italia.

Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 251-258.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*, Englewood Cliffs: NJ, Prentice Hall.

Miller, R., Poli, R., & Rossel P. (2017). The Discipline of Anticipation. Exploring Key Issues. In R. Miller (Ed.). *Trasforming the future: Anticipation in the 21st Century*. Paris and Oxford: Unesco and Routledge.

Miller, R. (2015). Learning, the Future, and Complexity. An Essay on the Emergence of Futures Literacy. *European Journal of Education*, 50(4), 513–523.

Morrisey, G. L. (1992). *Creating Your Own Future*, San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Poli, R. (2017). *Introduction to Anticipation Studies*. Dordrecht: Springer.

Raux, H. (2017). Bande dessinée et diffusion des savoirs: l'avènement du documentaire graphique? *Rencontres Nationales de la Bande Dessinée #2*, p.3.

Ricoeur, P. (1987), *Temps et récit: Volume 2, La configuration dans le récit de fiction*. Paris: Éditions du Seuil. (trad. it. Tempo e racconto, volume 2, La configurazione nel racconto di finzione, , Jaca Book, Milano, 1987)

Rubin, A. (2000). *Growing Up in Social Transition: In Search of Late modern Identity*, University of Turku, Finland.

Savickas, M. (2014). *Career counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*, Trento, Erickson.

Savickas, M.L. & Porfeli, E.J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661-673.

Savickas, M. et alii, (2009). Life design: a paradigm for career construction in the 21st century, *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.

Savickas, M. L. (2001). Toward a comprehensive theory of career development: Disposition, concerns and narratives. In F. T. L. Leong & A. Barak (Eds.), *Contemporary models in*

vocational psychology: A volume in honor of Samuel H. Osipow (pp. 295-320). Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum.

Slaughter, R. A. (1996). Futures studies: From individual to social capacity, *Futures*, 28(8), 751-762.

Soresi, S. (2021). (a cura di). *L'orientamento non è più quello di una volta. Riflessioni per prendersi cura del futuro*. Roma: Edizioni Studium.

Soresi, S. (2022) L'orientamento inclusivo per un futuro equo e sostenibile. In Pavone, M. Arengi, A. Borgonovi E. Ferrucci F. Genovese E. & Pepino A. Un ponte tra università e mondo del lavoro per l'inclusione e la vita indipendente (pp. 35-50). Milano: Franco Angeli..

Sousanis, N. (2016). *Le Déploiement*. Actes sud.

Tisseron, S. (2000). *Psychanalyse de la bande dessinée*. Champs Flammarion.

Wheelwright, R. (2005). *Personal Futures: Foresigh & Futures Studies for Individuals, Personal futures network*, Texas: Harlingen.

La people analytics come risposta al problema della governance del cambiamento. Implicazioni pedagogiche nell'ambito di traiettorie transizionali tra agency lavorativa e macchine intelligenti

People analytics as an answer to the problem of the governance of change. Pedagogical implications in the context of transitional trajectories between work agency and intelligent machines

Marcone Valerio Massimo

Università degli Studi Roma Tre - valeriomassimo.marcone@uniroma3.it

ABSTRACT

Il contributo intende esplorare una nuova “età evolutiva” degli algoritmi nei contesti organizzativi nel valorizzare il benessere e l’engagement delle persone di fronte a nuovi scenari trasformativi del lavoro. In questa prospettiva la riflessione in chiave pedagogica diventa centrale nel comprendere la relazione tra le dimensione agentiva del lavoratore e la possibile pervasività dei modelli algoritmici propri dell’intelligenza artificiale.

ABSTRACT

The paper intends to explore a new “evolutionary age” of algorithms in organizational contexts in enhancing the well-being and engagement of people in the face of new transformative work scenarios. In this perspective, pedagogical reflection becomes central in understanding the relationship between the agentive dimension of the worker and the possible pervasiveness of algorithmic models specific to artificial intelligence.

PAROLE CHIAVE

Contesti; Transizioni; Lavoro; Educazione.

KEYWORDS

Context; Transition; Job; Education.

INTRODUZIONE

La tecnologia e l’intelligenza artificiale non sono più una tendenza futura: sono l’attuale realtà aziendale, trasformando il modo in cui le organizzazioni funzionano a tutti i livelli. Il ritmo del cambiamento continua ad accelerare, rendendo l’integrazione efficace della tecnologia e l’intelligenza artificiale fondamentale per le organizzazioni per rimanere competitivi.

La rivoluzione digitale sta mutando in profondità il mondo delle Risorse umane. Dalla selezione dei curricula alla misurazione delle performance, ha infatti iniziato a modificare significativamente il rapporto tra le aziende e i loro collaboratori..

Questo cambiamento richiede un ripensamento strategico di ruoli, competenze e processi, spingendo le risorse umane a considerare come queste trasformazioni rimodellano l'organizzazione, il posto di lavoro e la gestione delle persone. Oltre ad adottare nuovi strumenti, le risorse umane devono concentrarsi sull'instillare una mentalità di innovazione, agilità e *antifragilità* nei loro dipendenti per sfruttare appieno questi progressi tecnologici.

Durante il periodo post- pandemico abbiamo assistito a fenomeni emergenti come la cosiddetta “great resignation” ovvero una crescente richiesta di dimissioni volontarie da parte dei dipendenti, o il “quite quitting”¹ che hanno portato alla luce nuove esigenze di donne e uomini disposti a rinunciare ad un lavoro sicuro o “lavorare meno” per un lavoro di qualità, in grado di rispondere a nuovi bisogni più “umani” (Dato,2024).

Alla base delle dimissioni volontarie, quindi, sembrerebbe esserci la necessità di trasformare l'organizzazione e gli obiettivi del lavoro (Coin, 2023) a partire dalla progettazione di un ambiente lavorativo soddisfacente e stimolante, in grado di bilanciare le opportunità di crescita e sviluppo professionale con la trasformazione dei modelli organizzativi e del lavoro

Secondo la ricerca Gallup (2024) “State of the Global Workplace” (che ha riguardato 90 paesi nel mondo) solo l'8% degli intervistati si dichiara attivamente coinvolto in ciò che fa sul lavoro e, dunque, tutti gli altri lamentano in modo più o meno importante scarso coinvolgimento, stress, tristezza, solitudine, rabbia e preoccupazione fino a un sentimento di vera e propria opposizione e di rifiuto.

Di fronte a tale scenario, i contesti organizzativi devono essere in grado di governare questi nuovi fenomeni emergenti coniugando l'innovazione tecnologica e sostenibilità, ponendo al centro la dimensione valoriale del lavoratore e del suo work life balance. (Costa ,2022)

In questa prospettiva una delle priorità in chiave pedagogica è e sarà quella di “presidiare” gli effetti longitudinali dell'agency del lavoratore di fronte alla possibile pervasività di modelli algoritmici di analisi predittiva sempre più evoluti in grado di riconoscere e valorizzare i talenti nei contesti organizzativi.

1. People analytics: l'età evolutiva dell'HR

Il termine *People Analytics* inizia a fare capolino nella letteratura (Waber, 2013; Khan, 2020) di settore orientativamente dall'anno 2016, andando a sostituire gradualmente il concetto di “*Human Resource Analytics*”

L'HR Analytics ha avuto le sue origini nella psicologia industriale, materia utilizzata per ottimizzare i processi di produzione come ben sottolineato da Fitz (1984), nel volume “How to Measure Human Resources Management”.

¹ Il concetto di *quiet quitting*, si riferisce alla tendenza di limitare il proprio impegno lavorativo al minimo indispensabile, rifiutando una minore identificazione con il lavoro stesso. (Coin,2023)

Secondo la letteratura di riferimento l'*HR Analytics* concettualmente “si ferma” soltanto all’analisi ed alla misurazione delle strategie Human Resources.

La *People Analytics* invece si riferisce sia agli elementi macro della strategia HR, ad esempio i problemi relativi alle lacune dei dipendenti su determinate competenze, sia a questioni di pianificazione della forza lavoro, maggiormente focalizzate sulla produttività.

In sintesi, la differenza concettuale tra i due approcci è la seguente:

- Le metriche dell’HR analytics descrivono misurazioni concrete delle prestazioni passate: in genere le informazioni di base, come il numero di candidature, quanti dipendenti hanno lasciato l’azienda e altre misurazioni di tipo descrittivo;
- la *People Analytics* utilizza i dati per l’acquisizione di informazioni o per prevedere modelli futuri “aprendo” ad un’analisi molto più profonda che permette di esaminare, ad esempio: il background educativo della forza lavoro, l’evoluzione delle competenze nel tempo, il comportamento e le relazioni dei team più performanti. Questo tipo di analisi permette all’HR di rispondere in modo trasparente ed innovativo a numerosi obiettivi che impattano direttamente il business dell’azienda, come, per esempio, indicare i futuri *High Performer* o comprendere la motivazione per cui vi è un alto tasso di assenteismo o perché un target di lavoratori intende abbandonare l’azienda.

Possiamo affermare che l’Hr analytics perde l’accezione prettamente aziendale per una decisamente più “uomo-centrica”.

Come definire dunque la People analytics ?

Una definizione semplice e sintetica è la seguente: una completa strategia per supportare il business model aziendale ,e quindi l’utilizzo di dati sul comportamento umano, le relazioni e i tratti per prendere decisioni aziendali

Il passaggio al termine “people”, infatti, risponde all’esigenza di un approccio evolutivo delle risorse umane che non si limita all’analisi descrittiva dei fenomeni HR, ma la integra con modelli predittivi grazie all’utilizzo dei dati e degli strumenti di analytics.

Se le funzioni HR arriveranno ad introdurre e incorporare con successo una strategia di people analytics ne beneficerà l’intero ecosistema aziendale.

In questo modo la funzione HR passerà da funzione secondaria a partner strategico, che supporterà cambiamenti e decisioni aziendali, andando oltre il tradizionale concetto che vede i reparti HR come meri “fornitori e gestori” di capitale umano.

Possiamo affermare che la People analytics fa da supporto alla funzione HR in tutte le fasi della gestione del personale:

- nella fase di recruiting
- nella valutazione delle prestazioni

- nella determinazione dei compensi
- nello sforzo di conservazione del talento

L'obiettivo di una buona strategia di People Analytics è quello di consentire al direttore HR di gestire il personale correttamente e a migliorare le prestazioni aziendali.

Essa, infatti, consente di *valutare* lo status della forza lavoro e *misurarne* la performance con punti di riferimento precisi, per prendere decisioni strategiche in grado di far crescere il business.

In definitiva quando ci riferiamo ai People Analytics parliamo di qualcosa di molto di più di una semplice raccolta di numeri. Si tratta di un vero e proprio processo che inizia con l'identificazione e la raccolta di metriche per poi utilizzarle per testare, predire e influenzare i risultati più rilevanti per l'azienda in termini di sviluppo delle capacità dei lavoratori

Nel solco della digital transformation , l'approccio della People analytics non significa solamente utilizzare un nuovo "tool" di analitica HR, bensì generare attraverso l'analisi dei dati, nuovi scenari innovativi in termini di benessere ed engagement del lavoratore.

2. Valorizzare i talenti con un approccio data – driven

Negli ultimi anni i dati sono diventati l'elemento principale sul quale fondare le decisioni in ambito aziendale. La tecnologia e i tool a disposizione oggi offrono una quantità immensa di dati provenienti dal comportamento utente. Ogni persona, con la sua navigazione, lascia numerose tracce: interessi, abitudini, desideri e intenzioni d'acquisto.

Tutte queste informazioni possono essere raggruppate e organizzate attraverso strumenti sempre più accurati e precisi. Gli sviluppi tecnologici offrono possibilità molto interessanti in questa direzione: machine learning, AI (Artificial Intelligence) e cloud computing sono strumenti molto validi a disposizione della raccolta, interpretazione e analisi del dato.

A partire da qui, la strada sembrerebbe segnata ma le aziende registrano ancora forti difficoltà ad adottare una cultura aziendale interamente e realmente data-driven. La possibilità di accedere ai dati è solamente il punto di partenza; serve poi un'interpretazione costante, un utilizzo strategico e un monitoraggio continuo. Serve un intero assetto aziendale che si muova a partire dai dati e dai modelli ad essi associati.

Quello che si chiede ad un'azienda è adottare una nuova cultura e nuove modalità decisionali che performino tutti i livelli e i reparti dell'azienda. Una modifica molto profonda che comporta anni di lavoro e investimento in questa direzione.

Diventare un'azienda data-driven è un processo da attivare e portare avanti nel tempo, attraverso pratiche e step, per ottenere risultati importanti e vantaggi competitivi rilevanti.

Per conoscere la situazione relativa al capitale umano della propria azienda come specialista delle risorse umane e poter agire con policy di people analytics, bisogna disporre di dati il più possibile precisi e dettagliati sugli aspetti quali quantitativi relativi al personale.

Questo significa avere un approccio *data driven*, ovvero un approccio che può essere “trainato” dalla disponibilità dei dati (Rivoltella. 2023)

Avere un approccio data-driven, dunque significa far fruttare il “tesoro” dei big data nelle imprese ed utilizzare in modo efficace i dati nel processo decisionale.

Le aziende data-driven sono quelle che considerano la gestione dei dati (data management) non come un fattore tecnico, ma come un pilastro strategico del business. Essere “data-driven” significa farsi guidare dai numeri, avere un approccio basato sui dati, per prendere decisioni informate basate su fatti oggettivi e non su sensazioni personali.

Per quanto riguarda la people analytics, un approccio *data driven* significa gestire le persone attraverso i dati relativi al contesto organizzativo ed alle persone stesse.

La People Analytics nel nostro Paese è ancora non molto praticata perché mediamente nelle PMI vi è ancora un livello basso di digitalizzazione.

Le Pmi italiane sono consapevoli dei benefici e del vantaggio competitivo trasversale apportato dagli Analytics ma ancora mancano competenze adeguate internamente e si riscontrano difficoltà a reperirle esternamente.²

Uno studio dell'Osservatorio sui Big data analytics del Politecnico di Milano classifica le Pmi italiane a seconda del coefficiente di utilizzo dei Big data. Riporto di seguito i risultati della varie tipologie di Pmi:

- *tradizionali (10%)* - queste aziende continuano ad avere una comprensione scarsa o nulla di quali vantaggi i Big Data potrebbero apportare e mantengono un approccio all'analisi dei dati limitato e tradizionale;
- *in preparazione (31%)* - aziende sulla buona strada sia dal lato della consapevolezza sia dal lato tecnologico;
- *inconsapevoli o bloccate (42%)* - queste aziende rimangono ancora in un limbo, a causa della visione limitata del fenomeno o per la mancanza di risorse per effettuare investimenti tecnologici;

² Dal Rapporto Desi 2022 (Digital Economy and Society Index) che misura dal 2015 i progressi compiuti nel digitale dagli Stati membri dell'Unione Europea, emergono ancora dati allarmanti per quanto riguarda il quadro delle competenze acquisite dai cittadini italiani:

-il 46 % delle persone di età compresa tra i 16 e i 74 anni possiede perlomeno competenze digitali di base (al di sotto della media UE pari al 54 %).

-Il 23% delle persone possiede di età compresa competenze digitali superiori a quelle di base (rispetto al 26 % nell'UE).

- l'1,4% dei laureati italiani sceglie discipline del settore ICT, il che rappresenta il dato più basso registrato nell'UE.

- *pronte (10%)* - imprese in rampa di lancio, le cui iniziative di Analytics restano questione di tempo;
- *lanciate (7%)* - piccole e medie imprese che già utilizzano i Big Data Analytics a testimonianza di una buonissima comprensione dei potenziali benefici sia di un'adeguata maturità tecnologica.

Una delle sfide prioritarie da parte delle organizzazioni come è emerso dalla ricerca di Gallup (2023) riguarda la riduzione del basso tasso di engagement da parte dei lavoratori.

Come emerge da alcune analisi, tra le quali quella di McKinsey l'utilizzo della people analytics genera:

- un aumento pari all'80% dell'efficienza del processo di recruiting;
- una crescita del 25% della produttività aziendale;
- una diminuzione del 50% dei tassi di abbandono.

Secondo altre indagini, tra cui quella dell'IBM Institute for Business Value (IBV) svolta su 14mila lavoratori di tutto il mondo, le criticità relative ad un basso coinvolgimento sembrano essere legate a un forte desiderio di maggiore benessere ed equilibrio percepito dalle persone.

In Italia, secondo la ricerca condotta dall'Osservatorio HR Innovation Practice in collaborazione con Doxa, il desiderio di benessere si posiziona al terzo posto come ragioni per le dimissioni, subito dopo la retribuzione e le opportunità di crescita.

IBM, ad esempio, ha utilizzato i numerosi dati in suo possesso relativi sulle nuove assunzioni, sulle prestazioni, sui ruoli, stipendio, cronologia delle promozioni per ridurre i tassi di turnover in ruoli di importanza strategica, del 25% in quattro anni.

Utilizzando le funzionalità di machine learning di *Watson* il team di people analytics di IBM ha

ha inoltre svolto una “*sentiment analysis*”³ sui dipendenti, attraverso i loro impulsi social.

L'assunto di partenza era determinato dall'uso eccessivo dei social media correlato al rischio abbandono. La produttività è migliorata, mentre i costi di assunzione sono diminuiti.

Un approccio basato sull'evidenza dei dati consente ai professionisti delle risorse umane di basare le decisioni relative alle persone su fatti e prove anziché fare affidamento esclusivamente su sensazioni.

Per quanto riguarda ad esempio la fase di recruiting il rischio di assumere le persone sbagliate è costoso per la cultura aziendale e organizzativa.

³ La Sentiment Analysis è uno strumento algoritmico che restituisce un quadro completo e veritiero delle emozioni e delle opinioni delle persone che vivono quotidianamente l'azienda. Può essere usato per costruire un piano di welfare e una strategia aziendale mirati e sostenibili

Il monitoraggio dei principali parametri di recruitment attraverso un approccio algoritmico, come ad esempio il costo per assunzione, la qualità dell'assunzione e l'esperienza del candidato, offrono informazioni preziose sui punti di forza e di debolezza del processo di assunzione.

In questa prospettiva i dati emersi aiutano le organizzazioni a capire chi assumere, a migliorare il proprio percorso di assunzione e a ridurre per esempio il turnover dei collaboratori.

La People analytics inoltre è strettamente correlata anche alle metodologie della *gamification*.

Nell'area HR la metodologia della *gamification* significa sfruttare le potenzialità di coinvolgimento tipiche dei giochi per stimolare interesse attivo verso un particolare tema, e per influenzare il comportamento delle persone – siano esse clienti o potenziali clienti, giovani talenti da inserire in azienda, manager o collaboratori – sia nel campo della formazione sia per facilitare alcuni processi.

I vantaggi della *gamification* applicata all'HR management sono numerosi, tra questi per esempio:

- *Valorizzare il talento*: l'utilizzo di tecniche di *gamification* applicato alla formazione può essere un aiuto per valorizzare al meglio i talenti e le capacità delle persone. Una delle modalità più interessanti da utilizzare è quella di ideare veri e propri giochi di ruolo, assegnando personaggi e ruoli in base ai profili caratteriali dei dipendenti, creando le basi per l'apprendimento di soft skills ed il miglioramento progressivo delle loro capacità.
- *Valorizzare le diversità*: permette di aumentare l'autostima, stimolando una competizione sana e positiva nel contesto aziendale ed aiutando a creare e rendere più solide le interconnessioni tra colleghi.

Uno degli elementi più interessanti e output di processi di *gamification* aziendali, spesso sottovalutati o non considerati, è proprio la generazione di molti dati che possono essere analizzati e contestualizzati.

La *gamification*, ad esempio, crea le condizioni ideali affinché tutti i partecipanti al gioco possano essere confrontati per vedere come si comportano e perché alcuni gruppi hanno prestazioni migliori o peggiori rispetto ad altri

Pensiamo alla fase di recruiting. La *gamification* può slegare il processo preliminare di selezione dalla fredda valutazione del curriculum vitae, fornendo fin da subito una visione oggettiva e affidabile sul potenziale dei vari candidati;

Tramite piattaforme automatizzate che compiono una prima scrematura– o una seconda scrematura, in base all'utilizzo di altri algoritmi di preselezione – permettono :

- di risparmiare tempo e risorse.
- di valutare un numero potenzialmente infinito di candidati

L'utilizzo della metodologia della gamification, infine, durante la selezione aumenta l'engagement dei candidati con effetti immediatamente positivi per l'azienda. mettere a proprio agio i candidati, abbassando il livello di ansia tipico di questi passaggi.

Di fronte alle esigenze anche delle nuove generazioni Z che si stanno affacciando nel mercato del lavoro, è fondamentale promuovere una cultura della qualità del lavoro che valorizzi l'engagement e l'empowerment dei lavoratori.

Nei contesti basati su un approccio humanistic management (Minghetti,2004) occorre affiancare al cambiamento tecnologico un nuovo approccio alla gestione organizzativa chiamata a riconoscere e a valorizzare i talenti.

La ricerca di Gallup citata precedentemente evidenzia il fatto di come il basso di livello di engagement nelle organizzazioni è legato spesso ad una mancanza di “cura” nei confronti del lavoratore, alla sua dimensione di benessere personale e di conseguenza organizzativo (Rossi,2012)

Il modello humanistic management può contribuire a promuovere quel cambiamento in quei contesti organizzativi caratterizzati da aspetti legati alla creatività, all'imprevedibilità, alla sfera emotiva. Questo approccio richiede un impegno da parte dell'organizzazione nel creare un ambiente di lavoro favorevole, che valorizzi e sostenga attivamente il coinvolgimento e l'autonomia dei dipendenti.

L'engagement dei dipendenti in questa prospettiva diviene espressione di un processo basato sulla relazione di fiducia tra il dipendente e il manager, e può diventare un fattore chiave per la dimensione creativa e innovativa (Costa, 2023) di un'azienda in quanto:

- genera motivazione e dedizione;
- favorisce la collaborazione e lo scambio di conoscenze;
- sfidare la mentalità stagnante.

Aumentare il coinvolgimento dei dipendenti contribuisce a generare una nuova dimensione relazionale all'interno dei contesti di lavoro.

I lavoratori “engaggiati” sono più aperti alla collaborazione e alla condivisione delle loro competenze e conoscenze.

Il lavoro in questa direzionalità può diventare generativo in quanto il riconoscere gli altri – come sottolinea D'Aniello (2022) “può tradursi nel sapersi riconoscere come soggettività incline a coltivare la fiducia in sé e nei propri talenti agentivi (individuali, relazionali , organizzativi)”.

3. Quale orizzonte di senso tra agentività del lavoratore e modelli algoritmici

Il tema della “pervasività” tecnologica nelle nostre vite deve fare i conti necessariamente con un approccio critico, ovvero con la considerazione degli orizzonti di senso che caratterizzano la spinta verso l’innovazione tecnologica.

Umberto Galimberti (2017) nel suo *“tramonto dell’occidente”* rifacendosi al pensiero di Heidegger, elabora la tesi relativa al rischio della progressiva scomparsa della categoria del senso di fronte all’avanzata di una tecnologia onnipervasiva, diventata soprattutto “pensiero calcolante”.

Che cosa propriamente finisce - si chiede - : “finisce lo sfondo umanistico che ha costituito il tratto specifico della cultura occidentale e, nonostante i progressi della scienza, finisce la fiducia che l’occidente aveva riposto nel progressivo dominio da parte dell’uomo sugli enti di natura, oggi divenuti, al pari dell’uomo materiali della tecnica”. Dalle “ceneri del senso”, ovvero dal rischio di dimenticare il dialogo critico, la riflessione complessa, l’analisi delle antinomie che caratterizza la nostra epoca, può emergere una riduzione dello spazio di libertà ed il naufragio della ragione.

Secondo l’Alessandrini (2022), un’altra specie di fragilità ci appartiene tutti come persone che vivono la contemporaneità; il ricorso ai sistemi algoritmici, ed a modalità di gestione dei dati che caratterizza la società nella sua interezza, dai sistemi di gestione risorse umane ai sistemi che presiedono la sanità fino alle forme di partecipazione civica, ha subito curve incrementali talmente rapide negli ultimi tempi da costruire habitat tecnologici rischiosi rispetto ai quali la nostra capacità di orientamento si mostra fragile.

Alla sessione aperta del G7 dedicata all’intelligenza artificiale, Papa Francesco ha offerto una visione etica sul tema, “Uno strumento affascinante e tremendo” lo ha definito chiamando in primo piano il tema della consapevolezza dei limiti dell’intelligenza artificiale affermando che *“parlare di tecnologia è parlare di cosa significhi essere umani e quindi di quella nostra unica condizione tra libertà e responsabilità”*.

Norbert Wiener (1948) il padre della Cibernetica, negli anni Quaranta del ventesimo secolo , sosteneva che uomo e macchina funzionano allo stesso modo. Ogni sistema è dotato di un proprio meccanismo di controllo e regolazione e dei propri modi di interagire con l’ambiente e per connettersi con altri sistemi. Ecco, quindi, la denominazione della nuova meta – scienza: Cybernetics, dal greco kybernetikè, l’arte del kybernan, il pilota della nave, da cui dal latino gubernator. Qui inteso nel senso di autogoverno, autoregolazione (Varanini, 2015)

L’uomo come la macchina è un essere dotato di un proprio meccanismo di controllo e autoregolazione.

È indubbio che il ricorso ai sistemi algoritmici e a modalità di gestione dei dati che caratterizza le nuove organizzazioni del lavoro, necessita di una maggiore attenzione da parte della comunità pedagogica nel “prendersi cura” delle persone che abitano i contesti di lavoro.

Come afferma Pinto Minerva (2021) “oggi nei contesti organizzativi come nella società c’è bisogno dell’impegno dello spirito libero per decostruire il potente apparato degli interventi tecnici e parallelamente sfidare la linearità algoritmica, così da far emergere

quanto ancora è inadeguato: le immense risorse dell'immaginazione e della creatività umane.”(p. 58).

Pertanto, divengono necessari come sottolinea Costa (2023), modelli pedagogici ed eutagogici della formazione dei lavoratori che consentano di qualificare il processo di autodeterminazione dello sviluppo professionale su base capacitante.

Sarà fondamentale in futuro presidiare gli effetti longitudinali dell'agency dell'individuo a partire dalla formazione iniziale, riprogettando contesti di apprendimento capacitanti (Ellerani,2017) ,che sappiano coniugare l'utilizzo dell'intelligenza artificiale con la libertà individuale e la capacità critica dello studente. La questione indubbiamente va considerata in ottica sistemica nel ripensare i paradigmi della formazione continua a partire dai percorsi di apprendimento nelle scuole che mirino all'*empowerment* degli individui fornendo loro le competenze e le risorse necessarie per navigare e sviluppare il proprio talento con libertà.

Siamo di fronte ad una sottile linea rossa tra un approccio passivo e di subalternità all'algoritmo ma con possibili benefici per la persona e per l'organizzazione in cui lavora e un approccio agenziale nel quale l'individuo si auto-determina nell'applicare competenze e conoscenze a nuove situazioni complesse attraverso certamente l'esperienza. All'interno di questo modello possiamo ritrovare la dimensione agenziale del capability approach (Sen,1999; Nussbaum,2012)

Il tema dello sviluppo umano, in un'ottica formativa, sottolinea insomma l'esigenza, da parte di chi ha responsabilità educative, di potenziare le capacità umane come strumento di cittadinanza per una qualità della vita migliore dal punto di vista del diritto all'autorealizzazione. Occorre presidiare la capacità di agire attraverso un processo continuo di acquisizione di conoscenze, ma anche di coltivazione dei fattori che possano abilitare le capacitazioni delle persone, ovvero il loro potenziale: questo è il compito più arduo dei processi formativi nelle società e quindi delle istituzioni formative, con particolare riguardo alla formazione continua e dell'educazione degli adulti (Alessandrini,2019).

Tutte queste dimensioni sottolineano nel processo eutagogico la dimensione centrale della libertà/possibilità di scelta del lavoratore nel determinare il proprio percorso di apprendimento (Costa,2023).

Tale modello di apprendimento nella transizione digitale risulta quanto mai attuale perché occorre presidiare l'individuo di fronte al rischio di subalternità imposta da logiche produttive e tecniche intrinseche nell'intelligenza algoritmica

Osservazioni conclusive

Gli scenari della contemporaneità, dalla destrutturazione del lavoro, pensiamo al lavoro agile, alla diffusione del digitale , all'emergere di nuovi valori di una nuova economia basata sulla circolarità e sulla transizione ecologica , postulano in modo chiaro un nuovo

impegno dell'individuo e dei gruppi sociali nello sviluppo di un processo di costruzione del sé, delle sue competenze e capacitazioni (Alessandrini, 2016; Margiotta, 2014)

Dimensioni come la libertà, la responsabilità, la possibilità di partecipazione del soggetto e delle sue rappresentazioni sociali, il superamento delle ingiustizie e delle disuguaglianze secondo questo approccio contribuiscono se promosse a definire il senso della dignità di ogni individuo nei contesti sociali di lavoro e quindi attengono alla sfera delle istanze antropologiche fondamentali che possono e devono essere oggetto di sviluppo attraverso la formazione.

Come ben sottolinea Margiotta (2015), occorre ripensare la formazione come una *Bildung* in grado di esprimere “la soglia massima di umiltà, di disciplina dello spirito, di senso delle cose, di rispetto, di rigore della ricerca ai fini del proprio potenziamento umano e non della struttura in cui divento produttore”

In questa prospettiva “è fondamentale che la pedagogia del lavoro fornisca – come evidenzia Costa (2023) – una proposta organica e sistemica che rafforzi il legame tra l'essere umano e la cultura tecnica, evitando che tutto si riduca ad un processo di alfabetizzazione tecnologica di massa a cui si attribuisca il valore di educazione professionale” (p. 74)

“È necessario allora che le tecnologie designate con l'espressione intelligenza artificiale devono essere progettate e implementate per promuovere il benessere individuale e collettivo degli umani” (Malavasi, 2019, p. 128).

Bibliografia

Alessandrini G. (Ed.) (2019), *Lavorare nelle risorse umane. Competenze e formazione 4.0.* Roma: Armando Editore

Cedefop (2021). *Understanding technological change and skill needs: big data and artificial intelligence methods. Cedefop practical guide 2.* Luxembourg: Publications Office.

Coin F. (2023). *Le grandi dimissioni.* Torino: Einaudi.

Costa M. (2023). *Formazione e lavoro negli ecosistemi digitali, robotici e delle macchine intelligenti.* Bari: PensaMultimedia

Costa M. (2024), *Il lavoro nella transizione digitale e robotica: Le dimensioni della capability to choice e quella to voice per la libertà realizzativa e di scelta del lavoratore in MeTis, 14(1) 2024, 1-16*

Gallup (2024). *State of the Global Workplace.* <https://www.gallup.com/workplace/349484/state-of-the-global-work-place.aspx> [20/06/2024].

D'aniello F. (2024), *Fuggire dal lavoro per sopravvivere: quale pedagogia per vivere? in MeTis, 14(1) 2024, 1-16*

Fitz J. (1984), *How to Measure Human Resources Management,* McGraw Hill Book Co

Floridi L., Cabitza F. (2021). *Intelligenza artificiale. L'uso delle nuove macchine*. Milano: Bompiani.

Galimberti U. (2017), *Il tramonto dell'occidente nella lettura di Heidegger e Jaspers*. Milano: Feltrinelli

Khan N, Millner D. (2020), *Introduction to People Analytics: A Practical Guide to Data-driven HR*, Kogan page

Malavasi P. (2019). *Educare Robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Brescia: Scholè

Rivoltella P., Panciroli C. (2023), *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educative sull'intelligenza artificiale*, Brescia: Scholè.

Waber B. (2013), *People Analytics: How Social Sensing Technology Will Transform Business and What It Tells Us about the Future of Work*, New Jersey: FT Press.

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).

Educare all'imprenditività per lo sviluppo umano integrale

Entrepreneurship education for integral human development

Antonio Molinari

Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia, antonio.molinari1@unicatt.it

ABSTRACT

L'educazione all'imprenditività è un tema centrale nella pedagogia del lavoro, poiché rappresenta un elemento cardine nello sviluppo umano integrale. Essa mira a promuovere una cultura dell'intraprendenza, stimolando nei soggetti l'attitudine ad assumersi responsabilità, a introdurre creatività e spirito d'innovazione, e a sviluppare competenze trasversali utili non solo nella sfera economica, ma in quella esistenziale e sociale. La riflessione pedagogica è chiamata a riflettere sul lavoro attraverso la risignificazione del valore che "viene prodotto più dall'esplorazione che dalla routine, più dalla generazione di nuove conoscenze e metodologie che dall'ottimizzazione di quelle già note e collaudate (Costa, 2011, pp. 19-20).

ABSTRACT

Entrepreneurship education is a central theme in work pedagogy, as it represents a key element in integral human development. It aims to promote a culture of enterprise, stimulating in individuals the ability to take on responsibility, to deploy creativity and a spirit of innovation, and to develop transversal skills useful not only in the economic sphere, but in the existential and social sphere. Pedagogical reflection is called to reflect on work through the re-signification of the value that "is produced more by exploration than by routine, more by the generation of new knowledge and methodologies than by the optimization of those already known and tested (Costa, 2011, pp. 19-20).

PAROLE CHIAVE

Imprenditività; capacitazione; sviluppo umano integrale; progettazione pedagogica.

INTRODUZIONE

La riflessione pedagogica contribuisce al dibattito attraverso la definizione di un profilo di umanità orientato alla progettualità civile.

"Insegnare l'umano chiama in causa la complessa, continua opera di civilizzazione umana. Essa ha determinato, tra l'altro, una trasformazione dei codici di comportamento interpersonale improntata alla repressione cosciente delle passioni e degli impulsi più sfrenati e violenti, fino all'affermazione di nuovi standard di decoro e

ripugnanza”(Malavasi, 2020, p. 49). L’odierno assetto dell’attività lavorativa sembra seguire spesso la logica della separazione tra impegno professionale e aspirazioni esistenziali e di realizzazione.

Se il difetto forse più evidente di talune teorie economiche è illustrato dall’attenzione pressoché esclusiva che dedicano alle attività uomo-cose, anziché alle attività uomo-uomo, occorre andar oltre tale riduzionismo per ricostruire la complessa semantica delle risorse umane.

La pedagogia impegnata a riflettere sulla edificazione dell’individuo e sulla nascita armonica di organizzazioni imprenditoriali avversa qualsiasi strumentalità commerciale o di controllo, ponendo l’enfasi su eque politiche dell’educazione, attraverso un pensiero economico nel quale il raggiungimento dell’efficienza del sistema implica valori educativamente significativi (Cfr. Malavasi, 2019).

Il discorso sulle risorse umane, nella prospettiva etico-finanziaria, non può certo escludere un livello organizzativo-gestionale ovvero legato alla competitività e all’incremento delle condizioni di efficienza, ma neppure può prescindere da rilevanti risvolti formativi, che riguardano l’ambito dell’orientamento personale verso la vita buona, la tensione a costruire rapporti solidali in istituzioni giuste.

Interpretare il senso profondo dell’uomo che si forma è essenziale in ordine alla civilizzazione della società ovvero al perseguimento del bene comune nel quadro del funzionamento dell’economia e delle transazioni finanziarie.

Dare forma all’umano riguarda l’intera società e investe coloro che a vario titolo si occupano della formazione ovvero si adoperano ad elaborare il deposito culturale delle sue tradizioni, a promuovere la coscienza del suo “fondamento”, a trasmettere i saperi e le pratiche del lavoro umano.

La progettazione pedagogica sul cambiamento organizzativo e sulla formazione del capitale umano non può prescindere dalla centralità dell’educazione nella molteplicità dei contesti in cui si svolge nella consapevolezza che il

proprium della pedagogia , infatti, l’essere una scienza che “espone” la sua teoria ai venti impetuosi del cambiamento per poi sperimentarla nella concretezza della realtà e, dunque, rimettersi in discussione, riconfigurandosi e riprogettandosi, traendo alimento dall’esperienza. La dimensione progettuale, dunque, costitutiva del sapere pedagogico così come lo è della vita stessa e, dunque, va assicurata a tutti e per tutta la vita (Loiodice, 2015, p. 6).

IMPRENDITIVITÀ E SVILUPPO UMANO INTEGRALE

Le imprese e le organizzazioni interpretano la loro mission di luoghi del sapere e della formazione civile attraverso la compartecipazione a rendere possibile l’incremento di valore ossia l’aumento delle possibilità di umanizzazione. La progettualità formativa si traduce nel compimento personale della responsabilità comune per la sostenibilità dello sviluppo umano attraverso la capacitazione del lavoro.

Agire, nel suo senso più generale, significa prendere un’iniziativa, incominciare, intraprendere e anche condurre, governare, mettere in movimento qualcosa, prendere sopra di sé (Cfr. Arendt, 1999)..Tale agire sollecita la prospettiva etica e sociale della

responsabilità nella tensione progettuale di elaborare forme di impegno sociopolitico verso il bene comune, tra cura della casa comune, sviluppo umano integrale e giustizia intergenerazionale.

L'ecologia integrale è designata come un paradigma partecipativo e globale che riguarda dimensioni fondamentali per lo sviluppo dell'umanità e del pianeta: pace, partnership, prosperità, pianeta e persone. “Richiede una profonda riflessione antropologia e morale che attraversi le scienze, che chiami in causa l'educazione per promuovere la pace, per riconoscere la dignità umana, per capacitare l'innovazione e costruire una società inclusiva” (Costa, 2016, p. 34).

Siamo chiamati a elaborare e progettare nuovi spazi, occasioni, possibilità di protagonismo, affinché si sollecitino le nuove generazioni a dare concretezza alle situazioni di vita personale e professionale attraverso l'assunzione di responsabilità sociali.

Si tratta di un percorso, un viaggio, una conversione ecologica tesa alla generazione di comunità educanti attente ai bisogni socioeconomici e culturali delle persone.

“La società civile, spazio dinamico che dall'originaria spontaneità delle sue espressioni tende ad mallearsi all'anelito religioso e all'iniziativa politica, suppone una certa idea di legalità come principio regolativo, connesso con lo sviluppo 'ordinato' delle diverse aggregazioni ed 'imprese associative’” (Dahrendorf, 1995, p. 56). Queste ultime appaiono un luogo tra una “tensione individuale a ricercare, attraverso l'impresa, un modo possibile di realizzarsi economicamente e una fitta interazione tra motivi contingenti collegati al contesto familiare, sociale, industriale in cui la scelta imprenditoriale a volte è legata a bisogni di livello superiore, oltre alla realizzazione di bisogni immediati ed elementari” (Notarstefano, 2014, p. 24).

La formazione culturale deve aiutare a prendere consapevolezza che la libertà è corresponsabilità e una rinnovata coesione sociale nel pluralismo delle culture.

Alla base della progettazione sostenibile e della ricerca di condizioni di benessere duraturo vi è la cosiddetta *entrepreneurship education*: “portare le persone a saper pensare e a realizzare un proprio progetto di sviluppo lavorativo ed umano. Dotare, l'essere umano, di strumenti fondamentali in capacità di visione, di qualità progettuale, di capacità di scelta tra opzioni, di forza agentiva e di azione”.

L'*entrepreneurship* costituisce una frontiera dove economia e pedagogia si incontrano. A fianco di numerosi riferimenti all'imprenditorialità di carattere prettamente economico, la pedagogia deve saper presidiare la costruzione di senso del lavoro e deve salvaguardarne la qualità generativa e umanizzante (Drucker, 1985; Costa, 2016).

Nel 2006 il Parlamento Europeo pose lo “spirito di iniziativa e di imprenditorialità” tra le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente. L'educazione all'imprenditorialità, oltre che acquisire una sua collocazione tra le differenti forme attraverso cui l'evento educativo si realizza, ha trovato anche una particolare definizione che la trasmette come “strumento attraverso cui aiutare lo sviluppo delle competenze e della mentalità, necessarie a far sì che i giovani possano trasformare idee creative in azioni”(Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione europea, 2006, pp.10-18).

Qualche anno dopo, nell' “*Entrepreneurship in Vocational Education and Training. Final report of the Expert Group European Commission*” del 2009 è troviamo una definizione illuminante:

entrepreneurship refers to an individual's ability to turn ideas into action. It covers creativity, innovation and risk taking, and the ability to plan and manage projects to achieve objectives. This supports everyone in day-to-day life at home and in society, makes employees more aware of the context of their work and better able to seize opportunities, and provides a foundation for entrepreneurs setting up social or commercial activities. Entrepreneurship education should not be confused with general business or economic studies, as its goal is to promote creativity, innovation and self-employment (Commissione europea, 2009).

Già nel 2016, la Commissione europea attraverso la “Nuova agenda per le competenze per l’Europa” a cui è connessa una nuova Raccomandazione sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente del 2018 e la Comunicazione “Un’agenda per le competenze per l’Europa per la competitività sostenibile, l’equità sociale e la resilienza” del luglio 2020, mentre da un lato si sottolinea che per sostenere produttività e crescita sarà indispensabile investire in istruzione e formazione, dall’altro si mira a far recepire tale tipo di formazione non tanto come fattore chiave per ridurre la disoccupazione e lo skill gap, quanto come strumento per diffondere e facilitare lo sviluppo di una nuova mentalità: “una ricerca permanente, è inquietudine cognitiva, è un’abitudine del pensiero, una postura epistemica ‘imprenditiva’ che si traduce in comportamenti di tenacia, perseveranza, speranza, resilienza, progettualità, pianificazione, gestione e controllo del reale” (Dato, 2017, VII, 1).

In riferimento all’*entrepreneurship education* si richiamano due iniziative emblematiche: nel 2018 l’avvio di un percorso di educazione all’imprenditorialità nelle scuole di II grado Statali e Paritarie in Italia e all’estero da parte del Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca e il piano europeo di emergenza per la ripresa “*Next Generation EU*” (*Recovery Fund*) del 2020 (Consiglio europeo, 2020).

Il MIUR ha inoltrato a tutte le scuole di II grado un syllabo dedicato all’educazione all’imprenditorialità redatto dalla Coalizione Nazionale per l’Educazione all’imprenditorialità composta da oltre 40 organizzazioni tra cui rappresentanze nazionali, fondazioni, innovatori, imprese, mondo cooperativo e altri attori della società civile. L’Italia è diventata così uno tra i primi Paesi in Europa ad adottare strutturalmente il modello concettuale “*EntreComp*” (*Entrepreneurship Competence Framework*), il Quadro di Riferimento per la Competenza Imprenditorialità, prodotto dalla Commissione Europea, per l’implementazione delle competenze di imprenditorialità affiancate a quelle disciplinari, per far sì che i giovani diventino cittadini attivi, creativi e dotati di spirito di iniziativa (Bacigalupo, Kampylis, Punie & Van Den Brande, 2016).

LA PROGETTAZIONE PEDAGOGICA PER LA CAPACITAZIONE

Nell’ampiezza di significato che ha assunto, la nozione di imprenditorialità costituisce un riferimento ineludibile nell’ambito delle politiche della formazione e un concetto emblematico per affrontare la sfida di coltivare l’umano anche nell’epoca delle transizioni ecologica, digitale e interculturale.

Rappresenta la cifra di una progettazione che è legata ad aspirazioni e capacità personali, ad investimenti e valori condivisi a cui prendono parte le diverse componenti della compagine sociale per generare il bene comune.

Educare all'impresa richiama il rapporto che il singolo soggetto, sin dal suo affacciarsi alla vita, intreccia con il mondo delle cose, delle persone, dei significati. E anche se l'odierna impostazione dell'attività lavorativa sembra seguire spesso la logica della separazione tra impegno professionale e aspirazioni esistenziali, "la corretta articolazione tra attività ed efficienza è fattore al quale si connette strettamente il processo di umanizzazione del lavoro" (Lizzola, 2009, p. 67).

All'educazione, con intenzionalità e responsabilità, spetta il compito di valorizzare le capacità personali, le collaborazioni anche internazionali e multiculturali, per contribuire alla "fioritura umana" dei giovani.

Il futuro imprenditore, dotato di spirito di iniziativa, educato all'impresa, è caratterizzato dal bisogno di autorealizzazione, autonomia, cambiamento, propensione al rischio, innovazione, creatività, quindi da speciali "caratteristiche personali".

La competenza come senso e direzione si esprime come "capacità di dare ordine, di regolare le attività secondo gerarchie, di progettare secondo criteri valutativi", si esprime pertanto come "visione creatrice, produzione e comunicazione di risorse di senso per il cambiamento".

La leva sostanziale per la realizzazione di questo processo generativo può essere colta nell'interpretazione pedagogica del concetto di capacitazione.

In tale prospettiva richiamo tre dimensioni pedagogiche:

- il rapporto tra esperienza-conoscenze personali e pratica;
- la riflessione sull'agire pratico;
- l'apprendimento dalla comunità di riferimento;
- la prospettiva progettuale spazio-temporale.
-

La possibilità da parte dei lavoratori di identificarsi come green workers necessita di una adeguata interpretazione dell'agire professionale connessa al concetto di sostenibilità. Significativi elementi di correlazione tra sviluppo sostenibile e capacitazioni sono rintracciabili nelle teorie di Amartya Sen (1999) e Martha Nussbaum (2010), di riferimento per il *capability approach*.

La riflessione pedagogica interpreta la creazione d'impresa non riduttivamente.

Predisporre le condizioni di convivenza costruttiva fra le persone è prima di tutto una questione educativa: la cultura della convivenza. "La pedagogia ha il compito non rinviabile di tracciare i lineamenti fondanti nell'attuale stagione del pluralismo e della complessità" (Vischi, 2019, p. 139).

Nussbaum così definisce il fine dello sviluppo: "mettere in grado le persone di vivere un'esistenza piena e creativa, sviluppando il loro potenziale e organizzandosi una vita significativa all'altezza della loro uguale dignità umana" (2010, p. 175).

Il tema dello sviluppo umano è interpretato attraverso le cosiddette capabilities come un processo che amplia le opportunità personali al fine di condurre una vita sana, degna, buona attraverso la possibilità di apprendere lungo tutto il corso della vita in condizioni di benessere.

Il benessere delle persone è molto più che una questione di denaro e consiste nella possibilità di realizzare i progetti di vita che gli individui hanno ragione di scegliere e perseguire grazie alle capabilities di cui sono portatori.

L'approccio alle capacità (*Capability Approach*) implica una valutazione comparata della qualità della vita partendo dal concetto di "capability". Queste ultime sono definite come "l'insieme delle combinazioni alternative di funzionamenti che il soggetto è in grado di utilizzare" (Nussbaum, 2010, p. 23).

Il termine funzionamento, secondo Sen, "sottende il concetto aristotelico e riguarda ciò che una persona può desiderare" (1999, p. 45).

Il capability approach si può definire come un "approccio valutativo o etico" capace di tradursi in una "teoria educativa" attraverso alcune condizioni di base. Tali condizioni, secondo Alessandrin (2014, p. 25), sono:

- porre al centro di un nuovo paradigma dello sviluppo la questione antropologica e non solo la dimensione economico-produttivistica.
- Superare l'individualismo economico focalizzato sulla razionalità strumentale concentrando l'attenzione sulla dignità dell'individuo.
- Andare oltre le condizioni di "occupabilità" delle persone generando opportunità di sviluppo delle potenzialità di ciascuno con la definizione di un "welfare formativo".
- Ampliare il processo di innovazione attraverso la dimensione sociale della partecipazione.
- Considerare la responsabilità sociale come unico driver del processo partecipativo di crescita e sviluppo.

Da qui il richiamo ad una nuova economia, un'economia dello sviluppo umano, "più umanizzata" che abbia come obiettivo la promozione del benessere stesso e della crescita e che si impegni a valutare e perseguire attivamente politiche alternative per la promozione dello sviluppo umano integrale.

Le capacità sono per Sen (1999, p. 21) le "libertà sostanziali" attraverso cui un individuo sceglie di agire. La chiave dell'idea di sviluppo come libertà è nell'idea di una crescita economica che sia democratica, partecipata, accessibile e generativa di opportunità per l'evoluzione delle capacità attraverso le esperienze educative e formative lungo tutto l'arco della vita (Sen, 1999, p. 67).

CONCLUSIONI

Progettare e sostenere progetti a favore del benessere sociale, ambientale ed economico allude alla volontà di donare e donarsi per educarsi reciprocamente una responsabilità sociale di custodia della dignità umana e cura del creato. "Ciò rimanda ad una progettualità educativa tesa ad implementare una vera e propria cultura del dono nella comunità di riferimento per coltivare legami solidali, alleanze espressive di virtù civili nel segno dello sviluppo umano integrale" (Malavasi, 2020, p. 78).

Si suggerisce di alimentare percorsi di auto-efficacia partendo dai giovani ed in particolare dagli Istituti Scolastici di II grado e gli Istituti di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS).

Percorsi *entrepreneurship, empowerment, capability approach* possono essere inseriti in dispositivi scolastici già attivi (ad esempio gli attuali Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento – PTCO mutuati dall'Alternanza Scuola-Lavoro) e in percorsi di auto-imprenditorialità di giovani nelle comunità locali.

I giovani imprenditori con un alto grado di competenze acquisite in forma personale potrebbero affiancare scuole e centri di aggregazione giovanile per favore al nascita di attività imprenditoriali. Si tratta di veri e propri percorsi di auto-imprenditorialità dove al centro c'è la “cura delle relazioni” che si instaurano in contesti informali. In questi percorsi emerge chiara la necessità di formare e sostenere la formazione della governance locale da approfondire per rilevare il ruolo all'interno delle reti di collaborazione. con particolare riferimento agli Obiettivi di Sviluppo sostenibile che sono stati indicati quale tema da approfondire maggiormente.

Le indicazioni nazionali del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, ad esempio, richiamano la necessità di ripensare la didattica attraverso la definizione di competenze chiave: sociali, digitali, metacognitive e metodologiche.

BIBLIOGRAFIA

Alessandrini G. (a cura di). (2014). *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.

Arendt H. (1999). *The Human Condition*. Chicago: The University of Chicago Press.

Bacigalupo M., Kamylyis P., Punie Y. & Van den Brande G. (2016), *EntreComp: The Entrepreneur-ship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union

Commissione Europea (2009). *Entrepreneurship in Vocational Education and Training. Final report of the Expert Group European Commission*.

Commissione Europea (2016). *Comunicazione della commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni “Una nuova agenda per le competenze per l'Europa. Lavorare insieme per promuovere il capitale umano, l'occupabilità e la competitività, COM/2016/0381*.

Commissione Europea (2020). *Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e Al comitato delle regioni. Un'agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza, GUCE, n. 274, 1° luglio 2020*.

Consiglio Europeo (2020). *Conclusioni del Consiglio europeo, 17-21 luglio 2020*.

Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.

Costa, M. (2020). *Pedagogia del lavoro e sviluppo integrale: una prospettiva multidimensionale*. Milano: FrancoAngeli.

D'Aniello, F. (2021). *Imprenditorialità e adattamento creativo: strategie per l'educazione permanente*. Roma: Carocci.

Dahrendorf R. (1995). *Quadrare il cerchio. Benessere economico, coesione sociale e libertà politica*, (trad. dal tedesco). Bari-Roma: Laterza.

Dato D.(2017). “*Entrepreneurship per un lavoro “diasporico”*”. In *Metis Journal*, VII, 1.

Drucker P. (1985). *Innovation and Entrepreneurship: Practice and Principles*. New York: HarperCollins.

Lizzola I. (2009)., *Di generazione in generazione. L'esperienza educativa tra consegna e nuovo inizio*. Milano: FrancoAngeli

Malavasi P. (2019). *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*, Milano: Vita e Pensiero, Milano 2019.

Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*, Milano: Milano: Vita e Pensiero, Milano 2020, p. 49.

Melacarne, C. (2020). *Sperimentare l'imprenditorialità nella scuola: percorsi di formazione attiva*. Firenze: Le Monnier.

Melacarne, C. (2021). *Cittadinanza e imprenditorialità: educare alla partecipazione e alla responsabilità*. Milano: Pearson.

MIUR. *Avviso pubblico si inserisce nel quadro di azioni finalizzate al potenziamento dell'educazione all'imprenditorialità, di cui all'Obiettivo Specifico 10.2 del Programma Operativo Nazionale “Per la Scuola – competenza e ambienti per l'apprendimento” per il periodo di programmazione 2014-2020, Asse I – Istruzione – Fondo Sociale Europeo (FSE)*

Notarstefano G. (2014). “*Imprenditori si nasce o si diventa? La rilevazione delle attitudini imprenditoriali: modelli di misura ed evidenze empiriche*”. In G. FAZIO, A. PURPURA (a cura di), *Impresa, Innovazione e Territorio*. Milano: FrancoAngeli

Nussbaum M. (2010)., *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton: University Press.

Obiettivo Specifico 10.2 – Azione 10.2.5,
https://www.istruzione.it/pon/avviso_educazione-imprenditorialita.html

Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, GUCE, n. 394, 30.12.2006. Retrived <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT>

Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, GUCE, n. 394, 4 giugno 2018.

Parlamento Europeo. (2006). *Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.

Portera A. (2006). *Globalizzazione e pedagogia interculturale*. Trento: Erickson.

Potestio, A. (2019). *Formare all'azione: competenze trasversali e innovazione educativa*. Bologna: Il Mulino.

Sen A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: University Press.

Strano A. (2015), “Capacitare entrepreneurship per l’attivazione professionale dei giovani” (pp. 109-116). In *Formazione & Insegnamento*, XIII, 1.

Vischi A. (2019). *Pedagogia dell'impresa, lavoro educativo, formazione*, Lecce: Pensa MultiMedia

Vischi, A. (2019). *Learning by doing: pratiche di alternanza scuola-lavoro e sviluppo dell'imprenditorialità*. Torino: Utet.

La competenza: sfida pedagogica e ponte tra professione e volontariato

Competence: a pedagogical challenge and a bridge between professionalism and volunteering

Emanuele Serrelli*

*CESVOPAS – Centro Studi sul Volontariato e la Partecipazione Sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore, Italy, emanuele.serrelli@unicatt.it

ABSTRACT

La competenza dovrebbe riguadagnare il proprio status trascendente rispetto al sapere e al saper fare: chi è competente, lo è non in virtù del possesso di conoscenze, bensì in quanto utilizza la conoscenza e organizza risorse per rispondere a una chiamata sociale con responsabilità e generatività. Feconda nel mondo delle professioni, la nozione proposta si attaglia anche al volontariato, e pone un problema formativo: la competenza non si insegna e non si trasmette; piuttosto, si creano le condizioni per il suo esercizio e consolidamento.

ABSTRACT

Competence transcends knowledge and know-how: in fact, a competent person is such not by virtue of knowledge, but rather because they use knowledge and organize resources to responsibly and generatively meet a social call. Fruitful in the world of professions, the proposed notion is also suitable for volunteering and poses a pedagogical problem: whereas competence cannot be taught or transmitted, it can be exercised and consolidated under suitable conditions.

KEYWORDS competence, skill, work, volunteering, education

PAROLE CHIAVE competenza; skill; lavoro; volontariato; formazione

INTRODUZIONE

Il costrutto di “competenza” è sempre stato un “ponte” tra “mondi” diversi (Benadusi e Molina, 2018; Bresciani, 2022). Nato, nella sua accezione contemporanea, negli anni ‘70 del Novecento, il concetto si è innestato e ha poi per decenni preso forma nell’articolazione tra contesti professionali e formativi anche distanti tra loro, partecipando tanto alla loro strutturazione interna quanto all’evoluzione delle loro relazioni reciproche. La riflessione pedagogica sulla scuola per lungo tempo ha approfondito il tema della “didattica per competenze” (cf. Bertagna, 2004; Guasti, 2013) in connessione con una riflessione radicale sulle finalità stesse della scuola (Baldacci, 2010). Parallelamente, la Comunità Europea e altri organismi internazionali hanno portato avanti campagne e azioni concrete per un capillare riconoscimento degli apprendimenti basato proprio sulla validazione e sulla trasferibilità di competenze, per sostenere l’incremento di valore economico, culturale e di cittadinanza (cf. Benadusi e

Molina, 2018; Serrelli, 2024). Nello stesso periodo, tutti gli enti regionali e altri enti locali, specialmente in Italia, sono stati impegnati a sviluppare quadri di riferimento basati su competenze, per assicurare e migliorare l'articolazione tra formazione professionale e mondo del lavoro. Non dimentichiamo poi il contesto della formazione aziendale (cf. Bonometti, 2023), che ha attraversato una fase di entusiasmo per le competenze, forse in maniera più anticipata ma anche più effimera.

È, insomma, inevitabile che “competenza” sia, oggi, un concetto polisemico e a tratti ambiguo, espressione di interpretazioni e intenzioni eterogenee, a volte contrastanti. Negli ultimi anni, poi, anche il mondo del volontariato è stato sollecitato dalla sfida delle competenze (Cadei, 2024), raggiunto dalle istanze socio-politiche internazionali e nazionali, sollecitato sempre più a badare all'efficacia e all'impatto, e soprattutto con un'attenzione sempre maggiore alle persone e alle loro abilità. Un'area di riflessione specifica e in crescita è, poi, quella del “trasferimento di competenze” tra mondo aziendale e professionale e volontariato (Zandonai e Venturi, 2016; Azouz-Ménard, 2021; Caltabiano e Vinciguerra, 2022; Giorgio, Guardini e Villa 2024).

In questo articolo ci chiediamo se, come e in che senso oggi la competenza possa svolgere la funzione di “ponte” tra lavoro e volontariato, tra professionalità e dono. Inizieremo con il tentativo di “districare” il termine competenza da quello, collegato e spesso assimilato ma in realtà differente, di “abilità”, arrivando a una nozione di competenza come “forza organizzatrice” personale che trascende la conoscenza e le conoscenze. Passeremo poi ad esaminare la sfida pedagogica posta da una siffatta accezione di competenza, domandandoci se la competenza si possa “insegnare” analogamente a quanto è possibile per una abilità. Giungeremo infine a suggerire una visione umanistica tanto del lavoro quanto del volontariato, dove la competenza è espressione della persona e della sua soggettività responsabilmente connessa con la società e la comunità. Questa analisi ha lo scopo di orientare con maggiore decisione gli investimenti formativi, educativi, valutativi e culturali sostenuti sia dai datori di lavoro sia dalle realtà di volontariato, diversificando gli obiettivi e le metodologie per favorire la cura e il riconoscimento di persone sempre più abili e più competenti.

COS'È LA COMPETENZA?

La competenza è la “sorella maggiore dell'abilità?”

Abbiamo già notato nell'introduzione le ragioni e l'estensione della polisemia della nozione di competenza. Vi è da aggiungere una seria sovrapposizione semantica tra i termini “abilità” e “competenza” che, di fatto, in molti contesti istituzionali, intellettuali, sociali sono utilizzati quasi come sinonimi nonostante si provi a distinguerli dal punto di vista definitorio. La labilità del confine tra abilità e competenza è particolarmente evidente nella traduzione dall'inglese all'italiano, dove la parola *skill* è quasi sempre tradotta come competenza. I documenti programmatici che contengono distinzioni concettuali apparentemente chiare, poi a ben vedere vi rinunciano in funzione di un uso più promiscuo. Esempio di questo “scollamento” tra definizione e applicazione lo offre il

rapporto *Rethinking Education* dell'UNESCO (2015) il quale non mantiene la promessa di stabilire “a clear difference” (p. 40) tra *skill* e competenza.

Spesso, nell'uso operativo dei termini, la distinzione tra abilità e competenza sembra infatti riguardare il grado *complessità dei compiti* da svolgere (i più difficili richiederebbero competenze, per gli altri sarebbero sufficienti di abilità), oppure la vicinanza del contesto a una *situazione “naturale”* (le abilità in contesto artificioso, le competenze “là fuori” nel mondo reale), o ancora il *grado di trasferibilità* (le abilità meno trasferibili delle competenze), o di *autoconsapevolezza* (bassa nelle abilità, alta nelle competenze) e altro ancora. Emerge da questi usi un quadro nel quale le abilità sono dipinte come una sorta di “sorelle minori” delle competenze, e viceversa le competenze sono trattate come super-abilità, più complesse e sviluppate delle “mere” abilità. Addirittura, la classificazione *ESCO (European Skills, Competences, and Occupations)*¹ dichiara esplicitamente che “there is no distinction between skills and competencies”. Ma è davvero così? Di certo, questa semantica è coerente con la grande frenesia contemporanea sull'acquisizione di *skills* e con la relativa misurazione dell'apprendimento e della sua efficacia. Nelle riflessioni già esistenti, però, sono “nascoste” altre accezioni che potrebbero stimolare un riorientamento formativo e avvicinare mondi come quello del volontariato e quello professionale.

La dignità dell'abilità

Per reimpostare il discorso, il primo passo è focalizzare il fatto che il termine abilità (*skill*) può catturare gran parte di quel “saper fare” che interessa nei contesti professionali e di volontariato. Spesso, mettendo le abilità in contrasto con la competenza, si concettualizzano le prime come rigide e automatiche. La *skill* è, però, tale in quanto schema di interpretazione-azione per ottenere effetti, uno schema di azione *intelligente*, che si autoregola a seconda del contesto mediante pensiero riflessivo legato all'azione (Dewey, 1933). È questa azione intelligente a fornire all'abilità la possibilità di intrattenere con i contesti un rapporto *auto-conservativo*, cioè di essere “trasferibile”. un massaggio cardiaco è tale ovunque ve ne sia bisogno, a scuola come in spiaggia; anzi, una persona è tanto più abile quanto più è in grado di eseguire l'attività richiesta nei contesti più diversi, anche i più estremi e meno adatti. Se ci pensiamo, la forza di una abilità è proprio la sua adattabilità a contesti diversi, la sua *robustezza trans-contestuale*. Un'abilità, insomma, prescinde il più possibile dai ruoli sociali e dai contesti in cui di volta in volta essa viene messa in atto. La complessità delle abilità chiama inoltre in causa dimensioni profonde – in particolare identitarie, emotive e valoriali – della persona, riportate nel famoso modello dell'iceberg di Spencer & Spencer (1993). Molte abilità sono pervasive in quanto coinvolgono molte dimensioni della persona. Le *skill*, poi, si coinvolgono reciprocamente, si “trascinano” reciprocamente. Alcune abilità “di base” sono necessarie per l'acquisizione e la *performance* di molte altre abilità: si pensi ad esempio alle abilità di letto-scrittura o matematiche, o a quelle socio-emotive. È acile intuire la componente di “destrezza emotiva” di abilità come il massaggio cardiaco, l'uso

¹ La classificazione – volta a supportare la mobilità lavorativa – funziona dal 2017 come un dizionario in evoluzione che abbina occupazioni (ad oggi 3.008) con “skills” (ad oggi 13.890).

del defibrillatore, le tecniche di immobilizzazione: solo un buon self management emotivo permetterà al soccorritore di eseguire correttamente le azioni in condizioni di stress, paura, o perlomeno concitazione. Un elemento conclusivo che qui importa sottolineare è la superfluità del riferimento al termine “competenza” nell’esame del “saper fare” impegnativo, rilevante e importante richiesto nei contesti lavorativi e di volontariato. Come scrive Serrelli (2024), “Mettendo tra parentesi la ‘competenza’ possiamo apprezzare appieno la dignità e l’ampissimo ambito di applicabilità delle abilità (*skill*), e liberarle dalla posizione di ‘sorelle minori’ delle competenze” (p. 91).

L’abilità è conoscenza

L’influente “Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente” del 2008², proprio al fine di discriminare analiticamente i diversi livelli di qualificazione, cercò di definire rigorosamente competenza, abilità, conoscenza e altre nozioni fondamentali. Nel “Quadro”, le *conoscenze* sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative a un settore di lavoro o di studio, e si costituiscono nella persona mediante l’assimilazione di informazioni. Le *abilità* indicano più specificamente capacità di azione, *know-how* che, applicando le conoscenze, consentono di portare a termine compiti e risolvere problemi. Le abilità possono essere cognitive (comprendenti l’uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l’abilità manuale e l’uso di metodi, materiali, strumenti). Le abilità (*skill*) afferiscono all’ambito della conoscenza (*knowledge*), in maniera ancor più chiara, nell’impostazione dell’UNESCO espressa ad esempio nel rapporto *Ripensare l’educazione* del 2015. L’UNESCO individua elementi di complessità crescente, tutti parte della conoscenza: le informazioni (*information*), le comprensioni o concetti (*understanding*), le abilità (*skills*), i valori (*values*) e gli atteggiamenti (*attitudes*) (UNESCO 2015, p. 16). Le abilità o *skill* sono dunque classificate a un livello gerarchico superiore a quello delle informazioni e della comprensione dei concetti, catturando il “saper fare”, il “sapere come agire” in contesti reali, compiere scelte, e comportarsi in maniera efficace. Le *skills* insomma appartengono pienamente al dominio della conoscenza, in quanto apprendimenti che si focalizzano sul “saper fare”, mobilitanti altri elementi della conoscenza (informazioni e concetti). Le *skill*, in quanto conoscenza, possono essere apprese; l’apprendimento (*learning*) consiste infatti in un aumento della conoscenza.

La competenza è conoscenza?

Se i documenti sopra citati collocano le abilità pienamente nell’alveo della conoscenza, essi non fanno altrettanto per quanto riguarda la competenza. Secondo il “Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente”, infatti, la competenza è la comprovata capacità di *utilizzare con responsabilità e autonomia* conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Anche secondo la tassonomia dell’UNESCO la competenza è

² Raccomandazione 2008/C 111/01/CE del Parlamento Europeo. La Raccomandazione è stata aggiornata dalla Raccomandazione 2017/C 189/03, che ne conserva tuttavia intatti tutti i principi generali.

collocata *esternamente* alla conoscenza, considerata ulteriore rispetto ad essa. Rispetto alle abilità, scrive l'UNESCO, "Competencies are broader in scope. They refer to the ability to *use* knowledge [...] in *specific contexts* and to *meet demands*" (p. 40). Inoltre, "competencies enhance the ability to *use* the appropriate knowledge [...] *creatively and responsibly* in given situations to find solutions and establish new *ties with others*" (p. 41). Tutti i corsivi in queste citazioni sono nostri e vogliono evidenziare alcune caratteristiche cruciali della competenza che la distanziano rispetto all'abilità: la responsabilità, la creatività, la ricerca di soluzioni e i legami sociali, oltre naturalmente all'autonomia e alla trans-contestualità. Nelle dichiarazioni esplicite (tradite, come abbiamo detto e come si potrebbe dimostrare, nell'uso dei termini) chi è competente, lo è *non* in virtù del possesso di conoscenze, bensì in quanto *utilizza* la conoscenza e organizza risorse *per* rispondere a una chiamata sociale con responsabilità e generatività.

La competenza trascende il sapere

Spesso il richiamo alla competenza viene inteso come un richiamo al "saper fare". Per indicare questo "saper fare" è, però, più appropriato il termine "abilità", che può coprire un'area semantica molto più ampia rispetto a quella normalmente accordatagli: le abilità sono spesso complesse, spesso pervasive, quasi sempre animate da un pensiero intelligente che le rende adattabili a vari contesti (trans-contestualmente robuste). Per la competenza, invece, la nostra analisi ci ha portato a ricavare uno spazio del tutto differente, che *trascende* il sapere e il saper fare, ed eccede le abilità. Quando siamo competenti? Forse quando sappiamo fare molte cose? Forse quando possediamo molte nozioni? Sulla base delle analisi e dei ragionamenti svolti, non sono questi gli indizi di competenza. L'ulteriorità della competenza rispetto alla conoscenza si ritrova anche in approcci molto affermati come quello di Le Boterf (e.g., 2008) che definisce la competenza come capacità di mobilitare un insieme di "risorse cognitive" per affrontare una situazione. In Italia, Pellerey (e.g., 2004) propone una concezione dinamica della competenza, definendola come "capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo". Bresciani (2012; 2022) costruisce un panorama concettuale sulla competenza favorendo la "competenza al singolare", ovvero il "processo mediante il quale un individuo, in un contesto lavorativo dato e a fronte di una richiesta che lo stesso esprime, si attiva, recupera e mobilita le proprie risorse di vario tipo" (Bresciani 2022, p. 308; cf. anche Cegolon, 2008). Anche Birbes (2020) argomenta una visione della competenza legata a responsabilità nei confronti del cambiamento, autonomia, riconoscimento delle ingiustizie sociali, ricerca del bene comune, consapevolezza di sé e della relazione, riconoscimento dei confini, redistribuzione del valore, promozione di comunità: insomma, "competente è chi agisce in maniera volutamente responsabile" (p. 186), "si può intendere competenza come motivazione e non solo come espressione di una raggiunta capacità" (p. 188), e la competenza è motivazione a "elevare le capacità umane di elaborare idee e condurre azioni" (p. 185). È vero che alcune importanti trattazioni della competenza, come quella di Perrenoud (2002; cf. anche Meghnagi, 1992), coltivano lo stretto rapporto tra competenza e conoscenza. Ad essere coinvolti nella competenza sarebbero, però, saperi teorici, saperi d'azione e meta conoscenze che *trasformano* le

conoscenze in relazione alle situazioni grazie a un “insieme di operazioni mentali complesse”. Riteniamo, in conclusione, importante sottolineare una visione della competenza *non* come sapere, ma come forza organizzatrice che *conta* sulla conoscenza e che la *trasforma*, che *convoca* informazioni, concetti e abilità, e che ad essi unisce altre risorse – tutte quelle necessarie – per rispondere in qualche modo a una *chiamata*, a un bisogno espresso, a una richiesta di supporto e di intervento. Oltre che al mondo delle professioni, questo concetto di competenza si attaglia molto bene anche al volontariato.

LA COMPETENZA COME SFIDA PEDAGOGICA

Quattro ingredienti della competenza tra professionalità e volontariato

Incrociando le definizioni disponibili con dati fenomenologici ed esperienziali (cosa intendiamo comunemente per “competente”), nonché etimologici, possiamo distillare alcuni ingredienti fondamentali della competenza – che chiameremo chiamata, responsabilità, convergenza e contagio – verso una definizione più netta e rigorosa di competenza, più specifica rispetto a quella di abilità, più spendibile per catturare alcuni aspetti fondamentali della pratica nel lavoro come nel volontariato. Si configura una definizione di competenza come disposizione all’uso di conoscenza e di altre risorse per rispondere a una chiamata e a bisogni espressi da individui, gruppi o comunità, con creatività, responsabilità e generatività; una definizione che finalmente pone una netta discontinuità tra abilità (che sono parte della conoscenza) e competenza (principio organizzatore di valore sociale). La competenza si radica profondamente nelle caratteristiche personali, nei punti di forza e nelle risorse della persona, per svolgere un ruolo di orientamento dell’azione nella complessità delle situazioni. La competenza quindi *si avvale* di tecniche ma le trascende, essendo legata alla maturazione personale e alla dimensione valoriale della persona. La persona competente non soltanto è in grado di risolvere problemi, di raggiungere obiettivi, di soddisfare bisogni; essa è *una forza organizzatrice che non rinuncia* davanti alle difficoltà pur di *supportare* i suoi interlocutori a realizzare i loro piani, rispondendo alla loro chiamata con un atteggiamento di servizio.

La chiamata

Nel linguaggio comune, una persona competente è quella che risponde positivamente alle nostre richieste e necessità, non limitandosi a rispondere meccanicamente. La competenza si manifesta quando qualcuno è chiamato ad agire per aiutare altri in vari contesti sociali. Essa è strettamente legata alle aspettative e alle richieste di un determinato ruolo sociale. Il termine “competente” è spesso usato per descrivere professionisti in diverse aree, come medici, idraulici, educatori, cittadini o genitori. La competenza emerge quando si fornisce un contributo attivo, creativo, e di supporto agli altri, aiutandoli a raggiungere i loro obiettivi e risolvere i problemi. La competenza è pertanto legata alle aspettative sociotecniche e alle richieste del contesto in cui si opera, che evolvono nel tempo. Il

termine “competenza” deriva dal latino *cum-petere*, che può significare “andare insieme” cercando di rispondere alle domande e di trovare soluzioni (Schön, 1983).

La responsabilità

In presenza di una chiamata, la persona competente si prende carico del bisogno, considerandolo *di propria competenza*, e agisce fino in fondo per trovare una risposta soddisfacente. Essere competenti significa dunque anche assumersi una responsabilità. Davanti a un compito reale, una persona diligente e una competente – anche a parità di conoscenze e abilità – interpretano diversamente sé stesse nella situazione. La prima si impegna a trovare la soluzione migliore con le informazioni disponibili, “osa”, non si arrende e accetta il compromesso della migliore stima possibile; mentre la seconda si ferma se non riesce a trovare una risposta certa che discenda dall’applicazione meccanica della conoscenza acquisita (Castoldi, 2016). La persona competente *sente su di sé* la responsabilità di fornire comunque una soluzione, la migliore che può trovare con gli strumenti che ha, e possiede un senso di autoefficacia tale da permettersi di “gettare avanti” la soluzione.

La convergenza

Dirigersi verso, aspirare, tendere “richiede interazione e concorso di forze” (Birbes, 2020, p. 186). La persona competente infatti *cum-pete*, cioè *fa convergere* risorse di vario tipo: le proprie conoscenze e abilità, innanzitutto, ma non solo queste, anche la propria esperienza e conoscenza di *best practice*, ed anche eventualmente altri soggetti con cui intrattiene relazioni di stima e fiducia, senza dimenticare le risorse dei portatori stessi del bisogno, i quali a volte (ma devono essere guidati a riconoscerlo) possiedono già alcune chiavi e soluzioni dei problemi che pongono. La competenza è insomma *ecologica*, è un uso della conoscenza e delle risorse ambientali per produrre un contributo che sia all’altezza di elevate aspettative sociali o che addirittura le superi. In questa accezione la competenza diviene una sorta di *forza socio-tecnica*, non settorialmente qualificabile né partizionabile: sarebbe riduttivo parlare di “competenza emotiva”, “competenza organizzativa”, “competenza tecnica” e così via; su tali piani settorializzati si giocano le abilità, mentre la competenza *fa ad esse appello in funzione del raggiungimento* responsabile e creativo di obiettivi suscitati dalla chiamata sociale.

Il contagio

La professionista e il professionista competenti, il volontario e la volontaria competenti, *diffondono* interesse sul proprio campo di azione, ne promuovono l’immagine, la dignità e la legittimità. Competenza vuol dire *dialogo* (Schön, 1983), transazione (Perillo, 2018; Dewey, 1933) con le domande e con tutti gli altri aspetti e fattori del contesto: una persona è tanto più competente quanto più è in dialogo con i contesti, le situazioni, gli interlocutori. Essa *utilizza*, eccedendola e trascendendola, la conoscenza (abilità, informazioni, concetti) disponibile. In questo *cum-petere* si generano movimento sociale, trasferimento di conoscenze, ma anche di idee, valori, interessi. La competenza suscita

curiosità: attraverso la forte motivazione che trasmette, essa genera convergenze e motivazioni ad associarsi e ad approfondire.

La competenza non può essere insegnata o trasmessa; possono essere create le condizioni perché essa emerga, sia praticata e consolidata

Arriviamo quindi alla domanda sulla *formazione* della competenza: è possibile insegnare o trasmettere la competenza? “...in che modo può l’educazione mantenere viva ed aumentare un’aspirazione alla competenza...?” (Birbes, 2020, p. 190). Tutta la riflessione sulla cosiddetta “didattica per competenze” contiene invero indicazioni preziose per la didattica delle *skills*, che non possiamo qui approfondire (cf. Bertagna, e.g., 2009). La competenza della persona riguarda il suo *contatto con il senso* dell’attività che svolge, *con il bisogno* a cui risponde, o ancor meglio *con la chiamata* che proviene dalla società e della comunità oltre che dai singoli beneficiari della sua attività, *con la responsabilità* profonda dello “stare al gioco” e dell’offrire alternative e soluzioni, *con la comunanza di intenti* costantemente cercata con tutti i propri interlocutori (anche inevitabilmente attraverso compromessi) e infine *con la “forza attrattiva”* verso le altre persone che la vedono o lo vedono come soggetto credibile, coerente e congruente con motivazioni forti e chiare. Competente significa anche conveniente, congruo, appropriato. La competenza è quindi emergente. Non può per definizione emergere in situazioni dove non sono presenti forti bisogni, aspettative, e la necessità di una responsabilità. Se estremizziamo il ragionamento, in contesti formativi strutturati in maniera asimmetrica l’unica competenza che può davvero emergere in essi sarà quella legata al ruolo di studente. La competenza è evidente, non si insegna e non si trasmette; semmai possiamo chiederci come creare situazioni di intensa partecipazione sociale perché essa emerga. Studi importanti sono stati condotti sotto l’egida del *capabilities approach* di Sen (e.g., 2001; 2007) e Nussbaum (e.g., 2003; 2011), che si focalizza sull’acquisizione di libertà di azione come fioritura delle potenzialità della persona. “Motivare a essere competenti” è “saper donare libertà” (Birbes, 2020, pp. 191). Questa nozione di competenza ha alcune affinità con quella di “capacità come fine educativo” di Brezinka (1987), ma possiamo qui ispirarci alla trattazione di Biesta (2013) che, esplorando la possibilità che l’educazione conduca gli allievi al raggiungimento di una propria soggettività responsabile, sottolinea l’intrinseca impossibilità di imporla. Ciò rende impossibile l’insegnamento? No, ma crea uno spazio di azione diverso dall’imposizione meccanica. Gli educatori innanzitutto *non devono impedire* agli educandi di fare esperienza di soggettività e responsabilità. È opportuno quindi insistere sulla dimensione della *chiamata* che è condizione necessaria perché qualsiasi competenza si manifesti. Proprio come la “soggettivazione”, l’acquisizione di competenza non può essere causata direttamente, può piuttosto essere evocata mediante una *verace chiamata ad esserci*, e può essere coltivata abbattendo – nell’educazione come nell’associazionismo del volontariato – tutte quelle barriere che rischiano di soffocare l’emersione.

CONCLUSIONI: LA COMPETENZA COME PONTE PEDAGOGICO TRA LAVORO E VOLONTARIATO

I contesti professionali hanno una storica familiarità con il costrutto “competenza”, che sempre più interroga anche il mondo del volontariato (Cadei, 2024). Se sono evidenti le logiche divergenti tra i due “mondi”, nonché i rischi di “colonizzazione snaturante” del volontariato da parte del settore economico e produttivo, è anche possibile che la contaminazione tra lavoro e volontariato sia occasione per un ripensamento del senso pedagogico del lavoro (Cegolon, 2012), dell’importanza dei valori (Dato, 2018; d’Aniello, 2018) in un contesto che è comunque di grande trasformazione e di ripensamento (d’Aniello, 2024; Cegolon, 2024). In questo articolo abbiamo “districato” la competenza dalle abilità, e cercato di costruire una nozione di competenza come espressione della persona e della sua soggettività, responsabilmente connessa con la società e la comunità. Questa visione umanistica provoca i diversi mondi – del lavoro, del volontariato, della scuola e della formazione – a converger e a investire maggiormente nella costruzione di contesti di partecipazione sociale che *chiamino* le persone ad esserci, e meno – forse – nel trasferimento unidirezionale di “abilità” nella speranza che queste possano generare o sostituire la competenza.

BIBLIOGRAFIA

- Azouz-Ménard, S. (2021). *Dal volontariato alla professione, dall’apprendimento implicito alla competenza*. Edizioni Sapienza.
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Mondadori.
- Benadusi, L. & Molina, S. (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Fondazione Agnelli, Il Mulino.
- Bertagna, G. (2004). *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una questione pedagogica*. La Scuola.
- Bertagna, G. (2009). “Sviluppare competenze a scuola”, relazione al seminario di studio “Verso la scuola delle competenze”, Centro Studi Scuola Cattolica, Roma, 14 maggio 2009, URL <https://www.scuolacattolica.it/2009/05/14/verso-la-scuola-delle-competenze-2/>, visitato l’ultima volta il 30 ottobre 2024.
- Biesta, G.J.J. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Taylor and Francis.
- Birbes, C. (2020). Motivare ad essere competenti: sfida della pedagogia della scuola. *Formazione Lavoro Persona*, 30, 184–193.
- Bonometti S. (2022). Formazione. In Amadini, M., Cadei, L., Simeone, D., Malavasi, P. (Eds.). *Parole per educare, volume I*. Vita e pensiero.
- Bresciani, P.G. (Ed.). (2012). *Capire la competenza: teorie, metodi, esperienze dall’analisi alla certificazione*. Franco Angeli.
- Bresciani, P.G. (2022). *La competenza: appunti di viaggio, oltre l’orizzonte*. Franco Angeli.
- Brezinka, W. (1987). *Tüchtigkeit. Analyse und Bewertung eines Erziehungszieles*. Ernst Reinhardt.

- Cadei, L. (Ed.). (2024). *Volontariato competente: riconoscere gli apprendimenti nella partecipazione sociale*. Unicopli.
- Caltabiano, C., & Vinciguerra, S. (Eds.). (2022). *Professione volontario. Le competenze del volontariato e la produzione di valore*. Rubbettino.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Carocci.
- Cegolon, A. (2008). *Competenza. Dalla performance alla persona competente*. Rubbettino.
- Cegolon, A. (2012). *Il valore educativo del capitale umano*. Franco Angeli.
- Cegolon, A. (2024). Fine del lavoro o trasformazione del lavoro? La risposta della pedagogia. *MeTis - Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 14(1), 49-67.
- Dato, D. (2018). Il lavoro come dono per una società solidale. Il caso delle banche del tempo. *MeTis - Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni* 8(1), 79-90.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. The Board of Trustees, Southern Illinois University.
- D'Aniello, F. (2018). Lavoro e relazione di dono. *MeTis - Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 8(1), 44-67.
- D'Aniello, F. (2024). Fuggire dal lavoro per sopravvivere: quale pedagogia per vivere? *MeTis - Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 14(1), 68-86.
- Giorgio, P., Guardini, L., & Villa, R. (2024). *Il volontariato aziendale profit e non profit insieme per il bene di comunità e territori*. Egea.
- Guasti, L. (2013). *Competenze e valutazione metodologica*. Erickson.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence*. Éditions d'Organisations.
- Meghnagi, S. (1992). *Conoscenza e competenza*. Loescher.
- Nussbaum, M.C. (2003). *Capacità personale e democrazia sociale*. Diabasis.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Il Mulino.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. La Nuova Italia.
- Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances? In J. Dolz, & E. Ollaignier (Eds.). *L'énigme de la compétence en éducation*. De Boeck Université, 45-60.
- Perillo, P. (2018). Il paradigma trasformativo e lo sviluppo delle competenze di ricerca dei professionisti dell'educazione e della formazione. La Ricerca-Azione Transazionale. In E. Corbi, P. Perillo, & F. Chello (Eds.). *La competenza di ricerca nelle professioni educative*. Pensa MultiMedia, 111-157.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflexive Practitioner*. Basic Books.
- Sen, A.K. (2001). *Lo sviluppo è libertà*. Mondadori.
- Sen, A.K. (2007). *La libertà individuale come impegno sociale*. Laterza.
- Serrelli, E. (2024). Rendere visibile l'apprendimento: il volontariato davanti alla sfida delle competenze. In L. Cadei (Ed.). *Volontariato competente: riconoscere gli apprendimenti nella partecipazione sociale*. Unicopli, 113-137.
- Spencer, L.M., & Spencer, S.M. (1993). *Competence at Work. Models for Superior Performance*. John Wiley.

UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555?posInSet=1&queryId=f92a8d3d-e3bf-4c54-9747-8b11d9ef54a3>

Zandonai, F. & Venturi, P. (2016). *Imprese ibride: Modelli d'innovazione sociale per rigenerare valori*. Egea.

La formazione alla sostenibilità come responsabilità delle università Sustainability education as a university responsibility

Ines Giunta*, Sibilla Montanari**

*Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali, Università Ca' Foscari Venezia, Italia, ines.giunta@unive.it

**Centro per la Formazione degli Insegnanti, Università di Vienna, Austria,
sibilla.montanari@univie.ac.at

ABSTRACT

Secondo l'OECD la richiesta di *green-task jobs* è cresciuta negli ultimi anni. Si auspica che la domanda di competenze di sostenibilità venga soddisfatta da una formazione che garantisca l'acquisizione di conoscenze, capacità, valori e atteggiamenti volti allo sviluppo di una società sostenibile. La ricerca si propone di indagare se e in che modo le università italiane stiano provvedendo a garantire l'acquisizione di questo primo livello di formazione, nella prospettiva di futuri approfondimenti nei percorsi di *upskilling* e *reskilling*.

ABSTRACT

According to the OECD, the demand for green-task jobs has increased in the last two years. The necessity for sustainability competences is expected to be met through training programs that facilitate the acquisition of knowledge, abilities, values, and attitudes, fostering the development of a sustainable society. This research aims to investigate whether and how Italian universities are addressing this initial level of training by deepening the reflection on upskilling and reskilling.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Sustainability education, Higher Education, green jobs

INTRODUZIONE

I cambiamenti nelle professioni lavorative sono avvenuti più volte nell'arco della storia umana (Alessandrini, 2018). Uno degli aspetti che, però, contraddistingue le transizioni odierne da quelle passate è la velocità con le quali si richiede all'essere umano di adattarsi ai cambiamenti, non solo emergenti ma anche urgenti, rendendo chiara la necessità di uno sviluppo sostenibile. Nonostante ciò, la letteratura scientifica fornisce ancora poche evidenze sull'impatto di questa transizione sul mercato del lavoro (OECD, 2023). Secondo l'OECD (2023), è possibile che questa transizione, se da una parte, permetterà la creazione non solo di nuovi posti di lavoro, ma, addirittura, di nuove professionalità, dall'altra, causerà la perdita di alcune attualmente esistenti. Di conseguenza, è fondamentale che la domanda di competenze di sostenibilità venga soddisfatta dai sistemi di formazione.

Le professionalità connesse allo sviluppo sostenibile sono molteplici; tra queste, i lavori che negli ultimi due anni stanno riscontrando un aumento nella loro domanda sono i

cosiddetti *green jobs* (OECD, 2023). A livello internazionale, però, non vi è ancora una definizione univoca su quali tipi di lavoro poter includere tra questi. Per esempio, secondo il World Economic Forum (2023), al loro interno si possono collocare i *Sustainability Specialists*, afferenti all'area delle scienze naturali, escludendo, però, gli specialisti in aree umanistiche, i quali, da un punto di vista integrale della sostenibilità, sono essenziali all'educazione alla sostenibilità e alla sua dimensione sociale, pertanto, anch'essi dovrebbero essere inclusi tra le professioni connesse allo sviluppo sostenibile. Secondo l'OECD, invece, un lavoro viene considerato più o meno "verde" in base a un approccio *task-based*, quindi valutando l'impatto ambientale di ogni compito specifico di una determinata professione (OECD, 2023). In questo modo è possibile avere una visione complessa di queste nuove professionalità.

Questa transizione nel mercato del lavoro, come le precedenti, nasconde al suo interno disuguaglianze sociali per le quali saranno avvantaggiati i lavoratori con un elevato livello di competenze, di qualifiche e di facilità nell'accesso alla formazione (OECD, 2023). Tra i Paesi OECD, i tassi di occupazione più bassa dei *green-task jobs* vengono registrati in Grecia e Italia (OECD, 2023). Inoltre, bisogna tener conto del fatto che la richiesta di questo tipo di lavori è maggiore tra le grandi imprese piuttosto che tra le micro, piccole e medie imprese (OECD, 2023). Queste ultime hanno risorse più limitate delle prime, il che rende difficile la loro transizione verso lo sviluppo sostenibile e, in particolar modo, l'implementazione di percorsi di *upskilling* e *reskilling* dei lavoratori. All'interno di questo quadro risulta centrale il ruolo delle università nella formazione alla sostenibilità, dando la possibilità di garantire un primo livello di formazione a tutti i cittadini, riducendo il *mismatch* tra domanda e offerta nel mercato del lavoro. Pertanto, questo articolo si propone di indagare se e in che modo la formazione universitaria italiana stia provvedendo a garantire l'acquisizione delle competenze necessarie alla transizione.

EDUCAZIONE ALLA SOSTENIBILITÀ NELLA FORMAZIONE UNIVERSITARIA

In Europa sono numerosi gli studi relativi all'educazione allo sviluppo sostenibile nella formazione universitaria (Popowska e Sady, 2024; Acosta Castellanos e Queiruga-Dios, 2022). Spesso, per educazione allo sviluppo sostenibile si fa riferimento al framework dell'UNESCO (2017), anche se esistono altri modelli di riferimento, come il più recente quadro europeo *GreenComp* (Bianchi et al., 2022). Grazie alla Carta di Belgrado del 1975, già dagli anni Settanta si iniziò a parlare di educazione ambientale, mentre solo negli anni Novanta appare l'educazione alla sostenibilità (Acosta Castellanos e Queiruga-Dios, 2022), rischiando ancora oggi di privilegiare la dimensione ambientale rispetto alle altre. Inoltre, secondo Mburayi e Wal (2018), si riscontra anche la difficoltà nell'includere l'educazione alla sostenibilità all'interno dell'area economica in quanto potrebbe mettere in discussione le teorie *mainstream*.

In letteratura è evidente l'emergere della necessità sia delle competenze tecnico specifiche di tipo ambientale (*green skills*), sia delle competenze trasversali di sostenibilità (Montanari et al., 2023). Infatti, tra i temi principali che emergono, vi sono le competenze di sostenibilità e gli approcci pedagogici che servono a svilupparle. Tra questi ultimi,

secondo Probst (2022), quelli ritenuti più efficaci per la formazione alla sostenibilità includono metodi esperienziali, collaborativi e partecipativi, approcci orientati alla ricerca, e quelli *action-oriented*, come il *service learning* (Álvarez-Vanegas et al., 2024) e il *work-based learning* (Mburayi e Wal, 2018) che estendono la responsabilità educativa delle università alla terza missione. Inoltre, vengono presentati degli approcci che sono efficaci anche in altri contesti, come i compiti autentici, l'*outdoor education*, la *flipped classroom*, i seminari con gli esperti e i *serious games* (García-Feijoo et al., 2020). L'utilizzo di uno solo di questi approcci difficilmente riesce a favorire lo sviluppo di tutte le competenze necessarie, sia che esse siano tecnico-specifiche, sia che siano trasversali e socio-emotive. Tuttavia, secondo Lozano et al. (2017), i casi studio e l'apprendimento basato su problemi sembrano essere i metodi più completi.

In Italia, la Rete delle Università Sostenibili (RUS) ha condotto un'indagine semi-strutturata per mappare le strategie universitarie e le buone pratiche di educazione alla sostenibilità che sono state messe in atto tra il 2016 e il 2019 per implementare gli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile (Sonetti et al., 2020), di seguito nominati OSS. I criteri di valutazione utilizzati su cui ci si soffermerà in questo articolo sono i seguenti:

- l'area disciplinare all'interno della quale si è sviluppata la strategia, la pratica o l'iniziativa universitaria;
- il *driver* che ha permesso l'implementazione dell'attività, ovvero se l'iniziativa è stata decisa dallo staff universitario attraverso un processo *top-down*, o se è stata promossa dagli studenti o dalla cittadinanza attraverso un processo *bottom-up*;
- la *mission* o scopo della strategia, nello specifico riferita alle diverse dimensioni dei sistemi universitari, ovvero l'insegnamento, la ricerca o la terza missione;
- l'obiettivo o gli obiettivi per lo sviluppo sostenibile ai quali era indirizzata la strategia universitaria secondo l'*Agenda 2030* (UN, 2015);
- l'approccio pedagogico utilizzato.

Nonostante la partecipazione su base volontaria da parte delle Università abbia permesso la raccolta di solo diciotto buone pratiche e il metodo qualitativo abbia reso difficile la standardizzazione dei risultati, emerge che le attività proposte coinvolgono diverse aree disciplinari, prevalentemente attraverso processi *top-down* (Sonetti et al., 2020). La *mission* è principalmente quella educativa, seguita dalle attività per la terza missione, e gli obiettivi prefissati per lo sviluppo sostenibile sono molteplici. Però, uno degli aspetti che viene sottolineato nella ricerca è la mancanza di studi transdisciplinari, le quali permetterebbero una migliore integrazione delle diverse dimensioni della sostenibilità, sia in senso disciplinare sia per rispondere ai diversi obiettivi dell'*Agenda 2030*.

Inoltre, in Italia, come in Europa, la sostenibilità spesso viene vista come una disciplina a sé stante da inserire in curricula esistenti o da integrare attraverso iniziative singole come laboratori e seminari (Sonetti et al., 2020). Secondo alcuni autori, l'educazione alla sostenibilità dovrebbe essere resa obbligatoria all'interno dei curricula accademici in ogni corso di laurea (Berchin et al., 2021). Secondo Lambrechts et al. (2013), esistono principalmente tre strategie per integrare l'educazione alla sostenibilità nel curriculum: verticale, ovvero integrando l'educazione allo sviluppo sostenibile in maniera esplicita all'interno di insegnamenti nuovi o preesistenti; orizzontale, ovvero includendo la sostenibilità in maniera implicita all'interno delle diverse dimensioni del sistema universitario, oppure all'interno di un corso creando un curriculum transdisciplinare; e,

infine, in maniera combinata tra le due strategie precedenti. Quest'ultima potrebbe avere il massimo impatto, in quanto, altrimenti, i curricula potrebbero essere implementati esternamente ma non internamente, aumentando la frammentazione tra curricula, pratiche universitarie e la funzione educativa delle università (Popowska e Sady, 2024).

UNA SPERIMENTAZIONE

Assumendo gli aspetti evidenziati dalla letteratura presa in analisi come possibili *indicatori di efficacia* della proposta formativa universitaria sulla sostenibilità (Sonetti et al., 2020), si presenterà l'esperienza *Lezione 0 sulla Sostenibilità* avviata dall'Università Ca' Foscari Venezia attraverso un processo *top-down* nell'A.A. 2022-2023 e proseguita, sia pure con qualche modifica, nell'A.A. successivo¹.

Promossa dal *GdL Educazione* della RUS, *Lezione 0 sulla Sostenibilità* è un insegnamento interdipartimentale di 6 CFU pensato per le lauree triennali e strutturato in risposta all'esigenza di restituire una visione di insieme delle principali entropie che caratterizzano questo nostro tempo storico, in riferimento alle quali matura l'esigenza di sostenibilità come *domanda*. Si tratta di una domanda cruciale, un invito non più procrastinabile a *rimediare*, da intendersi non solo come esortazione a porre rimedio ai danni procurati alle generazioni future, ma anche come sollecitazione a mediare nuovi significati attraverso il ricorso a lenti paradigmatiche ecologiche, che fa appello tanto a un rinnovato senso di responsabilità, nei confronti dei singoli come della collettività, quanto ad un nuovo modo di intendere la temporalità, da concepire in maniera sia *retrospettiva* che *prospettiva* (Valera, 2012). Per rispondere a questo interrogativo fondamentale che la società le pone, l'educazione *alla e per* la sostenibilità deve configurarsi essenzialmente come un'educazione *capace di futuro* (UNESCO, 2018) e, pertanto, riformulare a tal punto i propri scopi e contenuti da suggerire un'integrazione della sua stessa forma logica per come suggerita da Baldacci (2015) con la 'necessaria' specificazione che l'auspicato miglioramento dell'Uomo - cui sempre - tende debba ora inderogabilmente avvenire 'in direzione ecologica'.

Coerentemente con queste premesse, scopo principale di *Lezione 0* è stato quello di avviare negli studenti una riflessione sulla crisi globale, tale favorire nel tempo il raggiungimento di una vera e propria *competenza globale* - costruito complesso e multidimensionale - che tragga ispirazione da quanto tratteggiato dai framework sulla cittadinanza globale (UNESCO, 2018) e sulle competenze globali (OECD, 2018).

Fondamentale ai fini di questo impegno, la maturazione delle competenze in materia di sostenibilità indicate nel framework *GreenComp* (Bianchi et al., 2022) e, tra queste, in particolare, la competenza *definizione del problema*, descritta dal documento come la capacità di saper «[...] definire e strutturare i problemi legati alla sostenibilità in base alla

¹ Ca' Foscari ha deciso di promuovere *Lezione 0* attraverso un processo *top-down*, per quanto suffragato dall'ampia partecipazione degli studenti a iniziative virtuose dell'Ateneo in materia di sostenibilità quali il credito formativo extracurricolare per le *Competenze di Sostenibilità* (cfs), che si basa su attività volontarie, rivolte a studentesse e studenti cafoscarini di qualsiasi livello e comporta l'erogazione di 1 CFU extracurricolare e un Open Badge (<https://www.unive.it/pag/17828/>); i *Sustainability Talks. Ideas on Sustainability for a New Humanism*, incontri promossi dal Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali (DFBC) unitamente al Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa (CISRE) e con il patrocinio di Ca' Foscari Sostenibile (<https://www.unive.it/pag/43277/>); le iniziative di NICHE *THE NEW INSTITUTE. Centre for Environmental Humanities* (<https://www.unive.it/pag/44234/>).

loro complessità e alle persone maggiormente coinvolte» (p. 21). Uno dei principali obiettivi di questo corso è consistito, infatti, proprio nell'offrire una modalità di approccio ai problemi complessi che aiutasse a superare il senso di inadeguatezza che solitamente si prova di fronte a tali situazioni in virtù della maturata consapevolezza del fatto che esistono strategie di analisi che possono essere adottate per anticiparle, prevenirle o per mitigarne gli effetti (Capra, 2017).

In considerazione della particolare natura della tematica, che non solo riguarda proprio un ripensamento profondo del nostro *stare in relazione* (con gli altri, con il pianeta, con la natura), ma che presuppone anche un personale posizionamento rispetto ai molti temi e alle diverse pratiche (sia personali che professionali) che la riflessione sulla sostenibilità necessariamente comporta (che vanno, quindi, maieuticamente accompagnati da un confronto su di essi), si è deciso di tenere il corso interamente *in presenza*. Si è riflettuto, poi, sull'importanza della scelta dei criteri che avrebbero dovuto guidare le operazioni alla base dei processi di strutturazione di *Lezione 0* e sulla necessità di una loro esplicitazione (Massa, 1987), consapevolezza che è stata di grande aiuto in fase di progettazione e che ha portato ad individuare due dispositivi in particolare, funzionali allo scopo di soddisfare la creazione di quadri di insieme che fossero comunque rispettosi delle specificità disciplinari: *analisi multidisciplinare*, volto a favorire l'apprendimento 1, l'apprendimento comunemente inteso ma con la differenza che, in questo caso, questo apprendimento riguarda discipline diverse, e *integrazione transdisciplinare*, finalizzato a promuovere l'apprendimento 2 e, nello specifico, l'acquisizione di quella particolare forma mentis ecologica di cui si diceva (Baldacci, 2015). Proiettando questa suddivisione su *Lezione 0* si è reso necessario integrare una strutturazione verticale, organizzata per dimensioni dello sviluppo sostenibile, con una orizzontale, pensata su due livelli. Al primo livello si trovano i 3 *slot tematici* da sviluppare per ciascuna dimensione e affidati a docenti specialisti di sette diversi Dipartimenti di Ca' Foscari. Gli slot sono collocati *dentro* le discipline non solo per via del fatto che ciascuno di essi ne restituisce un preciso sguardo, riportandone il linguaggio, il metodo e l'approccio, ma anche per il fatto che, laddove possibile, le lezioni si svolgono all'interno dei corsi di appartenenza che, per l'occasione, si aprono alla partecipazione degli studenti di *Lezione 0*. Al contempo, tuttavia, il fatto di favorire l'incrocio degli sguardi di più discipline all'interno di una medesima dimensione e tra dimensioni della sostenibilità colloca di fatto questi slot *fuori* da ciascuna di esse. Si tratta, dunque, con questo primo livello, di creare le condizioni perché ciascuno studente possa autonomamente cominciare ad articolare ciò che è disgiunto e complessificare ciò che è semplificato (Morin, 2001, p. 16).

Il secondo livello integra le tre dimensioni dotandole, una volta terminato ciascuno slot, di un momento laboratoriale inserito con l'intento di offrire agli studenti la possibilità di sperimentare la propria *agency*² (OECD, 2019), ossia la capacità di saper navigare da soli in situazioni non familiari e agire in modo autonomo e responsabile, orientandola, in questo caso, come si diceva, alla risoluzione dei problemi complessi evidenziati durante i momenti seminari. Indicazioni utili in questo senso sono state tratte oltre che da *GreenComp* (Bianchi et al., 2022), anche dal framework UNESCO (2017) che include la competenza di *problem-solving integrato*, intesa come la capacità fondamentale di saper

² L'accezione con la quale ci si riferisce qui all'*agency* è quella di *human agency*, che si acquisisce realizzando obiettivi ai quali si attribuisce un valore e che sono talmente importanti per sé da essere connessi con il proprio benessere (*well-being*) (Sen, 1999).

applicare diversi quadri di *problem-solving* a problemi complessi di sostenibilità sviluppando opzioni risolutive valide, inclusive ed eque. Sulla base di queste specifiche, la scelta è ricaduta su uno specifico approccio *problem-based*, ovvero il *Challenge Based Learning* (CBL): nato all'interno del progetto "Apple Classrooms of Tomorrow-Today" (ACOT2) avviato nel 2008 per identificare i principi di progettazione essenziali di un ambiente di apprendimento nel 21° secolo, il CBL favorisce la pianificazione, la risoluzione dei problemi e l'apprendimento (Sukacke et al., 2022).

CONCLUSIONI

Lezione 0 sulla Sostenibilità rappresenta uno dei pochi esempi virtuosi in Italia di come si possa progettare un insegnamento interdisciplinare in una prospettiva di Ateneo e forse l'unico che abbia considerato come un valore imprescindibile garantire aspetti quali la presenza, l'incardinamento nelle discipline, il ricorso a momenti laboratoriali, l'utilizzo di strategie innovative. Quello presentato è il modello adottato durante il secondo anno della sperimentazione, sul quale si è intervenuti limitatamente alla parte laboratoriale. Sia l'impianto che l'organizzazione hanno registrato, invece, un ottimo riscontro e sono stati modificati solo in parte perché fossero coerenti con i metodi di valutazione scelti per questa nuova edizione.

Quanto all'impatto, innanzitutto si tratta di un corso che non incide né dal punto di vista dei bilanci dell'Ateneo, si tratta, infatti, di insegnamenti già presenti nei curricula di Ca' Foscari, né da quello dell'*impegno richiesto al docente*, il quale nei casi in cui si riesce a incardinare lo slot dentro la programmazione deve solamente rivederla tenendo presente che sarà seguito da un più ampio pubblico, mentre nel caso in cui non si riuscisse a farlo, può limitarsi a riprendere le medesime tematiche in forma seminariale. *Lezione 0* presenta, inoltre, importanti elementi di *innovatività* riguardo all'aspetto *epistemologico*, in quanto non replica formule già in uso negli altri Atenei, che spostano l'analisi di questo importante tema *al di fuori dello spazio della disciplina*, così favorendo una *interdisciplinarietà* finalmente praticata: una prova 'viva' della necessità/possibilità di adottare il duplice curriculum (Baldacci, 2015) anche nei contesti universitari. Quanto ai punti di debolezza, dall'AA 2024-2025 saranno predisposti gli strumenti necessari a fare una valutazione rigorosa (in itinere e finale) della effettiva efficacia di quanto proposto. Una *Lezione 0*, dunque, ma dove *0* sta ad indicare non il punto di arrivo di politiche e scelte fallimentari, bensì il punto di partenza per una nuova consapevolezza, epifania di un neoumanesimo in virtù del quale l'uomo, finalmente conscio delle proprie responsabilità (passate, presenti e future) in ordine alla dimensione dell'abitare il mondo possa finalmente intendere *la* relazione come valore (Margiotta, 2015).

BIBLIOGRAFIA

Acosta Castellanos, P. M., e Queiruga-Dios, A. (2022). From environmental education to education for sustainable development in higher education: a systematic review. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(3), 622-644.

- Alessandrini, G. (2018). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Franco Angeli.
- Álvarez-Vanegas, A., Ramani, S. V., e Volante, L. (2024) Service-Learning as a niche innovation in higher education for sustainability. *Front. Educ.* 9.
- Anand, S. e Sen, A. (2000) Human Development and Economic Sustainability. *World Development*, 28, 2029-2049.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale* (pp. 7-390). Carocci.
- Berchin, I. I., Regina de Aguiar Dutra, A., e Salgueirinho Osório de Andrade Guerra, J. B. (2021). How do higher education institutions promote sustainable development? A literature review. *Sustainable Development*, 29(6), 1204–1222.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., e Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp. The European sustainability competence framework*. Publications Office of the European Union.
- Capra, F. (2017). *La rete della vita*. Rizzoli.
- García-Feijoo, M., Eizaguirre, A., e Rica-Aspiunza, A. (2020). Systematic Review of Sustainable-Development-Goal Deployment in Business Schools. *Sustainability*, 12(440).
- Lambrechts, W., Mulà, I., Ceulemans, K., Molderez, I., e Gaeremynck, V. (2013). The integration of competences for sustainable development in higher education: an analysis of bachelor programs in management. *Journal of Cleaner Production*, 48, 65-73.
- Lozano, R., Merrill M., Y, Sammalisto, K., Ceulemans, K., e Lozano, F. J. (2017). Connecting Competences and Pedagogical Approaches for Sustainable Development in Higher Education: A Literature Review and Framework Proposal. *Sustainability*, 9(1889).
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Carocci.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Unicopli.
- Mburayi, L., e Wall, T. (2018). Sustainability in the professional accounting and finance curriculum: an exploration. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 8(3), 291-311.
- Montanari, S., Agostini, E., e Francesconi, D. (2023). Are We Talking about Green Skills or Sustainability Competences? A Scoping Review Using Scientometric Analysis of Two Apparently Similar Topics in the Field of Sustainability. *Sustainability*, 15(14142).
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina Editore.
- OECD (2018). *Global Competence*.
- OECD (2019). *Conceptual learning framework. Student agency for 2030*.
- OECD. (2023). *Job Creation and Local Economic Development 2023: Bridging the Great Green Divide*. OECD Publishing.
- Popowska, M. M., e Sady, M. (2024). Universities' journey towards sustainability- systematic literature review. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 25(3), 596-615.
- Probst, L. (2022). Higher Education for Sustainability: A Critical Review of the Empirical Evidence 2013–2020. *Sustainability*, 14(3402).
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Sonetti, G., Barioglio, C., e Campobenedetto, D. (2020). Education for Sustainability in Practice: A Review of Current Strategies within Italian Universities. *Sustainability*, 12(5246).

Sukacke, V. et al. (2022). Towards Active Evidence-Based Learning in Engineering Education: A Systematic Literature Review of PBL, PjBL, and CBL. *Sustainability*, 14, 13955.

UN. (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*.

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*.

UNESCO (2018). *Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento*.

Valera, L. (2012). La sostenibilità: un concetto da chiarire. *Economia & diritto agroalimentare*, 17, 1, 2012, 39-53.

WEF. (2023). *Future of Jobs Report 2023. Insight report*.

ATTRIBUZIONE

Ines Giunta: paragrafo 2, conclusioni. Sibilla Montanari: introduzione, paragrafo 1.

I curriculum per l'orientamento: uno spazio per l'apprendimento delle istituzioni scolastiche e universitarie

Curriculum for transitions: learning space for school institutions and Higher education

Nicoletta Tomei

Università Europea di Roma, Italy, nicoletta.tomei@unier.it

ABSTRACT

Al fine di individuare aree specifiche per lo scambio di buone pratiche di orientamento tra l'HE e la scuola, il contributo presenta uno studio di caso che mette a confronto le scelte di alcune scuole con la letteratura sulla transizione al lavoro dall'alta formazione. La sua rilevanza consiste nel leggere il fenomeno scolastico attraverso quello universitario con il quale condivide la costruzione di competenze, intese come manifestazione dell'agire unitario proprio dell'azione dell'uomo.

ABSTRACT

In order to identify specific spaces for the exchange of good practices between HE and school guidance, this paper presents a case study that compares school choices on guidance with scientific literature on the transition from HE toward labor market. Its relevance consists in reading the scholastic phenomenon through the university one, with which it shares the construction of skills understood as a manifestation of the unitary acting of the human being.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Orientamento, Scuola, Università, Curriculum Design, Trasferimento pedagogico/
Guidance, School, Higher Education, Curriculum Design, Pedagogical Transfer.

INTRODUZIONE

Negli ultimi anni la ricerca pedagogica relativa all'alta formazione ha sottolineato l'importanza di accompagnare i giovani laureati nel loro primo ingresso nel mondo del lavoro (Boffo et al., 2017). Storici studi sull'*employability* e la transizione dalla formazione superiore al lavoro concordano sulla rilevanza della combinazione di differenti elementi per lo sviluppo di "un insieme di requisiti- competenze, conoscenze e disposizioni personali- che rendono i laureati maggiormente in grado di ottenere un lavoro e avere successo nelle occupazioni prescelte" (Yorke & Knight, 2006, p. 3). In questa prospettiva, le transizioni sembrano essere favorite da 1) l'insegnamento basato sul discente, 2) le esperienze basate sul lavoro e 3) le esperienze di orientamento come quelle realizzate all'interno dei career service (Pedagogy for Employability Group, 2006). Nel contesto italiano, il recente Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022 ha richiesto alle scuole secondarie di II grado di ripensare in maniera organica ed esplicita il proprio curriculum di orientamento, articolando la propria offerta sulla base di questi stessi

elementi, al fine di dare attuazione alla Riforma 1.4 della milestone M4C1.5 prevista dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR).

L'obiettivo del seguente paper è quello di presentare un'indagine relativa al processo di costruzione di curriculum per l'orientamento, mettendo in relazione le scelte che le scuole hanno fatto nel corso del precedente anno scolastico con gli orientamenti teorici elaborati dalla letteratura scientifica che si è occupata di processi di transizione al lavoro dall'alta formazione (Boffo et al., 2019). La sua rilevanza consiste nel fornire un primo tentativo di leggere il fenomeno scolastico alla luce di una letteratura che si situa oltre i suoi confini, non per obliterare la natura specifica dei suoi processi, ma per sottolinearne l'intima connessione con il più articolato sistema di formazione per tutta la vita con il quale condivide l'obiettivo di sostenere la costruzione di competenze che sappiano essere "manifestazione dell'agire unitario proprio dell'azione dell'essere umano, quando in libertà e responsabilità opera nel mondo facendo sintesi di tutti gli apprendimenti realizzati, della propria esperienza, delle proprie singolari caratteristiche" (Sandrone, 2018). I risultati attesi riguardano l'individuazione di possibili contaminazioni relative ai processi di *curriculum design*, che sappiano cogliere le sfide specifiche dell'orientamento degli studenti, ma che possano beneficiare di un proficuo scambio con le pratiche maturate nell'ambito dell'alta formazione.

1. DAL MEMORANDUM DEL 2000 AL DECRETO MINISTERIALE 328/2022

Sebbene la storia delle pratiche professionali di orientamento abbia in Europa una tradizione diseguale (Guichard e Hauteau, 2003), nei tempi recenti si è diffusa una certa convergenza rispetto alla sua definizione e al suo valore ad opera di importanti pubblicazioni dell'UNESCO e della Comunità Europea. È a partire dagli anni duemila, che con il *Memorandum sull'istruzione e sulla formazione permanente*, la Comunità Europea si impegna a delineare un quadro delle azioni strategiche in materia di istruzione e formazione che pone l'orientamento tra i diritti fondamentali di chi apprende. Secondo tale quadro, il valore di tale pratica richiede un forte investimento nella realizzazione di sistemi accessibili che si ispirano ad un approccio olistico, in base al quale le differenti componenti dell'orientamento trovano la loro unità nella formulazione di politiche che tengono insieme i bisogni di orientamento scolastico, professionale e personale (Commissione Europea, 2000). In quest'ottica, l'orientamento viene concepito come una forma di accompagnamento alla scelta che parte dalla situazione personale e sociale dell'individuo e che si confronta con il mercato del lavoro, locale e globale, attraverso il complesso articolarsi di azioni ed interventi che sfruttano canali digitali, formali, informali e non formali grazie alla mediazione di un esperto che ha il compito di personalizzare l'intervento.

Su questa base, la Comunicazione *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente* (2001) ha il merito di proporre un approccio all'offerta di orientamento che da valore alla funzione informativa, formativa e consulenziale svolta dagli orientatori, enfatizzando il loro ruolo di esperti. Per ciò che riguarda l'Italia, questo è il momento in cui quelli che erano prima, semplici richiami al carattere istituzionale delle pratiche di orientamento scolastico, come quelli degli articoli 1 e 2 della Direttiva Ministeriale del 6 agosto 1997 n. 487, diventano dispositivi concreti a disposizione del sistema di formazione integrato. Si pensi all'art. 4 della Legge del 28 marzo 2003 n. 53 con cui si

prevede la possibilità di svolgere l'intera formazione dai 15 ai 18 anni attraverso dispositivi di alternanza scuola-lavoro (ASL) e la frequenza negli istituti d'Istruzione e Formazione Professionale di corsi integrati con quelli scolastici.

Con lo scopo di rilanciare iniziative come quella sopradescritta, nel 2004, il Consiglio dei Ministri Europei che si occupano di educazione e formazione propone una specifica risoluzione sull'orientamento. Secondo tale documento, "l'orientamento lungo tutto l'arco della vita contribuisce alla realizzazione degli obiettivi dell'Unione Europea in materia di sviluppo economico, efficienza del mercato del lavoro e mobilità professionale e geografica, migliorando l'efficienza degli investimenti nell'istruzione e nella formazione professionale, nell'apprendimento permanente e nello sviluppo del capitale umano e della forza lavoro, [diventando anche] una componente chiave delle strategie di istruzione, formazione e occupabilità per conseguire l'obiettivo strategico di far sì che l'Europa diventi l'economia basata sulla conoscenza più dinamica del mondo" (Consiglio Europeo, 2004, p. 3). A questa concettualizzazione segue in Italia, il passaggio del tema dall'ambito prettamente scolastico-educativo a quello lavoristico e delle politiche sociali.

Nel 2008, nonostante fosse già largamente evidente che la grande fiducia rispetto alle potenzialità europee nell'economia basata sulla conoscenza sarebbe stata tradita, gli Stati membri della Comunità presentano una seconda Risoluzione dal titolo *Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente*. Tale risoluzione impegna gli stati membri rispetto a quattro obiettivi:

- favorire l'acquisizione della capacità di orientamento nell'arco della vita;
- facilitare l'accesso di tutti i cittadini ai servizi di orientamento;
- rafforzare la garanzia di qualità dei servizi di orientamento;
- incoraggiare il coordinamento e la cooperazione dei vari soggetti a livello nazionale, regionale e locale (p. 2).

È allora che nel nostro paese l'orientamento scolastico diventa, almeno nominalmente, un *asset* strutturale che caratterizza in particolare gli ultimi tre anni di corso della scuola secondaria di II grado, nel tentativo di vincere l'isolamento che questo segmento della formazione mantiene -e rivendica- rispetto al resto del sistema della formazione lungo tutto l'arco della vita. Come dimostrano, però, i Decreti Legislativi del 14 gennaio 2008 n. 21 e 22, questo tentativo di realizzare l'ultimo degli obiettivi della *Risoluzione*, lasciando in carico agli istituti scolastici il compito di articolare l'offerta orientativa sulla base della loro autonomia organizzativa e in assenza di una formazione e un supporto specifici, fallisce nel mettere a fattor comune le buone pratiche che pure si erano venute sviluppando in alcuni contesti, finendo per caricare gli attori del sistema scolastico di una serie di compiti percepiti come alieni dalla loro missione. A partire dall'esperienza della crisi, si diffonde infatti, all'interno dei documenti politici internazionali una concezione dell'orientamento sempre più legata ad approcci funzionalisti di matrice economica con il conseguente smarrimento del senso profondamente formativo dell'esperienza dell'uomo al lavoro.

Su questo sfondo, le *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* del 2014, pur delineando un quadro di interventi che mirano alla maturazione sociale degli alunni, alla loro responsabilizzazione rispetto alla propria identità e alle proprie scelte future, non riescono a contrastare una certa sfiducia degli attori scolastici nelle possibilità che questi

hanno di incidere sul successo formativo e sulla dispersione. La visione dell'orientamento come adempimento prevalentemente burocratico che ne scaturisce, suggerisce dunque al Legislatore una serie di provvedimenti via via più stringenti che culminano con l'obbligo da parte delle scuole di garantire uno specifico monte ore di ASL, a seconda della tipologia di istituto. La dura contestazione di questa esperienza ha determinato la sostituzione dell'ASL con i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO). Le linee guida relative a tali percorsi ribadiscono il ruolo del docente come facilitatore dell'orientamento e il valore delle esperienze culturali e professionali che “pongono gli studenti nella condizione di maturare un atteggiamento di graduale e sempre maggiore consapevolezza delle proprie vocazioni” (Decreto Ministeriale 774/2019, p. 8), enfatizzando la dimensione formativa dell'orientamento scolastico e la sua connessione con lo sviluppo di competenze trasversali e di auto-orientamento.

La pandemia dell'inverno 2020, ha profondamente mutato il quadro socio-economico nel quale i sistemi di orientamento sono chiamati ad operare. Grazie all'integrazione nel bilancio UE 2021-2027 dello strumento di emergenza Next Generation EU, gli Stati Membri hanno avuto a disposizione un fondo per la ripresa con cui riprogettare il futuro dei cittadini, inclusi i sistemi di orientamento. Per ciò che riguarda l'Italia, questo ha portato, nella scuola secondaria di II grado all'implementazione di moduli di orientamento formativo di almeno 30 ore per anno scolastico, da svolgersi con modalità differenziate a seconda dell'anno di corso. Nell'ultimo triennio, essi hanno carattere curriculare e sono integrati con i PCTO e le pre-esistenti attività di orientamento, contribuendo ad esplicitare il curriculum di orientamento dentro il più generale curriculum d'istituto. All'interno di tali moduli, operano, affiancati da un docente orientatore, docenti in qualità di tutor, selezionati e formati per “aiutare gli studenti a fare sintesi unitaria, riflessiva e interdisciplinare della loro esperienza scolastica e formativa” (Decreto Ministeriale 328/2022, p. 4), anche attraverso le attività di documentazione del percorso messe a disposizione dall'E-Portfolio, che il Ministero dell'istruzione e del Merito ha inserito nella piattaforma digitale unica tramite cui avviene il monitoraggio delle azioni promosse dalle scuole e la diffusione di dati rilevanti per la costruzione di scelte formative e professionali consapevoli.

2. MODELLI DI ORIENTAMENTO FORMATIVO TRA SCUOLA E UNIVERSITÀ

Il quadro delle politiche europee che abbiamo delineato ha avuto un enorme impatto anche sull'evoluzione dei sistemi di orientamento universitari. Alla luce del fatto che l'orientamento è sia una strategia di politica attiva del lavoro, sia uno strumento per sviluppare competenze trasversali per la gestione dei cambiamenti di vita e lavoro, la transizione dei giovani laureati verso il mondo del lavoro è stata interpretata dai sistemi universitari europei a partire dai processi attraverso i quali essi costruiscono employability nei propri studenti. Autorevoli studiosi, nella consapevolezza che “in Italy we do not have a specific pedagogical literature on the issue of transitions from education to work”, hanno ritenuto che l'employability fosse una “central category, starting from which, it is necessary to rethink the university educational process and through which it is important to decline the curricula of various course of study” (Boffo et al. 2017, p. 162). In questo senso, la letteratura scientifica che ne è derivata ha valorizzato soprattutto

le esperienze di ricerca che hanno mostrato come l'employability possa essere oltre che una propensione individuale, anche un risultato istituzionale strettamente connesso agli sforzi che le istituzioni universitarie compiono per il suo sviluppo.

In questa prospettiva, ricerca e politiche sono concordi nell'affermare che “there is a spectrum of ways in which employability can be developed through curricula” (Yorke & Knight, cit, p.14). Confrontandoci con i modelli formativi dell'orientamento scolastico desunti dalla normativa e dalla letteratura scientifica, nel nostro paese, il diritto all'orientamento nel periodo scolare si realizza attraverso la combinazione di azioni didattiche, formative, di accompagnamento e di consulenza orientativa, a cui si aggiungono azioni di sistema a cura del Ministero (Margottini, 2024, p. 102). Rispetto alle azioni didattiche, ha acquisito crescente rilevanza il concetto di didattica orientativa. Essa prevede che il docente utilizzi i contenuti disciplinari in termini orientanti e realizzi “una preliminare analisi epistemica disciplinare volta ad individuare i nuclei fondanti della disciplina, la loro connessione con la realtà...perché possano costituire un contributo concreto alla formazione della «persona» o al progetto di vita di ciascuno” (Ricchiardi et al., 2024, p. 129). Rispetto alle azioni formative, sono spesso gli ampliamenti dell'offerta formativa a determinare la possibilità di acquisire in ambito scolastico competenze capaci di sostenere il pieno sviluppo di sé, la scoperta di bisogni, interessi, aspettative e valori. Rispetto alle azioni di accompagnamento, hanno acquisito centralità i processi di apprendimento che avvengono ‘sul campo’ a partire dalla partecipazione ad attività culturali e professionali, o che possono prevedere la simulazione di processi di studio e lavoro in ambiente laboratoriale o la vera e propria realizzazione in aula di attività formative e professionali co-progettate tra scuola e altri enti. Rispetto alle azioni di consulenza orientativa, i moduli recentemente introdotti, hanno confermato il valore dei percorsi per lo sviluppo di competenze orientative specifiche che possono assumere carattere esperienziale, riflessivo, laboratoriale.

Come appare evidente da quest'ultima considerazione, all'interno dei dispositivi sopra menzionati, dalla cui combinazione si genera non solo il curricolo dell'orientamento ma anche quello d'istituto, c'è spazio per l'utilizzo di numerosi approcci e numerose metodologie didattiche tra cui ricordiamo, oltre a quelli citati:

1. quelli legati ai processi di life design che prevedono la traduzione del modello teorico in una serie di attività, come l'autoriflessione, la documentazione e l'analisi diretta dell'esperienza di vita e esercizi di visualizzazione attraverso mappe e diagrammi (Batini, 2024, p. 42);
2. quelli legati ai processi di orientamento narrativo che utilizzano la narrazione e i racconti (specie i romanzi, ma anche i film, le canzoni, i racconti orali, gli audiovisivi, ecc.) come materiali attraverso i quali facilitare i processi di costruzione di identità e lo sviluppo di competenze da parte dei soggetti (Ivi, p. 43)
3. quelli legati ai processi di apprendimento situato (Lave, Wenger 2006) che recuperano la parte delle esperienze ‘sul campo’ meno legata ad atteggiamenti di adeguamento funzionale del soggetto al contesto ad opera di organizzazioni del mondo del lavoro a cui si permette di diventare “moderatori della relazione tra il soggetto e la sua propria idea di futuro” (Batini 2024, p. 36) e che anzi valorizzano l'esperienza del lavoro come un'occasione di maturazione educativa e spirituale che coinvolge la persona nell'integrità delle sue dimensioni (Bertagna 2011).

Alla luce di questa ricostruzione, appare evidente la possibilità di leggere sia i modelli di orientamento scolastico sia quelli universitari come il tentativo di risolvere il problema educativo legato allo sviluppo di competenze che consentono di gestire le transizioni di vita, formazione e lavoro mediante processi di curriculum design altamente dipendenti dall'identità e dalla cultura dei contesti e delle istituzioni in cui si definiscono. Data la natura e le funzioni dei due segmenti della formazione considerati, si apre così la possibilità di un confronto fruttuoso tra scuola e Higher Education, che a nostro avviso non può che partire dalla rilevazione delle pratiche e delle scelte attivate dalle scuole nel corso dell'anno scolastico 2023/2024.

3. I CURRICOLI DI ORIENTAMENTO NELLA CITTÀ DI TERNI

Al fine di realizzare quanto sopra descritto, nei mesi di agosto e settembre alcuni docenti delle scuole secondarie superiori della città di Terni, che avevano svolto le funzioni di tutor dell'orientamento, orientatore e referente PCTO, sono stati coinvolti in interviste volte da indagare le caratteristiche del curriculum dell'orientamento dei loro istituti.

Contesto e campione

L'individuazione del contesto ternano, benché opportunistica, presenta alcune caratteristiche specifiche che lo rendono un caso interessante. Dal punto di vista socio-economico Terni è una città a forte vocazione industriale, caratterizzata però da livelli di istruzione più elevati di quelli regionali, con il 21,2 % della popolazione sopra ai 25 anni in possesso di un titolo terziario e livelli di competenza alfabetica e numerica degli studenti superiore alla media nazionale (AUR, 2024, p. 5). Dal punto di vista delle transizioni, la stagione economica critica vissuta dalla città, ha visto messe in discussione le certezze rispetto alla capacità del territorio di assorbire stabilmente la manodopera in possesso di laurea o diploma e fatto emergere bisogni che coinvolgono da vicino la capacità orientativa della scuola. Per questo motivo, l'analisi documentale dei curriculum di orientamento resi pubblici attraverso i PTOF e il gruppo di docenti orientatori, referenti d'istituto dei PCTO e tutor coinvolto nelle interviste ha coperto tutte e sei le scuole secondarie di II grado della città.

Processo e strumenti

Dal punto di vista del processo, alla mail indirizzata ai Dirigenti Scolastici degli istituti su menzionati, hanno fatto seguito una serie di contatti con i diretti interessati, attivati mediante la rete informale che i docenti delle scuole del territorio costituiscono. Rilevata la disponibilità a partecipare, obiettivi e finalità dell'intervista sono stati condivisi con gli intervistati a cui è stato consegnato il modulo per il consenso informato. L'intervista, composta da trenta domande, ha costituito un momento di riflessione individuale, sui seguenti ambiti:

- Ricezione delle Linee Guida e formazione connessa
- Processo di design del curriculum
- Caratteristiche del curriculum d'orientamento della scuola
- Differenze e personalizzazioni dei percorsi attivati

- Feedback raccolti da colleghi, studenti, famiglie, altri stakeholders
- Impatto e follow-up delle attività svolte
- Obiettivi e sfide per il futuro.

Primi risultati

I PTOF rintracciati, sono tutti aggiornati al triennio 2022-2025, tranne uno che non compare né sulla piattaforma [Scuola in chiaro](#), né sul sito della scuola. Essi hanno sezioni specifiche dedicate ai Moduli di orientamento e ai PCTO, che si confermano essere le due gambe su cui l'orientamento scolastico si muove a partire dallo scorso anno. Essi inoltre, dimostrano la grande consapevolezza che le scuole hanno dell'importanza del tema. In tutti, gli ampliamenti dell'offerta formativa costituiscono parte integrante delle attività di PCTO e dei Moduli, cosa che se da un lato rende più difficile l'analisi del curriculum alla luce della letteratura nata in ambito universitario, dall'altro conferma la specificità della scuola come ente formativo orientato alla massima valorizzazione delle esperienze formative realizzate dagli studenti, in un'ottica di coltivazione della persona umana e "sviluppo delle buone potenzialità di ciascuno" (Sandrone, 2018, p. 86).

Questo, insieme al diseguale grado di dettaglio con cui vengono affrontate le sezioni su menzionate, ha reso particolarmente interessante i risultati delle interviste, di cui ove opportuno si riportano brevi estratti identificati dal # e da un numero progressivo. Stando agli intervistati, in tutte le scuole la platea individuata da orientatori e tutor è composta in larga parte da docenti volontari, ai quali si sono uniti un ristretto numero di docenti cooptati dai dirigenti scolastici (D.S). L'incentivo economico rispetto alla funzione e la formazione ricevuta hanno garantito una buona risposta dei docenti alle attività previste dal Decreto, ad eccezione di quelle relative all'uso della piattaforma unica "partita troppo tardi e in maniera poco chiara, sia per noi che per gli studenti" (#12). Il processo di curriculum design ha visto in generale il protagonismo iniziale del D.S. lasciare spazio al lavoro di un piccolo gruppo di docenti tra quelli formati che per interesse o esperienza, ha materialmente definito le attività da rivolgere agli studenti. Rispetto a quest'ultime, tutti gli intervistati, hanno dichiarato che la scuola ha cercato di "valorizzare l'esistente" (#9), "senza fare dell'orientamento un'altra materia" (#3). Da questo punto di vista, colpisce però come solo pochissime scuole abbiano esplicitato all'interno del PTOF l'impatto orario della didattica orientativa all'interno dei moduli, costruendoli in buona parte a partire da altri tipi di attività, rivolte spesso al potenziamento di specifiche competenze trasversali. Sentiti su questo, diversi intervistati hanno sottolineato come, pur dovendo essere la modalità principale dell'orientamento, "la didattica orientativa è stata attivata quasi esclusivamente nelle classi in cui il docente tutor era anche docente di classe" (#14) o laddove si è scelto di attribuirgli un peso specifico. In termini di caratteristiche, gli intervistati hanno descritto, con una frequenza decrescente:

- curriculum differenziati per anno di corso in termini di obiettivi, ma omogenei per classi parallele in termini di attività;
- curriculum con attività trasversali agli anni di corso, individuate poi dai Consigli di Classe (CdC) in base agli indirizzi.

Sollecitati rispetto alla tipologia di attività previste dal curriculum, al netto di quanto già detto in merito alla didattica orientativa, tutte le scuole per le classi dell'ultimo triennio

hanno previsto attività in collaborazione con enti esterni e attività di tipo informativo da realizzare anche al di fuori della scuola o con il contributo di enti locali, altre istituzioni formative, ex-alunni e professionisti. Alcune hanno integrato inoltre, le uscite didattiche e fino al 10% delle ore dei PCTO¹. Per ciò che riguarda quest'ultimi, i referenti di quasi tutte le scuole hanno dichiarato come il loro monte ore spesso ecceda quello minimo richiesto, in virtù delle sinergie che si stabiliscono con particolari tipi di insegnamenti che sfruttano la didattica per progetti e quella laboratoriale. Sono infine presenti nelle narrazioni di tutti gli intervistati, esperienze dall'alto valore orientativo sganciate dai dispositivi di cui stiamo parlando e legate piuttosto ad attività di potenziamento delle competenze di base, di orientamento in ingresso ed in itinere, di rafforzamento dei legami con le famiglie e gli altri stakeholders del territorio. In larga misura, la personalizzazione dei moduli di orientamento è stata assente o piuttosto limitata, inferiore comunque a quella dei percorsi PCTO. Rispetto ai feedback raccolti nel corso dello scorso anno, sono emersi trasversalmente al campione, alcune aree di miglioramento: la generale difficoltà a intercettare le famiglie, la resistenza di alcuni colleghi ad essere coinvolti nelle attività, l'impatto che queste hanno avuto in funzione della motivazione dei tutor e dei CdC, la confusione generata negli studenti delle classi terminali rispetto alla piattaforma e al Capolavoro. A questi si affianca però, la percezione che aver introdotto in maniera sistematica l'orientamento nel curriculum abbia contribuito a valorizzare e migliorare un insieme di attività che già caratterizzavano le scuole comprese quelle di networking. Nelle more di una migliore definizione da parte del Ministero della situazione relativa al corrente anno scolastico, tutti gli intervistati hanno dichiarato di aver già discusso o addirittura approvato le iniziative deliberate lo scorso anno. Tra le principali sfide, la maggior parte segnala inoltre, quella relativa alla costruzione di sistemi e strumenti di valutazione del gradimento e degli esiti, anche a distanza, dell'orientamento.

CONCLUSIONI

All'interno di un panorama normativo che suggerisce alle scuole una strategia mista la nostra indagine, pur puntiforme, ha messo in evidenza alcuni aspetti interessanti. In buona parte delle scuole considerate la permeabilità delle attività inserite nei dispositivi dell'ampliamento dell'offerta formativa, dei PCTO e dei Moduli si affianca ad una progettazione di questi ultimi che li vede "su un binario parallelo" (#11) rispetto a quella di altri aspetti notevoli del curriculum d'istituto. Tali circostanze segnalano da un lato, la possibilità che le scuole sperimentino una certa difficoltà ad articolare in maniera specifica il curriculum in funzione dei suoi diversi elementi, dall'altro la possibilità che questo sia il risultato di quella che alcuni intervistati hanno definito "sindrome dell'adempimento, che in virtù della tanta pressione messa sulla scuola porta a non farsi le domande giuste rispetto al senso di tante delle nostre azioni" (#4). In quest'ottica dunque, la contaminazione tra l'approccio pedagogico-didattico proprio delle scuole con

¹ Alcune scuole, dove il monte ore dei PCTO lo consente, piuttosto che integrare questi ai Moduli, hanno scelto di fare il contrario, dedicando parte del monte ore dei PCTO ad attività inserite anche nei moduli.

quello didattico-organizzativo proprio della ricerca che si occupa di curriculum design in HE, potrebbe aiutare le scuole a:

1. definire gli obiettivi dei diversi elementi del curriculum dell'orientamento (insegnamenti, PCTO, moduli, ampliamenti dell'offerta formativa) in relazione alla loro funzione all'interno del generale curriculum d'istituto;
2. evitare la duplicazione o la sovrapposizione non intenzionale di attività che sviluppano le medesime competenze;
3. costruire traiettorie maggiormente aperte alla personalizzazione;
4. liberare spazio di processo per la valorizzazione delle dimensioni implicite del curriculum.

BIBLIOGRAFIA

Agenzia Umbria Ricerche (AUR) (2024). *Terni una città in trasformazione*, Perugia: AUR Edizioni

Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*, Brescia: La Scuola

Boffo, V.; Fedeli, M.; Melacarne, C. (2019). *Fostering employability in adult and higher education: An international perspective*. New York: Wiley & Sons.

Boffo, V.; Fedeli, M.; Melacarne, C.; Lo Presti, F.; Vianello, M. (2017). *Teaching and Learning for Employability: New Strategies in Higher Education*. Milan-Turin: Pearson.

Commissione Europea (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles: Commissione Europea, SEC(2000) 1832

Commissione Europea (2001). *Comunicazione della Commissione Europea, Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, COM (2001) 678 del 21/01/2001

Consiglio Europeo (2004). *Draft Resolution of the Council and of the representatives of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe* (Doc. 9286/04)

Consiglio Europeo (2008). *Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri riuniti in sede di Consiglio del 21 Novembre 2008- Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione (2008/C319/02)

European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2012). *Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit*. Saarijärvi: ELGPN

Guglielmini, G., Batini, F. (2024). *Orientarsi nell'orientamento*, Bologna, Il Mulino

Guichard, J., Huteau, M. (2003). *Psicologia dell'orientamento professionale*. Milano: Raffaello Cortina Editore

Lave J., Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson

Sandrone, G. (2018). *La competenza personale tra formazione e lavoro*. Roma, Edizioni Studium

Yorke, M., Knight P.T. (2006). *Embedding employability into the curriculum. Learning and Employability Series I*. York: The Higher Education Academy

Riferimenti normativi

Decreto Legislativo 14 gennaio 2008 n. 21 *Norme per la definizione dei percorsi di orientamento all'istruzione universitaria e all'alta formazione artistica, musicale e coreutica* [...] <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2008-01-14;21>

Decreto Legislativo 14 gennaio 2008 n. 22 *Definizione dei percorsi di orientamento finalizzati alle professioni e al lavoro* [...]. chivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2008/allegati/dlgs22_08.pdf

Decreto Ministeriale 22 dicembre 2022 n. 328 *concernente l'adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 - Componente 1- del Piano nazionale di ripresa e resilienza*. <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>

Decreto Ministeriale 4 settembre 2019 n. 774 *Linee guida dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO) Ai sensi dell'articolo 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018, n. 145*. <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-477-del-4-settembre-2019>

Direttiva Ministeriale 6 agosto 1997 n. 487 *sull'orientamento delle studentesse e degli studenti*. <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/studentionline/orientamento/dpr487.htm>

Legge 13 luglio 2015, n. 107 *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/s>

Legge 28 marzo 2003 n. 53 *delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*. https://presidenza.governo.it/USRI/confessioni/norme/legge_53_2003.pdf

Nota ministeriale n. 4232 del 19 febbraio 2014 *Trasmissione delle linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf

All references must be done according to the APA style and carefully checked for completeness, accuracy and consistency. See <http://www.apastyle.org/>

RINGRAZIAMENTI

Si ringraziano per la disponibilità i Dirigenti e le comunità scolastiche dei seguenti istituti della città di Terni: Istituto d'Istruzione Superiore Classico e Artistico; Liceo Scientifico 'Galileo Galilei'; Liceo Scientifico 'Renato Donatelli'; Licei Statali 'Francesco Angeloni'; Istituto Omnicomprensivo IPSIA-CPIA 'Sandro Pertini'; Istituto Tecnico Tecnologico 'Allievi-San Gallo'; Istituto Tecnico Economico e professionale per i Servizi 'Casagrande-Cesi'.

Work activities mediated by Artificial Intelligence: new work models, pedagogical complexities, and Ethical Challenges

Camilla Brandao De Souza

Department of Philosophy and Cultural Heritage, CISRE International Research Center, Ca' Foscari University, Italy, camilla.brandaods@unive.it

ABSTRACT

Artificial Intelligence (AI) is revolutionizing work contexts, introducing new models of interaction and collaboration between humans and machines. AI is no longer just a technological tool but a collaborative entity that influences the work environment. Powered by advanced algorithms and increasingly accessible and affordable computing power, AI is spreading across all sectors (Acemoglu & Restrepo, 2018). This phenomenon generates significant opportunities but also considerable risks. Although current technological transformations are closely connected to previous historical developments, such as modernization and post-industrialization, the innovations brought by new digital technologies are of a different and deeper nature, and AI represents an unprecedented turning point compared to the past. AI “is not mere technological advancement, but a metamorphosis of all technologies” (Elliot, 2021). Unlike past technologies, new technologies have characteristics that make them much more pervasive and ubiquitous in our lives, so they cannot be considered merely optional tools. Besides having a different qualitative nature, new technologies are characterized by a quantitative phenomenon that distinguishes them from many other technologies: the computing power, memory, and data transmission capacity of information systems that are growing at increasingly rapid rates, doubling every year and a half (Caligiore, 2022). In the past, these technologies, mainly based on the automation of production processes, played an important role almost exclusively in replacing heavy manual labor. Now, things are changing. We are facing a phase of technological acceleration, with a multiple effect resulting from the simultaneous growth of several innovative components that intertwine and amplify their respective capacities. Three technologies-AI, Data, and Cloud- represent the so-called digital core of companies and countries and will be the true drivers of change and future value creation. The transformation will affect both the private and the public sector, facing three major challenges: implementing the digital core, adapting skills, and organizational transformation (Di Matteo & Zuccarelli, 2024).

This article specifically examines organizational transformation and how AI is mediating work activities, with an analysis of the benefits, ethical challenges, and pedagogical complexities emerging from this transformation emphasizing the evolution of collaboration models between humans and machine, illustrating how they can work together by examining concrete cases of companies using AI as a “collaborator”. Moreover, the article delves into the ethical and pedagogical challenges arising from the integration of AI in work contexts. Communication and coordination between human workers and AI systems can be problematic, requiring new skills and organizational adaptations. Consequently, worker training must evolve to enable effective interaction with AI systems, and educational institutions must face the challenge of preparing students for a continuously evolving work environment, promoting collaborative and interdisciplinary learning. Additionally, there are complex and multidimensional ethical

implications: the responsibility for decisions made by AI, worker autonomy, and privacy protection are issues that require careful reflection (Floridi, 2022).

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Artificial intelligence; human-machine collaboration; ethical implications; pedagogical challenges; technological innovation

The Role of Artificial Intelligence in the Workplace and Educational Contexts

Artificial Intelligence (AI) has rapidly become one of the most transformative tools in the modern world, significantly impacting both workplace and educational contexts. Initially introduced as a technological aid for production and decision-making processes, AI's role has evolved dramatically; once an automated tool, AI has now become an active "collaborator," capable of interacting with humans in sophisticated ways. This transformation has been made possible by continuous advances in machine learning algorithms, which can analyze and interpret vast amounts of data, as well as by increasingly accessible computational power that enables AI to operate on a large scale (Accemoglu & Restrepo, 2018). In workplaces, AI is being applied across diverse sectors such as healthcare, industrial manufacturing, logistics, and human resource management, where it contributes to improving productivity and optimizing operational processes. Simultaneously, in educational settings, AI plays a key role in adapting learning to individual needs, personalizing educational pathways, and promoting more effective learning experiences.

The widespread adoption of AI signifies a true cultural and organizational shift. Unlike previous waves of technological innovation—such as mechanization and digitization, AI not only expands technical possibilities but also directly influences organizational models and the ways people interact within companies and institutions (Caligiore, 2022). As Elliot (2021) states, AI "is not merely a technological advancement, but a metamorphosis of all technologies" (p. 15). Unlike past technologies, today's AI systems are deeply embedded in our lives, characterized by unprecedented pervasiveness, making them tools we cannot simply choose to engage with selectively. In addition to its qualitative differences, AI is also distinguished by quantitative advancements: computing power, memory, and data transmission capacity have been growing at exponential rates, doubling approximately every 18 months (Caligiore, 2022). The current technological acceleration also presents a multiplier effect as various innovative components—AI, data, and cloud technologies—interact and enhance each other's capacities. Together, these three elements constitute what is referred to as the "digital core" of companies and nations, which is expected to drive future change and value creation. This transformation will impact both the private and public sectors, involving three major challenges: implementing the digital core, adapting workforce competencies, and undergoing comprehensive organizational change (Di Matteo, 2024).

In this context, competency innovation becomes essential. Unlike traditional operational tools, AI can learn and adapt to specific contexts, necessitating a new approach to human-machine collaboration. This shift means that workers are not merely using AI as a passive tool; instead, they must learn to interact and cooperate with AI as a partner, leveraging the cognitive and decision-making capabilities of the technology to enhance their own performance and make more informed decisions. Consequently, integrating AI into workplace contexts requires a substantial adaptation of both skills and organizational structures.

It is not simply a matter of replacing human workers with machines, but rather of rethinking how humans and intelligent systems can work together in a complementary manner (Taverniti, Lombardo, Dello Vicario, & Trocca, 2023). Viewing AI as a “collaborator” prompts a reevaluation of traditional work models, paving the way for new roles within organizations. These roles demand that workers master not only technical skills but also problem-solving abilities, critical thinking, and a solid understanding of the ethical implications of technology.

Case Studies: Organizations Utilizing AI as a Collaborative Partner

In recent years, numerous organizations have implemented AI to support and enhance human work, thereby introducing new models of collaboration between people and intelligent systems. A significant example is found in the healthcare sector, where AI assists physicians in diagnosing and treating complex diseases. Hospitals and research centers, such as Massachusetts General Hospital, employ deep learning algorithms to analyze vast volumes of medical images, detecting anomalies at speeds and precision levels beyond human capability. These systems enable the identification of subtle anomalies and early signs of disease that may otherwise go unnoticed, allowing for timely diagnosis and treatment, ultimately increasing patient recovery rates (Caligiore, 2024).

In this context, AI systems function as “diagnostic collaborators,” assisting physicians in early symptom detection and contributing to faster clinical interventions. Importantly, AI does not replace medical personnel but works synergistically alongside them, enriching their capabilities through a collaboration that enhances both human and technological strengths. The manufacturing sector has also experienced significant advancements due to AI’s role as a collaborative partner. Large companies such as Siemens and General Electric employ AI systems to monitor and optimize production processes in real-time, using predictive models to schedule machine maintenance and reduce the risk of sudden production interruptions (Daugherty & Wilson, 2018).

By continuously analyzing data from sensors, AI can identify signs of wear or potential failures, proactively scheduling maintenance to minimize downtime. This approach not only reduces operational costs but also allows workers to focus on more creative and less repetitive tasks, transforming the workplace environment and fostering a human-machine interaction aimed at optimizing both productivity and work quality.

In the field of education, AI is similarly transforming the way students and educators engage with knowledge. Universities and schools that adopt AI systems, such as Stanford

University, utilize adaptive platforms that personalize learning based on the individual needs of students (Di Matteo, Zuccarelli, 2024).

These AI systems monitor students' progress, identify areas of difficulty, and recommend personalized study materials, thereby providing a customized learning path. Furthermore, teachers can use these tools to streamline lesson preparation, allowing them to focus on mentorship and support activities that the algorithmic approach of AI cannot replicate. By interacting with AI, educators expand their capacity to support a larger number of students, utilizing a pedagogical method aimed not only at transmitting knowledge but also at developing soft skills.

These examples of AI implementation highlight how organizations are shifting from a purely instrumental approach to a collaborative model, where AI is regarded as an operational partner. The illustrated case studies demonstrate that, with intentional design and careful integration, AI can become a fundamental component in creating a more efficient and innovation-driven workplace ecosystem. Rather than replacing workers, AI enhances their capabilities, offering continuous support and improving the quality and speed of organizational processes (Caligiore, 2024).

The Benefits of Human-Machine Collaboration

Collaboration between humans and Artificial Intelligence (AI) yields benefits that extend beyond mere productivity gains. This synergy combines human intuition, creativity, and emotional intelligence with the computational power, precision, and efficiency of AI, creating a richer and more diverse work environment. One of the primary advantages of this collaboration is the ability to make decisions based on more in-depth and accurate data.

AI can analyze large volumes of data in seconds, providing detailed insights that help employees and managers make informed, strategic decisions. This is particularly valuable in fields such as finance and marketing, where predictive analytics allow for anticipating trends and consumer behaviors, thus enabling targeted planning and reducing error margins.

Another significant benefit involves the optimization of time and resources. Through AI, employees can delegate repetitive and lower-skilled tasks to intelligent systems, thereby freeing up time for high-value activities, such as creative design, complex problem-solving, and customer interaction. This shift not only enhances work quality but also contributes to greater job satisfaction, reducing monotony and burnout associated with routine tasks.

From the perspective of skill development, AI also offers unique opportunities to promote continuous learning. Through personalized and adaptive learning platforms, employees can enhance their skills and adapt quickly to market changes. AI systems can identify specific areas for improvement for each employee and recommend tailored learning modules, making training processes more efficient and aligned with real professional growth needs. This personalized approach to learning encourages the acquisition of new digital and transversal skills, increasing employees' capacity to interact effectively with

advanced technologies and adapt to increasingly dynamic and flexible roles (Costa, 2023).

Finally, human-machine collaboration fosters innovation, encouraging the creation of solutions and products that combine the best of both worlds. AI can stimulate creative thinking, suggesting perspectives and solutions that might elude the human mind. In fields such as design, architecture, and engineering, AI is frequently used to develop innovative projects that leverage advanced computational analysis to explore new materials, designs, and structures. In medicine, for example, collaboration between specialists and AI has led to the development of new drugs and diagnostic technologies, paving the way for more effective and personalized treatments. AI can thus act as a catalyst for innovation, helping redefine how we address complex problems and improve services offered to society.

In the educational sector, AI is also becoming an invaluable tool for enhancing the effectiveness and personalization of learning. Through AI systems that analyze data on academic progress, educators can monitor student development with unprecedented accuracy, adapting teaching methods in real time to meet individual needs (Di Matteo & Zuccarelli, 2024).

Beyond personalization, AI also aids in managing and organizing the workload for teachers, relieving them of repetitive administrative and assessment tasks.

By employing automated assessment systems, teachers can spend less time grading standard exercises and more time on interactive activities and mentorship.

These tools, in turn, allow educators to intervene in a targeted manner, providing individualized support for students facing challenges and creating a more inclusive learning environment. AI analytics also enable teachers to identify learning patterns and detect early signs of difficulty, enhancing teaching quality and contributing to lower dropout rates (Caligiore, 2022).

In academic contexts, AI applications are also essential in preparing students for the digital and transversal skills required in the labor market. Through simulations, augmented reality, and interactive tools, AI provides practical and engaging learning experiences that help students develop not only technical skills but also social and emotional competencies.

These tools, in addition to enhancing theoretical understanding, support critical thinking and problem-solving—key elements for a comprehensive, future-oriented education.

In continuing education and higher education programs, AI-based platforms also support lifelong learning, allowing students to update their skills flexibly and autonomously in line with the evolving demands of the labor market.

In summary, AI in the educational sector not only enriches the learning experience but also promotes a more inclusive, targeted, and accessible approach to learning. This collaboration between humans and AI, when effectively implemented, is poised to transform education, creating more dynamic, efficient learning environments that can prepare students for an increasingly technologically advanced society.

When managed responsibly, human-machine synergy enables outcomes that neither humans nor AI could achieve independently. The true potential of AI as a collaborator

lies in its capacity to enhance human abilities, generating a work environment that is more efficient, stimulating, and oriented toward innovation (Di Matteo & Zuccarelli, 2024).

Ethical Challenges and Pedagogical Considerations in the Integration of AI in Work Environments

The role of AI in both work and educational contexts is not without its challenges. Ethically, the use of algorithms in recruitment, performance evaluation, and surveillance raises important questions regarding transparency, privacy, and accountability.

How can we ensure that decisions made by AI systems are fair and respect individual rights? Furthermore, how can we ensure that the personal data used to train these systems is managed ethically?

These questions are crucial not only for companies but also for educational institutions, which must prepare the next generation to interact responsibly with intelligent systems by teaching them not only technical skills but also a solid ethical foundation in both work and technology (Floridi, 2022).

The integration of AI into professional and educational environments presents significant ethical challenges that demand careful consideration and responsible management. One of the primary ethical concerns involves accountability for decisions made by AI systems, particularly in areas such as personnel selection, performance evaluation, and the automation of sensitive tasks. AI algorithms can introduce unintended bias and discrimination since they are often trained on historical data that may reflect existing prejudices.

This poses the risk of perpetuating and amplifying these biases, with potentially discriminatory consequences for specific groups of workers or candidates.

How, then, can we ensure that decisions made by AI systems are fair and uphold individual rights? And how can we ensure that personal data used to train these systems is managed ethically?

These considerations are essential not only for corporations but also for educational institutions, which must equip future professionals to interact responsibly with intelligent systems, fostering not only technical competencies but also a strong ethical foundation in technology use (Floridi, 2022).

To mitigate these risks, it is essential to implement transparency and oversight mechanisms to ensure that AI operates fairly and impartially, minimizing distortions in decision-making processes.

In Europe, AI regulation has made substantial progress with the proposed Artificial Intelligence Act by the European Commission. This legislation, known as the AI Act, is the first global regulatory initiative of its kind, designed to regulate AI based on a risk-based approach. The goal of the AI Act is to balance innovation with the protection of fundamental rights, ensuring that AI systems are safe, transparent, and aligned with

European values while also safeguarding public interests such as health, safety, and the protection of fundamental rights (Di Matteo & Zuccarelli, 2024).

Another crucial ethical challenge relates to worker privacy and data collection. In corporate environments, AI is often employed to monitor productivity and analyze employee performance, raising the risk of creating a surveillance-heavy workplace.

Ethical data management, therefore, becomes essential, along with transparent policies that inform employees about the purposes of data collection and uphold their right to privacy. Companies must balance the use of AI for monitoring with respect for employees' rights, promoting a culture of trust and transparency (Floridi, 2021).

From a pedagogical perspective, the adoption of AI in work environments necessitates a rethinking of training pathways to prepare workers for the required new competencies. Interacting with AI systems requires not only technical skills but also cognitive and social abilities, such as critical thinking, problem-solving, and an understanding of the ethical implications of technology use (Brandao De Souza, 2022).

These competencies are not traditionally part of vocational training programs, making it necessary to update pedagogical methodologies to ensure that workers can adapt to the new demands of the labor market.

As Massimiliano Costa (2023) emphasizes, the integration of AI into work environments requires a profound transformation of training paths. Workers must develop not only technical skills but also cognitive, ethical, and social abilities to interact with AI systems in a critical and informed way.

Critical thinking and problem-solving skills, along with an understanding of the ethical implications of technology, are essential in an increasingly technologically driven workplace. However, these abilities are not typically included in traditional training programs, which underscores the need for a pedagogical revision that incorporates these new requirements. Learning methodologies should emphasize the ability to evaluate AI as a tool rather than a substitute for human judgment, thereby preserving decision-making autonomy, especially in fields where empathy and intuition are essential.

The growing reliance on AI raises the risk of excessive delegation of decision-making to technology, leading to a diminished human role. Training programs must therefore emphasize the importance of the human role, encouraging workers to view AI as an ally rather than a dominant force.

In this way, it is possible to maintain a balance between human autonomy and automation, valuing individuals' unique competencies and countering the risk of alienation.

Finally, educational institutions must play a proactive role, preparing future workers not only in digital skills but also in understanding their intrinsic value and distinct capabilities.

This is particularly important in an increasingly digital work environment, where the centrality of the human element could easily be overshadowed. Only with an integrated educational approach that values transparency, privacy respect, and the development of

transversal skills can we create a work environment where AI enhances and empowers human contributions, establishing a balance between innovation and social responsibility.

CONCLUSIONS

The integration of Artificial Intelligence (AI) in both workplace and educational settings marks a profound transformation in the way humans interact with technology, shaping both current practices and future possibilities. As outlined, AI has evolved from a mere tool to a collaborator, fundamentally reshaping productivity and decision-making processes across diverse fields.

In the workplace, AI enhances productivity not only through task automation but also by enabling data-driven insights that inform strategic decisions.

In education, AI facilitates tailored learning experiences, allowing educators to cater to individual needs, thereby creating a more dynamic, inclusive, and responsive environment. These developments collectively underline AI's growing role as a supportive partner, extending the potential of human capabilities rather than merely replacing them.

However, this human-AI synergy is accompanied by significant ethical challenges and pedagogical considerations that demand careful and responsible management. Ethically, AI systems present challenges in transparency, privacy, and accountability, especially when deployed for sensitive processes such as recruitment, performance evaluation, and productivity monitoring. Questions around data ethics and decision fairness require robust regulatory frameworks, like the AI Act in Europe, to ensure that AI systems align with values that protect individual rights and public interests. The need for ethical management of data and privacy is crucial to avoiding potential harms of excessive surveillance and fostering a workplace culture grounded in trust and transparency.

Pedagogically, the advent of AI requires a rethinking of training and education to include not only technical competencies but also critical cognitive and ethical skills. As AI becomes more integrated into professional environments, workers need to develop the ability to critically engage with these technologies, rather than rely on them uncritically. This involves a shift in educational priorities, as future professionals must now be equipped to interact with AI in ways that complement human skills, such as problem-solving, critical thinking, and empathy—qualities that remain uniquely human.

The challenge, therefore, lies in redesigning educational approaches to include these competencies, ensuring that human workers retain a central and active role within AI-enhanced systems.

Moreover, the reliance on AI raises concerns about excessive delegation, potentially reducing human agency and fostering feelings of alienation.

Maintaining a healthy balance between human agency and machine efficiency is essential for sustaining a meaningful human presence in the workplace. Training programs that

emphasize the value of human input, encouraging employees to view AI as a supportive tool rather than a replacement, are key to addressing these concerns.

This balanced approach will help prevent over-reliance on technology, fostering a workforce that values its unique contributions and remains adaptable in the face of ongoing technological change.

In conclusion, the successful integration of AI requires an approach that respects ethical considerations, values the human role, and prepares future professionals for a technologically advanced landscape. To achieve these goals, organizations and educational institutions must adopt comprehensive strategies that promote continuous learning, transparency, and a balance between human judgment and technological support. This approach ensures that AI serves as a tool for empowerment rather than replacement, enhancing the work environment by augmenting human capabilities and enabling an inclusive, responsible, and innovative future. Only by addressing these ethical, pedagogical, and practical considerations can AI's potential be fully harnessed to

create workplaces and learning environments that uphold human values while embracing the advancements that AI makes possible.

REFERENCES

- Accemoglu D., Restrepo P. (2018). Artificial Intelligence, automation and work. NBER Working paper, 24196.
- Agenda Digitale. (2021). Il digitale per lo sviluppo sostenibile: Le nuove “costellazioni” di professioni e competenze. Agenda Digitale. <https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/il-digitale-per-lo-sviluppo-sostenibile-le-nuovecostellazioni-di-professioni-e-competenze>
- Aleksander, I. (2017). Partners of humans: A realistic assessment of the role of robots in the foreseeable future. *Journal of Information Technology*, 32(1), 1–19.
- Alessandrini G. (2018). *Manuale di pedagogia del lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Brandao De Souza, C. (2022). Emozione e cognizione nel mondo delle macchine intelligenti: L’evoluzione delle nuove competenze per lo sviluppo professionale. *Medical Humanities & Medicina Narrativa Journal*, 44–55. <https://doi.org/10.53136/97912218038154>
- Caligiore, D. (2022). “IA Istruzioni per l’uso”. Bologna: Il Mulino
- Costa, M. (2023). *Formazione e lavoro negli ecosistemi digitali, robotici e delle macchine intelligenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Daugherty, P. R., & Wilson, H. J. (2018). *Human + Machine: Reimagining Work in the Age of AI*. Harvard Business Review Press.
- Di Matteo, G., Zuccarelli, E. (2024). *Intelligenza artificiale. Come usarla a favore dell’umanità*, Milano: Mondadori
- Elliott, A. (2021). The complex systems of AI. In A. Elliott (Ed.), *The Routledge social science handbook of AI* (1st ed., pp. 14). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429198533>
- Ferraris, M. (2021). “Documanità. Filosofia del mondo nuovo”. Roma: Laterza
- Floridi, L. (2022). “Etica dell’Intelligenza Artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide”. Milano: Raffaello Cortina
- Floridi, L. (2017). “La quarta rivoluzione. Come l’infosfera sta trasformando il mondo”. Milano: Raffaello Cortina
- Galimberti, U. (2023). “L’etica del viandante”. Milano: Feltrinelli
- Galimberti, U. (2021). “Psiche e techne. L’uomo nell’età della tecnica”, Milano: Feltrinelli
- Taverniti, G., Lombardo, C., Dello Vicario, P. & Trocca, F. (2023). “AI Power. Non solo Chatgpt: lavoro, marketing e futuro”. Milano: Ulrico Hoepli
- Kissinger, H.A, Schmidt, E., & Huttenlocher, D. (2023), “L’era dell’intelligenza artificiale. Il future dell’identità umana”. Milano: Mondadori.

Raccontare attraverso il Gioco: Orientamento e Traiettorie di Genere

Storytelling through Play: Orientation and Gender Trajectories

Brigitta Pia Alioto*

*Università Ca' Foscari di Venezia, Italia, briggitalia.alioto@unive.it

ABSTRACT.

L'orientamento, inteso nel suo valore educativo, dovrebbe permettere oggi la de-costruzione degli schemi di genere e la possibilità, da parte dello studente, di immaginarsi altro rispetto al tempo presente. Attraverso un approccio ludico-narrativo, lo studio elicit le narrazioni degli insegnanti delle Scuole Secondarie sulle questioni di genere lungo il continuum temporale "passato-presente-futuro". L'obiettivo è intrecciare le dimensioni identitarie personali e sociali con quelle professionali, per ottenere una comprensione più profonda delle loro prospettive sul tema e dei possibili scenari futuri.

Orientation, understood in its educational value, should today allow for the de-construction of gender schemas and the possibility, on the part of the student, of imagining other than the present time. Through a playful-narrative approach, the study elicits secondary school teachers' narratives on gender issues along the "past-present-future" time continuum. The aim is to interweave personal and social identity dimensions with professional ones to gain a deeper understanding of their perspectives on the issue and possible future scenarios.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Game-based learning; narrazione; genere; traiettorie pedagogiche; orientamento.
Game-based learning; narrative; gender; pedagogical trajectories; orientation.

INTRODUZIONE

Il valore educativo dell'orientamento si manifesta oggi come un elemento essenziale non solo per guidare le scelte scolastiche e professionali, ma anche per promuovere una riflessione critica sulle questioni di genere. Sebbene l'orientamento venga spesso trattato in termini settoriali, la sua trama generale è quella di fornire all'individuo gli strumenti necessari per scegliere da sé e per sé del proprio futuro (Bellantonio & Scardicchio, 2023). Tale processo, diventa ancor più significativo se considerato come pratica di de-costruzione e ripensamento degli schemi di genere appresi, favorendo una visione di sé oltre i ruoli tradizionali e le aspettative sociali (Connell, 2011).

La pandemia Covid-19 ha posto l'accento sull'importanza della competenza chiave "imparare ad imparare" (LifeComp, 2020), che richiede, un cambiamento pensato degli schemi di interpretazione della realtà che orientano l'azione (Bateson, 1993; Mezirow,

2003). Nel promuovere la centralità dell'allievo, l'orientamento si propone di guidare i soggetti alla consapevolezza e all'autodeterminazione (Alioto & Zavatta, 2024), rendendoli capaci di riflettere anche sulla propria identità di genere e di ridefinirla in modo autonomo, liberi da imposizioni e stereotipi sociali. In questo contesto, lo studio si prefigge di indagare, tramite un approccio ludico alla narrazione, le percezioni degli insegnanti, di Scuola Secondaria di Primo e di Secondo grado, riguardo alla questione di genere lungo il continuum temporale passato-presente-futuro. L'obiettivo è intrecciare le dimensioni identitarie personali e sociali con quelle professionali, per ottenere una comprensione più profonda delle loro prospettive sul tema e sul ruolo che l'educazione, nella qualità orientativa suddetta, dovrebbe assumere a riguardo. Tramite tale approccio, si uniscono la continuità e la discontinuità identitaria in un filo rosso narrativo, che tramite il gioco, è bilanciato nel suo carico emotivo (Demetrio, 1997).

L'articolo, dunque, è suddiviso in tre capitoli: il primo capitolo è dedicato alla definizione dell'orientamento come pratica educativa, ossia come pratica che consente di immaginarsi *altro* rispetto al presente. Il secondo capitolo si focalizza sulla narrazione, utilizzata come pratica formativa che, unita all'approccio ludico, è volta ad elicitarne riflessione e decostruzione degli schemi di interpretazione della realtà. Infine, il terzo capitolo intende presentare lo studio empirico nella sua interezza, esplicitando la metodologia, gli obiettivi, i partecipanti, le procedure e gli strumenti utilizzati, i risultati e la discussione. Le conclusioni fungeranno da linee guida per futuri lavori.

IL VALORE EDUCATIVO DELL'ORIENTAMENTO

Tra i compiti della formazione formale contemporanea vi è oggi la *mission* dell'orientamento: un termine che, invece che essere utilizzato nell'accezione di *Unitas Multiplex* (Morin, 2001), viene settorializzato a seconda del contesto. Si sente, infatti, parlare di orientamento per la scelta della scuola, orientamento al lavoro, orientamento accademico. Benché venga utilizzato in sfere differenti, l'orientamento, però, sembra essere trama essenziale delle pratiche educative e formative, indipendentemente dai contesti formali, informali e non formali (Bellantonio & Scardicchio, 2023). Nonostante il trend fosse già iniziato, a seguito della Pandemia Covid-19, il framework europeo delle LifeComp (2020) ha sottolineato l'importanza di acquisire competenze per la vita che permettessero all'individuo di fronteggiare la complessità della società.

Sottolineato che la pratica formativa è caratterizzata dalla centralità dell'allievo, il quale è portatore di un mosaico identitario definito dal continuum passato-presente-futuro (Emirbayer & Mishe, 1998), l'orientamento assume l'obiettivo di *dare forma* (Margiotta, 2015) a soggetti consapevoli che siano in grado di scegliere da sé e per sé. Se, in passato, il peso delle scelte era affidato al contesto familiare, soprattutto in termini di formazione e lavoro, oggi dinanzi al ventaglio di possibilità che la *società liquida* (Bauman, 1998) permette, l'individuo sceglie, nell'ottica dell'autodeterminazione (Deci & Ryan, 1985) e dell'agency (Emirbayer & Mishe, 1998)

In tal senso, l'orientamento non deve essere percepito, in chiave educativa, come una collocazione risolutiva della persona nel mondo; al contrario, esso deve essere inteso nell'ottica del *learning consciousness* (Alioto & Zavatta, 2024), ossia nella guida alla consapevolezza dettata dalla riflessione e, di conseguenza, da forme di apprendimento pensato (Bateson, 1993) e trasformativo (Mezirow, 2003). La supersocietà (Giaccardi &

Magatti, 2022) accoglie, dunque, una prospettiva ipotetica e probabilistica, che non permettono all'individuo di assumere una postura di interpretazione fissa o verticalmente trasmessa (Dweck, 2000).

Di conseguenza, come sottolineano Bellantonio & Scardicchio (2023):

Se l'educazione oggi accoglie in sé la sfida del cambiamento e di conseguenza dell'orientamento per diventare pratica di libertà (Freire, 1974), allora essa non può che conferire al soggetto anche quegli strumenti utili a contrastare la crisi e a recuperare questa imprescindibile categoria alla base dell'educazione.

I settings orientativi, ossia quelli educativi, allora, hanno l'obiettivo di divenire capacitanti (Nussbaum, 2012; Sen, 1990). La riflessione assume il ruolo di dispositivo pedagogico (Schön, 1993) e il processo di apprendimento si caratterizza dalla continua interdipendenza tra mente, percezione e ambiente (Maturana & Varela, 1980). L'individuo oscilla nel continuo tentativo di co-adattamento tra sé e l'ambiente e tra la prospettiva temporale che caratterizza la sua identità e il suo agire (passato-presente-futuro) (Maturana & Varela, 1980; Margiotta, 2015). Di conseguenza, "la riflessione diviene il dispositivo pedagogico attraverso cui «io sono me» ...[dove]... «io» resta lo stesso malgrado le modificazioni interne del «me»" (Alioto & Zavatta; Zambianchi e Scarpa, 2020).

In questa dimensione temporale, l'orientamento si presenta come la possibilità data di *immaginarsi altro rispetto al tempo presente* (Bellantonio & Scardicchio, 2023) non solo in termini di sviluppo del proprio talento (Costa, 2018; Margiotta, 2015), ma anche rispetto alle credenze e agli schemi di significato che il contesto di appartenenza, l'esperienza passata, le emozioni vissute, hanno costruito (Csikszentmihalyi, 1990; Dweck, 2000; Immordino-Yang, 2017).

La questione di genere, allora, si colloca nei temi dell'orientamento, ove allo studente, viene data la possibilità di immaginarsi altro rispetto all'atteso, ove la riflessione del passato, del presente e del futuro permette di de-costruire gli schemi di interpretazione della realtà socialmente acquisiti e fornisce gli strumenti per poter agire liberamente.

IL GIOCO NARRATIVO COME DISPOSITIVO PEDAGOGICO

La riflessione sull'esperienza e sugli schemi d'azione, collocata nel continuum passato-presente-futuro, permette di costruire ciò che Ricoeur (1983) definisce *identità narrativa*. Secondo l'autore, questa si costituisce nell'interazione tra le due identità: quella della sedimentazione interiore, della dispersione, dell'abito identitario; quella prospettica, ossia dell'impegno rivolto al futuro che aspira alla coesione (Pellerey, 2021).

La riflessione, dunque, diviene inseparabile dalla narrazione e, a seconda delle credenze, questa assume le sembianze o di un monologo interiore, ove vi è un'unica visione delle cose; o di un dialogo interiore, ove prendono parte la problematizzazione e la de-costruzione delle idee (Bellantonio & Scardicchio, 2023).

Due esempi di narrazione del sé sono l'autobiografica e i diari. Questi riescono a raccontare l'esperienza attraverso descrizioni e immagini che permettono di fissare gli

eventi più significativi, facilitandone l'analisi e il controllo. Il cuore della validità formativa dell'uso delle scritture di sé e della valorizzazione di forme di diario sta proprio nell'attività riflessiva che viene sollecitata (Demetrio, 1997; Pellerey, 2021).

Oltre alla riflessione, un altro modo per apprendere e pensare il cambiamento, in un'ottica di continuità-discontinuità narrativa, è il gioco. Il bambino giocando apprende per copia e imitazione (Piaget, 1967; Montessori, 2023), sperimentando libertà, sicurezza e iniziando a costruire la sua narrazione; l'adulto, "che è già cresciuto mescolando insieme svago e altro sapere, sperimenta emozioni specifiche non in rapporto a qualche novità, bensì grazie alla rielaborazione del vecchio, del già vissuto" (Demetrio, 1998). Ciò aumenta la conoscenza del sé e, una volta ricordato il passato, elicitando la voglia di riproiettarsi nel futuro. Ecco che il gioco narrativo permette di *rievocare*, ossia di chiamare, ridare voce ai ricordi; *ricordare*, riportare al cuore e, dunque, rievocare emozionandosi; *rimembrare*, ricomporre, rimettere insieme ciò che è disperso; *commemorare*, ricordare e rievocare con qualcuno o porsi accanto a chi è stato conosciuto ed è degno di memoria; *rammentare*, richiamare alla mente una situazione, una circostanza già un poco sbiadita (Demetrio, 1997).

LO STUDIO

Lo studio mira ad esplorare, attraverso un approccio ludico alla narrazione, le percezioni degli insegnanti riguardo alla questione di genere lungo il continuum temporale passato-presente-futuro. L'obiettivo è intrecciare le dimensioni identitarie personali e sociali con quelle professionali, per ottenere una comprensione più profonda delle loro prospettive sul tema e sul ruolo che l'educazione, nella qualità orientativa suddetta, dovrebbe assumere a riguardo.

Sono stati coinvolti insegnanti delle Scuole Secondarie di Primo e Secondo grado per il loro lavoro diretto con gli adolescenti, i quali esperiscono una fase cruciale nello sviluppo identitario. Gli adolescenti, infatti, si trovano nel pieno di un processo di costruzione d'azione e narrativa che oscilla tra continuità e discontinuità, esplorando e ridefinendo costantemente il proprio sé. Grazie ai racconti delle sfere professionali degli insegnanti, si sono così raccolte percezioni, esperienze e prospettive sui nuovi scenari possibili. Hanno preso parte allo studio quattro insegnanti dai 29 ai 32 anni, tutti con esperienze di insegnamento di almeno tre anni.

Al fine di elicitarne la narrazione, sono stati utilizzati due strumenti: il gioco dell'oca narrativo di Demetrio (1997) e i mattoncini Lego.

Il primo è stato tematizzato alla questione di genere. Il gioco dell'oca di Demetrio sostituisce alle consuete caselle numerate del tradizionale gioco dell'oca, immagini che richiamano alla memoria dei partecipanti esperienze, emozioni, sensazioni provate in passato o recentemente. Si compone di 65 caselle che iniziano dal "ricordo più antico" e terminano alla "scoperta". Prevede un gruppo di gioco non superiore ai 5 partecipanti, i quali possono tirare a turno un solo dado. A seconda del numero capitato a sorte, il giocatore deve raccontare un ricordo associato alla casella corrispondente, in tal caso legato alla questione di genere – esperita personalmente e in classe in qualità di insegnanti. In tal modo, la narrazione, collegata ad una parola chiave – quella della casella del tabellone di gioco – permette non solo di raccontare un semplice avvenimento, ma di

collegarlo, secondo una serie di congiunzioni astratte, ad una specifica tematica e a delle specifiche emozioni ad essa collegate.

I mattoncini Lego, invece, sono stati utilizzati sia per *materializzare* la riflessione, sia in termini generativi per *costruire* nuovi scenari utopici, ove le questioni emerse grazie al gioco dell'oca avrebbero potuto essere state "risolte". Sono state rispettate le quattro fasi del *core process* di Lego Serious Play (Kristiansen & Rasmussen, 2015), quali la (1) presentazione del quesito; (2) la costruzione; (3) la condivisione; (4) la riflessione.

Prima di iniziare le attività, è stato spiegato ai partecipanti l'obiettivo dello studio, gli strumenti che sarebbero stati utilizzati, ed è stato chiesto loro di firmare la liberatoria della privacy, la quale comprendeva il consenso alla registrazione audio. Sia per il gioco dell'oca di Demetrio, sia per l'utilizzo dei mattoncini Lego, sono state spiegate le regole e le modalità.

Nel complesso, i partecipanti sono stati impegnati per quattro ore.

Risultati e discussione

Il gioco dell'oca di Demetrio

L'attività ludica ha permesso di definire tre macro-tematiche di discussione: (1) le esperienze personali e professionali riguardo alle dinamiche di genere; (2) la percezione delle dinamiche di genere in classe; (3) il ruolo formativo-orientativo dell'insegnante.

1. Esperienze personali e professionali riguardo le dinamiche di genere

Secondo i partecipanti, si viene educati, di conseguenza orientati, al genere fin da bambini. Tale forma di educazione proviene dalla società, in termini impliciti, dalla scuola e dalla famiglia, in termini più espliciti. Nello specifico P1, alla casella "scatole", interpretate esse stesse come luogo sicuro ove riporre i ricordi, racconta:

Il mio bisnonno aveva fatto l'apprendistato come sarto e aveva imparato a fare vestiti, ma poi non ha mai voluto, al ritorno dalla guerra dico, non ha mai voluto fare davvero il sarto perché gli era stato detto dalla famiglia che fosse un lavoro femminile. Allora ha abbandonato completamente questa idea. Faceva i vestiti solo per la famiglia, ma non per gli altri, perché l'avevano convinto che non era una cosa da fare. Mio nonno, invece, suo figlio, ricamava per passione. Per distinguersi, però, da sua sorella – che invece ricamava fiori sulle tovaglie – lui ricamava quadri artistici. Replicava quadri...duplicava quadri famosi. Questa era una via consentita diciamo..."

Ancora, P2 alla casella "avventura" – collegata dal partecipante al ricordo di un film d'avventura – dice:

*Ero fuori con degli amici [...] Loro hanno * figli maschi e siccome, quel giorno c'erano altri bambini, si son messi a guardare [nome del film]. È un film *, un cartone animato avventura. Il papà di questi due bambini maschi ci ha detto "ecco, finalmente la Disney fa un film da maschi... ma ci mette una protagonista femmina". Io ho guardato i bambini e in realtà mi sembravano molto contenti di vedere il film. Non mi sembrava stessero*

soffrendo il fatto di non potersi identificare in una protagonista femmina. Lì ho percepito il blocco degli stereotipi, tipo i film d'avventura sono "film da maschi", quelli con le principesse sono chiaramente solo "da femmine". Ma poi perché deve essere un problema se c'è una protagonista femmina? I bambini, ok che anche noi dovremmo, ma a maggior ragione i bambini, non hanno difficoltà ad immedesimarsi nei personaggi in base al sesso. Non credo nemmeno che abbiano tutta questa concezione del "è un maschio, è una femmina. [...]"

P3 alla casella "spazio" – interpretandolo come luogo dell'azione del genere – racconta un aneddoto che riguarda parte della sua famiglia e che sottolinea gli schemi di interpretazione della realtà:

[...] La mia famiglia ha una pasticceria e sai quando i clienti ordinano le torte poi, se queste vengono gradite, chiedono di poter fare i complimenti al pasticcere?(!). Allora funziona così: la torta quando viene ordinata, mia mamma esce fuori, parla con i clienti, chiede: "Come vuole la torta? Per quante persone? Cosa ci metto dentro?" Perché è lei che la fa, e glielo dice. Puntualmente quando tornano per fare i complimenti, vedono mio zio e dicono "buonissima la torta, complimenti" perché pensano che sia lui ad averla fatta. Lui è il pasticcere, mia mamma è quella che dà una mano... la commessa.

Infine, P1, alla casella "maestro di scuola" dice:

Quest'anno ho fatto gli esami di maturità, ed ero a [nome dell'istituto]. C'era questo ragazzo che aveva fatto uno stage in un asilo e ha portato la sua esperienza. Ha fatto un Power Point e con quello ci ha raccontato tutto. Niente, la conclusione di questa sua presentazione è stata il fatto che i genitori dei bambini dell'asilo gli hanno chiesto di non interagire con i bambini perché "era disdicevole che lui prendesse in braccio i bambini, che lui li facesse saltare sulle ginocchia" in quanto uomo. Era proprio esplicitamente una richiesta di avere meno a che fare con questi bambini e lui ha detto: "mi sarebbe piaciuto fare il maestro, ma non lo farò perché i genitori dei bambini mi hanno più volte chiesto di non prendere i bimbi in braccio e, devo dire che anche le maestre stesse, quelle che mi seguivano, mi hanno detto che avrei dovuto tenermi più in disparte". Che dirti, sono rimasta sconvolta!

2. Percezione delle dinamiche di genere in classe

I giocatori riportano eventi ove la dimensione *uomo* versus *donna* viene esacerbata durante le ore scolastiche. P1 alla casella "voci" racconta:

Collego questa casella all'idea di far sentire la propria voce. Mi viene in mente una classe con cui ho avuto un problema quest'anno. Avevo dei ragazzi molto esuberanti, tra l'altro molto uniti, e avevano creato il cosiddetto "gruppo dei maschi". Questa è una prima [liceo]. Le ragazze non si sentivano mai in classe a differenza loro. Loro stavano in silenzio, molto timide, isolate. Dovevi proprio tirargli fuori la voce. Avevano paura a farsi sentire, a venire alla lavagna per timore di essere prese in giro dai ragazzi. Quando parlavano inglese avevano paura di pronunciare male. Uno di questi ragazzi era molto

bravo in inglese e all'inizio faceva il verso agli altri, finché non l'ho ripreso. Si è creata quindi questa dinamica in cui emergevano certe voci più sicure e altre tendevano a rimanere nell'ombra, quelle delle ragazze.

3. Il ruolo formativo-orientativo dell'insegnante

Benché una delle considerazioni emerse durante il gioco narrativo vedeva la scuola come luogo di stereotipizzazione del genere, secondo i partecipanti, l'insegnante dovrebbe assumere, al contrario, il ruolo di de-costruttore di alcuni schemi di comportamento guidati da credenze socialmente apprese. P4 alla casella oblio – interpretato come dimenticatoio della realtà – durante il suo racconto afferma:

[...] Comunque, quando facciamo questo tipo di discorsi, dico quando si parla di genere, dei problemi legati al genere, dell'educazione... insomma di queste cose, mi capita spesso di pensare: “queste cose le possiamo problematizzare noi, ma noi siamo in una bolla” – che ci porta all'oblio della realtà... per collegarmi alla casella... Non tutti hanno la capacità di discutere di questo problema, ma poi... non tanto discutere, non tutti hanno la capacità di ascoltare o vedere questo problema. In questo devo dire che la scuola è sfidante, perché ti fa uscire fuori da questa bolla dove vivi nella tua realtà... Poi uno [studente] ti spara delle cose.... Mi è successo in classe! Uno studente ti tira fuori una cosa, di un sessismo allucinante o di un antiscientifico a livelli assurdo e quello che ti viene da dire è... “ecco, NO!”. Là bisogna avere la prontezza e la calma di dire: “okay, perché dici questo? Sei sicuro?” Insomma, decostruirlo, facendolo riflettere.

I mattoncini Lego.

La prima consegna è stata quella di chiedere ai partecipanti di rappresentare, tramite i lego, una situazione scolastica - sia nel ruolo di insegnanti, sia in quello passato di studenti - ove hanno percepito che il genere fosse il *fil rouge* della situazione. È stato chiesto di associare alla loro opera una parola esplicativa e successivamente di spiegare quanto costruito. Di seguito vengono riportate le narrazioni dei partecipanti (P_n) e il rispettivo titolo dell'opera.

P3. Incastrato

Ero al primo anno di insegnamento; mi avevano dato in affidamento una prima. Alcuni genitori mi hanno detto “siamo contenti che sia capitato lei perché è un maschio, così andiamo un po' oltre lo stereotipo. Nostro figlio è sempre stato abituato ad avere maestre femmine... e invece così adesso che è alle medie può capire più approfonditamente l'altra faccia della medaglia”. Io sono rimasto colpito da questa espressione, infatti ho cercato di rappresentare che sono un po' imprigionato nel ruolo del maschio ed è una cosa che mi è sempre capitata (vedi figura 1). Io non sono esattamente lo stereotipo della mascolinità tossica. [...] Mi sono sentito imprigionato nello stereotipo. Infatti, cercando di ricostruire me stesso con i Lego, ci ho messo il maschile e il femminile stereotipato del rosa e del blu... e ho messo anche dell'arancione e del verde... per dire “non sono

solo quello... sono anche altro". L'insegnante maschio non permette di capire l'altra parte della medaglia... no!



Figura 1. Incastrato

P1. Senza voce

*L'anno scorso è stato il primo anno in cui ho avuto un'intera classe, tutta mia. E vorrei parlarvi del modo in cui io e un collega della stessa età siamo stati trattati. Sia dalla classe che dai genitori, eh. La classe vedeva il mio collega maschio più autorevole di me, nonostante avessimo la stessa età e la stessa esperienza lavorativa. I genitori... hanno cercato di insegnarmi come insegnare nonostante io abbia vissuto in [luogo] molti anni e abbia fatto dei corsi sull'insegnamento di *- e se c'è una cosa su cui mi sento preparata è proprio quella - sono venuti a spiegarmi come avrei dovuto trattare i loro figli (non tutti i genitori eh). Anche come avrei dovuto tenere la classe e come avrei dovuto interfacciarmi con i ragazzi. Questa cosa con il mio collega non l'hanno fatta. Sono rimasta davvero spiazzata... Allora ho rappresentato così la scena (vedi Figura 2), io (con il mattoncino rosa) e il mio collega (con il mattoncino blu) di fronte agli alunni – non ho a disposizione solo mattoncini blu, ma se li avessi avuti avrei costruito gli studenti associando sempre loro un mattoncino blu, perché hanno riconosciuto l'autorità del mio collega maschio. Quindi le femmine le avrei definite con il rosa, ma associando anche il blu, e i maschi, li avrei definiti con il blu e associando altro blu. In effetti associare il mattoncino bianco al rosa aiuta. Il bianco è trasparenza...*



Figura 2. Senza voce

La seconda consegna è stata quella di chiedere a tutti i partecipanti di ripensare alle questioni emerse dal gioco narrativo e dall'attività con i mattoncini Lego e di costruire un immaginario utopico, ove quei problemi avrebbero potuto essere migliorati.

I partecipanti hanno rappresentato uno scenario scolastico ove la comunicazione - come definito da loro - la "connessione" triangolata tra scuola, alunni e famiglia diviene fondamentale. L'ambiente scuola, rappresentato dal cartoncino rosso, contiene insegnanti e alunni in continua connessione tra loro. Gli insegnanti, allineati nelle pratiche educative, al contempo sono anche connessi agli studenti. La famiglia dialoga a sua volta con gli insegnanti, nella definizione di una pratica orientativa chiara, oltre ad interfacciarsi in prima persona con i propri figli (allievi) (vedi figura 3).

“Come puoi vedere abbiamo costruito un ponte... che può essere rappresentato, come nel gioco dell’oca, in termini metaforici. Un ponte che collega ambiente esterno alla scuola. E non abbiamo chiuso il filo della connessione... proprio per lavorare su questa «apertura»”.



Figura 3. Scenario utopico

Discussione

Il gioco dell'oca di Demetrio (1997), così come l'utilizzo dei mattoncini Lego, ha collocato la riflessione sul genere nel continuum temporale passato-presente-futuro, prendendo in considerazione le dimensioni identitarie personali e professionali. La dimensione del passato ha interessato le esperienze personali e professionali riguardo le dinamiche di genere. P1 ha raccontato un'imposizione da parte della famiglia – oltre che sociale -, per il bisnonno e il nonno, nella scelta lavorativa. In tal modo, viene meno l'accezione utilizzata nel presente articolo per quanto concerne l'orientamento e il suo valore educativo – teso all'autodeterminazione (Deci & Ryan, 1985) e alla capacitazione dell'individuo (Nussbaum, 2012; Sen, 1990. In realtà, ciò è in linea con la collocazione temporale dello specifico racconto. La centralità decisionale dell'individuo, nel proprio progetto di vita, risulta essere un focus relativamente recente (Bellantonio & Scardicchio, 2023). Ancora, P1 e P2, nella dimensione temporale del presente, raccontano, invece, la presenza di schemi di interpretazione della realtà orientati alla reiterazione degli stereotipi

di genere da parte della comunità educante. Tali narrazioni riflettono sulle criticità delle figure educative. Come è stato ampiamente sottolineato, l'orientamento ha valore educativo nella misura in cui questo dia la possibilità al discente di immaginarsi altro rispetto al presente e/o rispetto all'atteso. Se la comunità educante presenta preconcetti, strutture di genere fisse, questi verranno trasmessi e reiterati, istillando false credenze, impedendo, nell'individuo, il lusso di diventare (Margiotta, 2015), e al contrario, elicitando la necessità di dover essere subito e di dover essere secondo l'atteso (Bellantonio & Scardicchio, 2023). D'altro canto, come sottolinea P4, la consapevolezza e la sensibilità alla tematica del genere come abito socialmente strutturato non sono elementi acquisiti da chiunque. Le dinamiche di genere vengono esperite dai partecipanti anche in qualità di insegnanti. P3, tramite la sua opera Lego, racconta di sentirsi incastrato nel genere maschile (Connell, 2011), nel momento in cui gli vengono sottolineate le aspettative a lui collegate. Lo stesso vale per P1 che, tramite la sua opera *senza voce*, racconta di non essersi sentita riconosciuta nella sua autorevolezza tanto quanto il collega insegnante uomo. Inoltre, tali dinamiche vengono reiterate anche nel gruppo classe, ove i ragazzi suddividono lo spazio fisico e lo spazio sonoro a seconda del genere di appartenenza (Gamberi et al., 2010) (P1). Tali dinamiche si riflettono e, al contempo, sono frutto della dimensione temporale del passato, del presente e del futuro. Le esperienze istillano credenze, definiscono schemi di azione, veicolano il presente e orientano in un certo modo nel futuro (Bellantonio & Scardicchio, 2023; Dweck, 2000). Infine, viene sottolineato il ruolo formativo-orientativo dell'insegnante, della scuola in senso lato, verso le dinamiche di genere. Tale descrizione è stata sostenuta dall'inclusione, seppure non espliciti, dei due dispositivi pedagogici descritti nel presente studio: la riflessione e la narrazione. P4 ha narrato un episodio ove la riflessione e la decostruzione del pensiero attraverso il dialogo sono stati al centro della sua pratica formativa. Nella dimensione temporale del futuro, i partecipanti vedono allora il dialogo e la narrazione, come armonizzazione delle pratiche educative nella triangolazione insegnanti - studenti – genitori (Chiusaroli, 2021).

CONCLUSIONI

Lo studio, nella sua dimensione esplorativa, ha analizzato tre macro-tematiche quali (1) le esperienze personali e professionali riguardo alle dinamiche di genere; (2) la percezione delle dinamiche di genere in classe; (3) il ruolo formativo-orientativo dell'insegnante. Queste sono state sviscerate all'interno della cornice temporale del passato, del presente e del futuro tramite l'approccio ludico alla narrazione. Ciò ha permesso di affrontare un tema così complesso, in un flusso emotivo bilanciato dal gioco, aprendo le porte a futuri studi focalizzati su ciascuna singola tematica e in termini maggiormente sistemici.

BIBLIOGRAFIA

Alioto, B. P., & Zavatta, G. (2024). The enactive value of education. From learning brain to learning consciousness. *Ecologie della formazione*, 1(2024).

- Bateson, G. (1993). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi.
- Bellantonio, S., & Scardicchio, A. C. (2023). *Orientarsi per crescere. Il Growth Mindset nella formazione universitaria* (Vol. 5, pp. 1-166). FrancoAngeli.
- Chiusaroli, D. (2021). *Relazione scuola-famiglia ed emergenze educative*. Anicia.
- Connell, R. (2011). *Questioni di genere*. Il Mulino.
- Costa, M. (2018). Il talento capacitante in Industry 4.0, *Formazione & Insegnamento*, 16(2).
- Czikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience* (pp. 75-77). Harper & Row.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). Conceptualizations of Intrinsic Motivation and Self-Determination. In Edward, L., Deci, E.L. & Ryan, R.M. (Eds.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* (pp. 11-40). Springer.
- Demetrio, D. (1997). *Il gioco della vita*. Edizioni Angelo Guerini e Associati.
- Demetrio, D. (1998). *Pedagogia della memoria: Per sé stessi, con gli altri*. Raffaello Cortina Editore.
- Dweck, C.S. (2000). Teorie del Sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo. Trento: Erickson.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American journal of sociology*, 103(4), 962-1023.
- Freire, P. (1974). *L'educazione come pratica della libertà. I fondamenti sperimentali della "pedagogia degli oppressi"*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Gamberi, C., Maio, M. A., & Selmi, G. (2010). Educare al genere: riflessioni e strumenti per articolare la complessità.
- Giaccardi, C., & Magatti, M. (2022). *La supersocietà. Ha ancora senso scommettere sulla libertà?*. Il Mulino
- Immordino-Yang, M. H. (2017). *Neuroscienze affettive ed educazione*. Raffaello Cortina Editore
- Kristiansen, P., & Rasmussen, R. (2015). *Il metodo Lego® Serious Play® per il business*. FrancoAngeli.
- Maturana, H.R. & Varela, F.J. (1980). *Autopoiesi e cognizione: la realizzazione del vivente* (trad. it. 1985). Marsilio.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Carocci.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Raffaello Cortina Editore.
- Montessori, M. (2023). *La mente del bambino: mente assorbente*. Feltrinelli Editore.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina Editore.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità*. Il Mulino.
- Piaget, J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Einaudi.
- Pellerey, M. (2021). *L'identità professionale oggi: natura e costruzione*. FrancoAngeli.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit* (Time and Narrative). University of Chicago Press.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Sen, A. (1990). *La libertà individuale come impegno sociale*. Laterza
- Zambianchi, E., & Scarpa, S. (2020). Embodied cognition e formazione del sé: verso un approccio enattivo allo studio della relazione educativa. *Formazione & insegnamento*, 18(2), 128-143.

Prospettive per una pedagogia della (ri)umanizzazione del lavoro: dimensione critica e modelli euristici

Perspectives for a pedagogy of the (re)humanisation of work: critical dimension and heuristic models

Maria Federica Paolozzi

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli, federica.paolozzi@unisob.na.it

ABSTRACT

Con il presente contributo ci si propone di richiamare la funzione critica della pedagogia e porre quella del lavoro come questione cruciale del nostro tempo a partire dall'esame delle logiche sottese all'attuale organizzazione del lavoro e alla cultura che la esprime con l'obiettivo di evidenziare uno scenario possibile per connettere lavoro e democrazia. Viene inoltre presentato uno strumento di orientamento narrativo e autobiografico collegato al costrutto della resilienza

ABSTRACT

The aim of this contribution is to recall the critical function of pedagogy and pose that of work as a crucial issue of our time, starting from an examination of the logics underlying the current organisation of work and the culture that expresses it, with the aim of highlighting a possible scenario for connecting work and democracy. A narrative and autobiographical orientation tool linked to the resilience construct is also presented.

PAROLE CHIAVE

Umanizzazione del lavoro, resilienza, crisi del lavoro

KEYWORDS

humanizing work, resilience, labor crisis

INTRODUZIONE

È possibile affermare che il cuore della pedagogia del lavoro, o del lavoro pedagogicamente inteso, sia nel delineare una prospettiva antropologica del lavoro (Cfr. Siped, Gruppo di pedagogia del lavoro).

Che sia sorto un ambito di riflessione specifico, anche se non specialistico, ulteriore rispetto alla pedagogia sociale, trova la sua ragione nella complessa transizione attuale e nella trasformazione del significato stesso di Formazione: l'affermarsi del paradigma della società della conoscenza ha infatti inaugurato un nuovo ciclo di sviluppo della formazione.

Lo scenario del lavoro che si offre all'analisi è uno scenario non riducibile ad una serie di elementi ma di cui è possibile rintracciare e indicare il nucleo principale nei tanti livelli di quello che si può definire processo di disumanizzazione del lavoro. Tale fenomeno può esser visto alla luce della più ampia condizione di *policrisi* riassumibile nell'incapacità dell'uomo di accedere all'umanità (Morin, 2012, p. 15) che è questione culturale ed epistemologica che si riverbera nella dimensione etica e alla quale la problematica del

lavoro è sussunta. Così posta la questione, il tema del lavoro si dipana in una sfera transdisciplinare investendo la dimensione di “confine” della pedagogia. Tra le tante, due questioni fondamentali non riducibili ad alcun dominio specialistico-disciplinare ma che non possono non essere affrontate precipuamente *dal e nel* pedagogico. Si tratta di due fattori che si intrecciano in una dimensione ricorsiva capace di produrre, in un circolo vizioso e auto-riproduttivo, la disumanizzazione del lavoro e, con esso, della vita (Cfr. d’Aniello, 2017): il tema della diseguaglianza generata dall’organizzazione del lavoro, pur entro la società della conoscenza, e il tema della de-umanizzazione del lavoro da intendersi come più recente forma di alienazione, un taylorismo smaterializzato (Cfr. Gorz, 2003), a cui contrapporre l’istanza della soggettività.

Se con la società della conoscenza si delinea essenzialmente un binomio sviluppo-conoscenza che ha mutato ed accresciuto il ruolo della formazione dando vita a teorie e modelli della formazione, non bisogna dimenticare che, in primo luogo, ad essa è corrisposta un’ideologia della conoscenza (Cfr. Frauenfelder, 2013) che obbliga innanzitutto a problematizzare la conoscenza stessa e a sottoporla a una disamina che la mantenga o la riconduca alla dimensione antropologica in modo che possa tradursi, ad esempio, nell’impegno a realizzare quella conoscenza della conoscenza suggerita da Morin. Una conoscenza *del e per* l’umano prima che subordinata alle logiche del funzionamento tecnologico, anche se non necessariamente in contraddizione con l’avanzamento tecno-scientifico stesso.

È ancora possibile affermare, inoltre, che fattori determinanti di tale stagione, come la formazione continua e la competenza trasversale, non smettono di apparire come fattori di esclusione, di selezione sociale, di nuova e ulteriore gerarchizzazione (Cfr. Colicchi, 2008). Proprio per tali ragioni, la responsabilità pedagogica può e deve configurarsi innanzitutto come *learnfare* (Margiotta, 2015, Costa, 2012, 2023). Non è infatti difficile scorgere il condizionamento che le dinamiche sociali hanno avuto ed hanno nei confronti della formazione (Cfr. Margiotta, 2012) già solo a partire dall’accesso ad essa e alle competenze che può sviluppare. È persino scontato affermare che differenze e diseguaglianze sociali si rispecchino nel mondo della formazione. Non lo è trovare il modo di rigenerare, ad esempio, il rapporto tra pedagogia e politiche sociali in una differente dimensione di cittadinanza (Cfr. Balzano, 2017).

È all’interno di tale scenario che si afferma il paradigma del *learnfare* che, da un punto di vista metodologico, può essere declinato come “welfare delle capacitazioni” (Costa, 2012) assumendo, in tal modo, una dimensione pedagogica sostanziale piuttosto che meramente compensativa.

Allo stesso modo declinare pedagogicamente la stessa conoscenza all’interno del paradigma della *learning society*, come conoscenza della pratica situata nei contesti reali del lavoro e volta alla costruzione di comunità di pratica (Alessandrini, 2007; Fabbri, 2007; Alessandrini, Buccolo, 2010), comporta quella *riappropriazione epistemologica* (Fabbri, 2013, p. 49) che, nella prospettiva trasformativa, consente ai soggetti di opporre a una razionalizzazione calata dall’alto e funzionale a logiche estranee ai soggetti e alle comunità, una razionalità riflessiva, capace di rendere significativa l’esperienza e sviluppare logiche e processi trasformativi.

Tale dispositivo rende possibile l’emersione delle risorse intangibili (Dato, 2009; Rossi, 2012) che costituiscono l’anima delle organizzazioni e consentono di sviluppare una

nuova cultura del lavoro e del benessere organizzativo nella direzione della sostenibilità (Balzano, 2024) consentendo lo sviluppo integrale dei soggetti stessi.

Non sfugge, al contempo, una questione sostanzialmente problematica che risulta centrale sviluppare: ci si riferisce a quanto sollevato da Fabrizio d'Aniello (2015, 2017) in riferimento al sistema di controllo biopolitico del lavoro espresso dal *capitalismo antropofago*, come lo definisce lo studioso, che piega a logiche produttivistiche e strumentali la soggettività nella sua interezza, coinvolgendo “la totalità delle risorse personali e interpersonali” in un processo di subordinazione integrale. Tale dinamica avrebbe la forza di rendere vano qualsiasi discorso che si direzioni nel rinvenire le dimensioni di educabilità (2017, p. 252) del lavoro.

1. LA CRISI DEL LAVORO

Affrontare il tema del lavoro a partire dal concetto di crisi significa considerare la duplice possibilità insita nella categoria di crisi: come possibilità di degenerazione e come possibilità di rigenerazione. È a partire da tale assunto che si prospetta la necessità del recupero della dimensione antropologica, seppur de-antropocentrata e storicamente connotata, che coincide con quella prospettiva di neo-umanesimo che riconduca alle categorie dell'etica, dell'incertezza/libertà/responsabilità, non solo l'agire tecnologicamente mediato ma ciascuna sfera della vita tra le quali quella del lavoro occupa una posizione centrale per due ragioni complementari: per ciò che la “questione lavoro” e il suo scenario definito da molteplici sintomi reclamano con urgenza e dalla necessità di porre il lavoro di nuovo al centro dell'attenzione perché ad esso, come specifica attività umana, si riconosce un valore categoriale, anche se storicamente determinato.

Concepita in questi termini, anche la questione della fine del lavoro può essere indirizzata verso la costruzione di un nuovo contratto sociale e di una vita al di là del mercato (Rifkin, 1995) se si riesce a incanalare la propensione generativa insita nella co-evoluzione ibridativa uomo-tecnologia entro le traiettorie di un neo-umanesimo così caratterizzato. Non a partire da facili ottimismo di una tecnologia asservibile al potenziamento umano quanto, piuttosto, accogliendo la dimensione dell'incertezza e affermando la centralità della dignità quale “assoluto storicizzato”, principio generale irriducibile che impone di rispettare e valorizzare la capacità creatrice e generativa propria dell'umano.

Diversamente non resta che la riduzione dell'uomo a consumatore, ancorché si tratti di un consumatore sostenibile, confinando il lavoro a “ingranaggio del meccanismo autoriproduttivo della *ratio* autoreferenziale del sistema tecnologico” (d'Aniello, 2011, p.138) producendo così una “degenerazione funzionalistica” (Ivi, p.139) ben oltre i tempi del lavoro, verso i tempi globali della vita.

La crisi del lavoro emerge drammaticamente ben al di là dei numeri e dei dati (crescita delle diseguaglianze e della povertà, disparità e discriminazione — di genere, etnica, territoriale, etc. — aumento delle malattie lavoro-correlate e delle morti bianche, dinamiche di sfruttamento e oppressione e così via) nella sofferenza, espressa anch'essa nell'intangibile difficilmente rinvenibile e misurabile ma non per questo meno crudele, dell'umiliazione, dell'insensatezza, della paura, del soffocamento del desiderio. Così che l'affermazione di una pedagogia del lavoro non può che porsi nella sua funzione

essenzialmente critica. Ciò significa non relegarla ad una “funzione ancillare” (Xodo, 2016) nei confronti del mercato del lavoro tenendo ben presente che, se è vero o è almeno possibile che le dimensioni metodologiche delle teorie della formazione possono contenere ed esprimere delle dinamiche trasformative capaci di investire e modificare la stessa organizzazione sociale, possono al contempo produrre, in assenza di un posizionamento critico, soluzioni adattive “limitandosi a individuare le forme dell’efficienza lavorativa da tradurre in formazione” (Ivi, p.120). In tale direzione “non basta riconoscere la centralità delle risorse umane per qualificare pedagogicamente la formazione, così come, da parte della pedagogia, non basta conservare il significato originario di formazione per pensare di poter affermare una pedagogia del lavoro” (Ivi, p.117), occorre che essa, in quanto sapere della *praxis*, interagisca con l’etica e l’economia (Ivi, p.118).

In tal senso potrebbe ritenersi utile ricorrere a quelle prospettive che si presentano come epistemologie del dissenso, quali quelle elaborate da Edgar Morin, Isabelle Stengers, Boaventura de Sousa Santos, solo per citarne alcune. In questi termini diseguaglianze, oppressioni, sfruttamenti, agiscono attraverso la *logica del chiunque* (la scienza, lo stato, l’impresa) (Cfr, Stengers, 2021, p.8), sottendendo una razionalità strumentale che si manifesta epistemologicamente come neutrale scientificità che agisce come *instrumentum regni*: una ideologia inconsapevole o una falsa coscienza (Paolozzi, Vicinanza, 2018).

Lo sguardo pedagogico, rivolto alla dimensione trasformativa del soggetto nelle infinite interazioni che intercorrono nella dimensione comunitaria, ha la capacità di scorgere i processi che rischiano di rendere residuale la sfaccettata e irriducibile complessità dell’umano che sfugge ad ogni tentativo di razionalizzazione.

Tra i fenomeni più rilevanti, in tal senso, quelli della Great Resignation e del Quite Quitting.

1.2 Intermezzo: la questione del lavoro come questione della democrazia. Verso ‘altri’ paradigmi

Il rapporto tra crisi del lavoro e crisi della democrazia può essere interpretato a partire dal divorzio tra capitalismo e democrazia: il mercato globalizzato può fare a meno della democrazia così come lo sviluppo tecnologico può fare a meno della democrazia (anche se questa si mantiene formalmente e proceduralmente).

L’educazione, che potrebbe costituire un argine a tale *catastrofe* sociale, politica e civile, appare indebolita proprio nel suo obiettivo di salvaguardia della democrazia. Sembrano indicarlo una serie di fattori: la crescita della povertà educativa e la sua trasmissione intergenerazionale; il problema del low skill equilibrium; il fenomeno dei NEET e tanti altri. Solo per fare un esempio: un’indagine comparativa della Caritas, tra Italia, Portogallo, Germania e Grecia, rileva che dall’analisi del tipo di domanda sociale rivolto ai centri di ascolto, le richieste negli ambiti formativo ed educativo-scolastico in Italia sono le più basse rispetto agli altri Paesi e lo sono notevolmente rispetto ad altri tipi di richieste. (Nanni, Pellegrino, 2018, p. 129).

È possibile rintracciare un paradigma educativo della cittadinanza e della democrazia in aperta opposizione al modello educativo finalizzato alla formazione del capitale umano. (Baldacci, 2014, 2022a, 2022b; Maltese, 2018; Sirignano, 2020)

Nel paradigma del capitale umano, in antitesi profonda con il modello critico-democratico dell'educazione, come sottolinea Baldacci, lo scopo dell'educazione diventa la produzione del capitale umano necessario al funzionamento e alla crescita dell'economia tale da tradursi in un "impianto formativo unilaterale" che determina il tramonto di "un'idea di educazione che vede la crescita intellettuale e morale della persona come fine in sé: la persona è ridotta a mero strumento dello sviluppo economico" (Baldacci, 2022a, p. 52) mentre il principio della competizione si afferma a scapito di quello della solidarietà (Baldacci, 2022b, p. 29).

Allo stesso modo Giuditta Alessandrini: "non possiamo fermarci ad una visione dei fatti educativi semplicemente come costruzione del capitale umano in un'ottica competitiva, o vedere i successi dei bambini e degli adolescenti come risultati di achievement nei test PISA. (...) Educare e formare implica un orientamento valoriale oltre che comportamentale verso una società da costruire per il benessere e la felicità di tutti. (...) occorre riflettere in quanto pedagogisti sulla costruzione di una nuova *humanitas* (...) per contrastare le nuove forme della modernizzazione regressiva" (Alessandrini, 2019, p. 23) In questo senso, le esigenze di riumanizzazione del lavoro e di salvaguardia della democrazia, esprimono un orizzonte di rinnovata integrazione tra la sfera individuale e quella collettiva: una pedagogia della relazione (Sarracino, 2004), che esprima una visione della pedagogia come pedagogia del soggetto (delle sue esigenze spirituali, della cura del sé, etc) e assieme pedagogia della società (storicistica, planetaria, di cittadinanza etc) (Ivi, p. 51) nella quale empowerment personale e sociale possano coincidere.

2. LA RESILIENZA COME DISPOSITIVO NARRATIVO-AUTOBIOGRAFICO PER UN ORIENTAMENTO FORMATIVO IN TEMPO DI CRISI

La prospettiva della resilienza può essere adoperata come cornice di senso nei contesti lavorativi e come dispositivo finalizzato all'empowerment personale e delle organizzazioni e riflette la necessità di sviluppare capacità proattive in scenari di imprevedibilità, incertezza, transizione e mutamento.

Bisogna premettere che il concetto di resilienza può contenere aspetti di ambiguità (Paolozzi, Maddalena, 2023) dal momento che il richiamo allo sviluppo di specifiche *skill* personali rischia di attivare una sorta di deresponsabilizzazione sociale, politica e collettiva rafforzando la visione dell'individuo ridotto a capitale umano.

A partire da tali premesse, la funzione affidata al dispositivo della resilienza che viene proposta in questa sede si riferisce alla dimensione dell'empowerment in un'ottica capacitante.

Il modello della Casita del lavoro, tratto dal modello della Casita della resilienza di Vanistendael (2018), si situa nell'ottica dell'approccio della formazione autobiografica allo scopo di sviluppare un percorso di auto-orientamento (Mannese, 2019) in una prospettiva di orientamento narrativo legato alla dimensione dell'identità personale, professionale, formativa, sociale (Batini, Zaccaria, 2000). La prospettiva dell'orientamento narrativo, infatti, è tesa a "favorire la dimensione riflessiva nella

costruzione (e ricostruzione) dell'identità personale e lo sviluppo di competenze fondamentali per la progettazione di sé; definire e perseguire i propri progetti personali e professionali; incrementare il potere e il controllo sulla propria vita e sulle proprie scelte. La chiave pedagogico-educativa insita negli obiettivi di autodeterminazione dei soggetti caratterizza questo metodo: si può quindi affermare che i singoli obiettivi di competenza sono funzionali a questa finalità complessiva, riassumibile con il termine empowerment" (Batini, Bartolucci, 2017, p. 29).

La dimensione formativa intrinseca allo strumento della Casita ha la funzione di "aiutare la persona a dimorare riflessivamente nel contesto lavorativo (...) a divenire soggettività pensosamente presente nei riguardi delle molteplici e variegata vicende professionali, a guadagnare la consapevolezza del 'chi è', del 'perché pensa in un certo modo', del 'perché fa', del 'perché agisce in una certa maniera' al di là del ruolo ricoperto, delle proprie modalità relazionali, dei propri meccanismi di funzionamento mentale" (Rossi, 2012, p. 30) e sviluppare negli individui, nelle comunità e nelle organizzazioni, la capacità di progettare il futuro. In tale contesto, l'orientamento costituisce una dimensione esistenziale (Loiodice, 2004, Balzano, 2022a).

La Casita del lavoro è un modello olistico che tiene assieme le diverse sfere e dimensioni della vita lavorativa mirando tanto allo sviluppo di una visione critica riguardo le decisioni e le iniziative politiche e legislative e la *koinè* culturale, tanto al recupero del valore della soggettività consentendo di rintracciare la dimensione di senso e di significato; di rendere l'individuo empowered dal punto di vista dell'emancipazione (Cfr., Dato, 2009; Dato, Cardone, 2018); di ricostruire la dimensione intersoggettiva e relazionale; di inserire la propria attività in una dimensione progettuale.

Tali aspetti consentono di intendere il lavoro come campo di educabilità in cui lo stretto rapporto tra formazione e lavoro sia considerato "non tanto e non solo come sistema di reti finalizzato a una migliore integrazione tra offerta formativa e bisogni del mercato del lavoro (problema certamente cruciale) quanto piuttosto alla revisione e reinterpretazione del lavoro e della sua funzione nella vita del soggetto" (Dato, 2009, p. 34).

I fattori, che tale strumento aiuta a far emergere all'interno di una prospettiva dell'"intangibile pedagogico del lavoro" (Dato, 2009), sono sostanzialmente riferibili alla dimensione esistenziale, progettuale, formativa e trasformativa dei soggetti e della loro biografia personale e mirano alla costruzione di un profilo cooperativo della cultura delle organizzazioni.

Nello specifico, la costruzione della resilienza riesce ad essere espressa nella sua dimensione processuale, multifattoriale e multidimensionale e a tenere assieme tanto le determinazioni generali del costruito quanto la singolarità individuale.

La flessibilità del modello colloca la persona in una dimensione concreta, nel suo ambiente di vita e con la sua rete di relazioni producendo un legame emotivo; aiuta a individuare i fattori di protezione che possono far "acquisire la *capacità di riprogettare* la propria vita, dunque di *riprogettarsi*" (Balzano, 2022b, p.40).

Il dispositivo della resilienza si colloca, infine, nel contesto della psicologia del lavoro e delle organizzazioni, specialmente in riferimento ai fenomeni dello stress da lavoro-correlato e delle crisi strutturali e congiunturali che mettono alla prova le organizzazioni.

2.2 La Casita del lavoro

La Casita del lavoro nasce all'interno del progetto Erasmus+ RESUPERES (Resilienza nell'Istruzione Superiore: Superare le Avversità, 2021-2025) che vede coinvolte in partenariato l'Universidad de Granada, l'Universidade do Algarve, la Western Norway University Of Applied Sciences di Bergen, l'University Of Belgrade e l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli.

La Casita è, metaforicamente, il luogo di interazione dei diversi spazi entro cui i soggetti possono rappresentarsi le dimensioni della propria vita lavorativa.

Il suolo rappresenta le circostanze esterne (insicurezza sociale, tecnologia disponibile, norme sociali, cultura del lavoro) o fattori contingenti (guerre, pandemie, crisi economiche, catastrofi naturali) che influenzano la costruzione del benessere lavorativo. Le fondamenta esprimono la funzione esercitata dal lavoro nella costruzione e strutturazione dell'identità personale e della percezione del Sé. Dimensione valoriale non negoziabile e su cui si struttura la vita lavorativa. Qui si colloca la necessità di preservare i desideri più profondi e l'integrità morale; di proteggere e aver cura dell'interiorità, dell'unicità che ciascuno rappresenta. Qui si colloca, inoltre, l'impegno pedagogico di "fare del lavoro uno strumento di emancipazione e autorealizzazione che ridia un 'posto' al soggetto-persona che lo ricollochi all'interno della sua esistenza" (Dato, 2009, p. 68). Il giardino è il luogo della dimensione relazionale e della socialità. Laddove prevale una logica strumentale delle relazioni e un sistema del mercato del lavoro caratterizzato da delocalizzazione, precariato, mobilità geografica, lavoro da remoto, che rendono transitori e instabili i rapporti, la sfera della relazionalità rappresenta un argine alla deriva di un paradigma del lavoro incentrato sul capitale umano.

Il piano terra rappresenta la sfera del significato del proprio agire. Esprime il bisogno di imparare a distinguere tra fare (eseguire un compito) e agire (dare un senso alle proprie azioni); a coniugare il lavoro etico con quello estetico; a curare la qualità del rapporto con se stessi e con il proprio futuro; a trasformare il lavoro esecutivo in lavoro creativo (Rossi, 2012).

Le stanze rappresentano le risorse:

- cognitive: padronanza, controllo del compito, apertura, fiducia nelle proprie capacità, capacità di cambiare punto di vista, umorismo...
- emotive: coping emotivo, ottimismo, autostima...
- interpersonali: gestione del conflitto, atteggiamento costruttivo, capacità comunicative...
- lavorative: autonomia, coping, job crafting, imparare dalle esperienze...

La soffitta è lo spazio delle nuove esperienze da intraprendere. Secondo un'interpretazione della resilienza connessa al lavoro (Buccolo, 2022), uno degli aspetti più rilevanti dell'educazione alla resilienza consiste proprio nel superamento della difficoltà di costruire e dare senso al futuro attraverso la mobilitazione delle risorse (personali e/o contestuali).

Il camino, ovvero la formazione, metaforicamente riscalda la casa intera, è, come in Eraclito, il fuoco, l'elemento mobile del cambiamento inteso come vita.

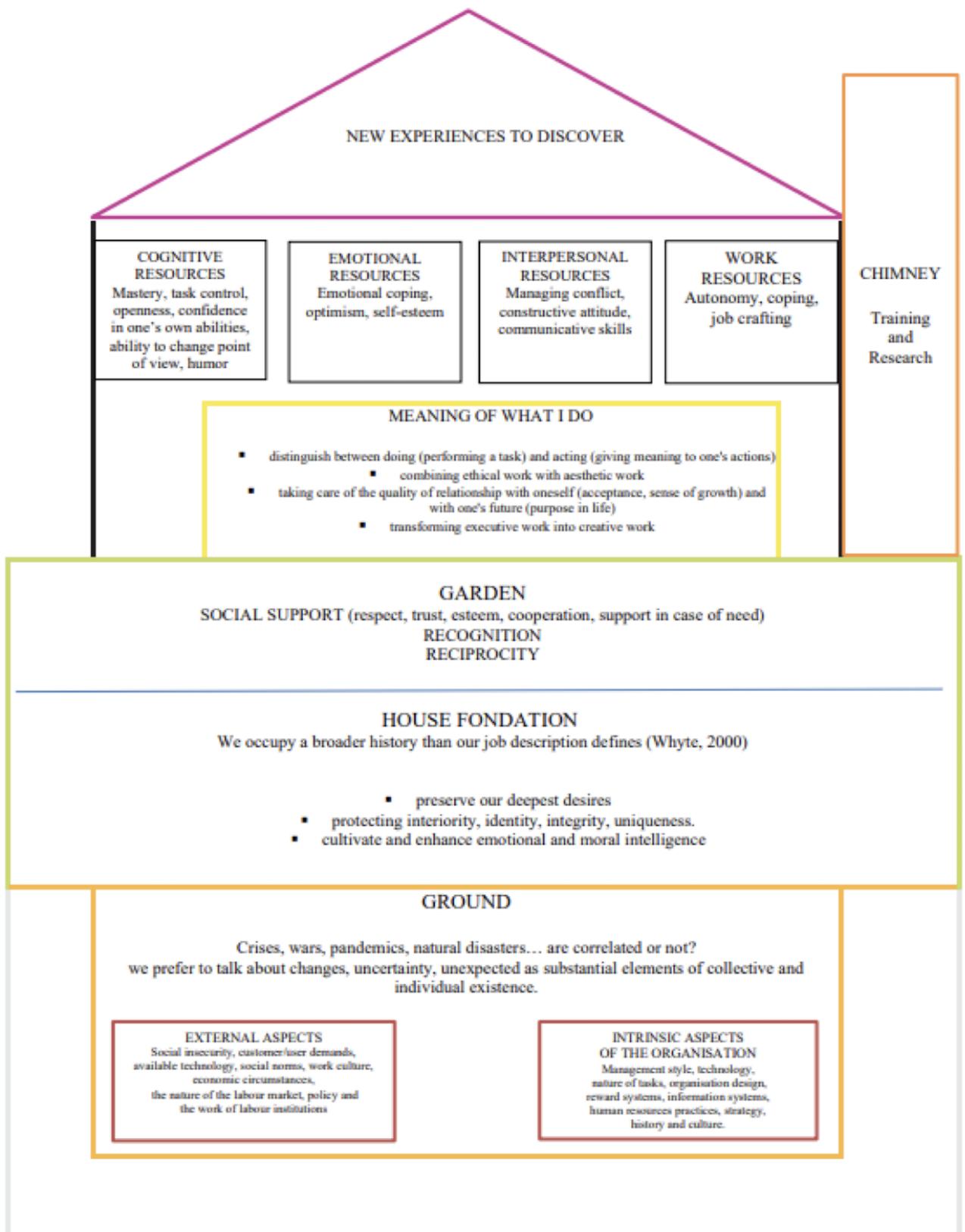


Fig. 1 La Casita del lavoro

CONCLUSIONI

Sottoposto a logiche estrinseche rispetto alla dimensione antropologica, il lavoro necessita di essere investito da un processo di ri-umanizzazione che contrasti la riduzione del soggetto a capitale umano. Il processo di transizione che attraversa il mondo del lavoro produce cambiamenti strutturali nell'organizzazione della vita, da un punto di vista sociale, politico, culturale, esistenziale, impegnando la riflessione pedagogica su diversi fronti che riguardano, assieme, la salvaguardia della soggettività e dell'istanza comunitaria. Inserita nella più ampia dimensione di *policrisi*, la questione del lavoro può rappresentare sia il naufragio dell'umanità, sia un'occasione di rigenerazione e rinnovamento. Occorre, a tale scopo, una nuova cultura del lavoro che, a partire dai soggetti stessi, si fondi sulla lotta alle diseguaglianze e sulla costruzione del benessere individuale e collettivo. Benessere esistenziale e sociale nella direzione della salvaguardia della libertà e della democrazia.

BIBLIOGRAFIA

- Alessandrini, G. (Eds.) (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (2019). "Humanitas" ed educazione al lavoro come contrasto alla "tirannia dell'incompetenza" nella "seconda età" delle macchine. *Formazione & Insegnamento*, 17 (1), 21-33.
- Alessandrini, G., Buccolo, M. (Eds.). (2010). *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro. Un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2022a). Il cammino smarrito verso una scuola democratica. *Education Sciences and Society*, 1, 45-54.
- Baldacci, M. (2022b). *Neoliberismi e pedagogia*. In E. Mancino, & M. Rizzo (Eds.). *Educazione e neoliberismi. Idee, critiche e pratiche per una comune umanità* (pp. 23-32). Bari: Metis.
- Balzano, G. (2022a). Transizione, progettualità e orientamento. Scenari di pedagogia del lavoro. *Studium Educationis*, 23 (2), 91- 97.
- Balzano, G. (2022b). *La sfida relazionale dei nuovi lavori remote*. In A. Galimberti, A. Muschitiello (Eds.). *Pedagogia e lavoro. Le sfide tecnologiche*. (pp.39-58). Fano: Aras Edizioni.
- Balzano, G. (2024). Lavoro dignitoso per educare alla sostenibilità. *Attualità Pedagogiche*, 6 (2), 7- 13.
- Balzano, V. (2017). *Educazione, persona. E welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*. Bari: Progedit
- Batini, F., Zaccaria, R. (Eds.). (2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: Franco Angeli.
- Batini F., Bartolucci, M. (2017). *Orientamento narrativo e resilienza*. In F. Batini, S. Giusti (Eds.). *Empowerment delle persone e delle comunità*. (pp.28-39). Lecce: Pensa Multimedia.
- Buccolo, M. (2022). *Resilienza, agilità emotiva e lavoro ibrido: nuovi scenari della formazione nelle organizzazioni*. In A. Galimberti, A. Muschitiello (Eds.). *Pedagogia e lavoro. Le sfide tecnologiche*. (pp.129-147). Fano: Aras Edizioni.
- Colicchi, E. (2008). Pedagogia «tra sfide e utopie» e «società della conoscenza». *Studi sulla formazione*, 11(2), 15-24.

- Costa, M. (2012). Agency formativa per il nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*, 10(2), 83-107.
- Costa, M. (2023). *Formazione e lavoro negli ecosistemi digitali, robotici e delle macchine intelligenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- d’Aniello, F. (2011). Il lavoro produttivo oggi tra fattori critici ed “eutopia” pedagogica. *Education Science and Society*, 2(1), 129-145.
- d’Aniello, F. (2015). *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro*. Fano: Aras.
- d’Aniello, F. (2017). La vita al lavoro. Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories and Research in Education*, 12(2), 247-267.
- Dato, D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Dato, D., Cardone, S. (2018). *Welfare manager, benessere e cura. Impresa e padagogia per un nuovo umanesimo del lavoro*, Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L. (2013). *Ricerca pedagogica e pratiche lavorative*. In E. Frauenfelder, F. M. Sirignano (Eds.). *La formazione delle «human resources». Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi* (pp. 49-68). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Frauenfelder, E. (2013). *Presentazione*. In E. Frauenfelder, & F. M. Sirignano (Eds), *La formazione delle «human resources». Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi* (pp. 7-15). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Goetz, A. (2003). *L’imateriale. Conoscenza, valore e capitale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Maltese, P. (2018). Precarietà, flessibilità e teoria del capitale umano. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 13(1), 193-217.
- Mannese, E. (2019). *L’orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Margiotta, U. (2012). *Dal welfare al learnfare: verso un nuovo contratto sociale*. In G. Alessandrini (Ed.), *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*. Milano: Giuffrè.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione*. Roma: Carocci.
- Morin, E. (2012). *La via. Per l’avvenire dell’umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nanni W., Pellegrino V. (2018). La povertà educativa e culturale: un fenomeno a più dimensioni. *Rapporto Caritas 2018 “Povertà in attesa”*.
- Paolozzi, E., Vicinanza, L. (2018). *Diseguali. Il lato oscuro del lavoro*. Napoli: Guida Editori.
- Paolozzi, M.F. , Maddalena, S. (2023). Superare le avversità tra incertezza e cura di sé: la resilienza nei contesti educativi. *Journal of Health Care Education in Practice*, 5 (1), 91-101.
- Rifkin, J. (1995). *La fine del lavoro. Il declino della forza lavoro globale e l’avvento dell’era post-mercato*. Milano: Baldini & Castoldi.
- Rossi, B. (2012). *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*. Brescia: La Scuola.
- Stengers, I. (2021). *Nel tempo delle catastrofi. Resistere alla barbarie a venire*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Sarracino, V. (2004). *L’educazione nell’età della conoscenza. Il ruolo della pedagogia sociale*. In P. Orefice, V. Sarracino (Eds.). *Nuove questioni di pedagogia sociale*. (pp. 48- 64). Milano: FrancoAngeli.
- Sirignano, F. (2020). *Pedagogia della decrescita. L’educazione sfida la globalizzazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Vanistendael, S. (2018). *Vers la mise en oeuvre de la résilience: la casita, un outil simple pour un défi complexe*. Paris - Genève: Bureau International Catholique de l’Enfance.

Xodo, C. (2016). Teorie della formazione, lavoro e pedagogia del lavoro. *Studium Educationis*, 17(3), 111-122.