

LA PEDAGOGIA DEL LAVORO TRA COMPETENZE E CAPABILITY: UNA NUOVA PROSPETTIVA EUROPEA

Daniela Gulisano¹

La pedagogia del lavoro, interpretata nella complessità delle espressioni emergenti nel corso del suo evolversi, è per definizione lontana da una visione meramente economicistica del rapporto esistente tra la persona e il lavoro. A riguardo, la dimensione *capacitante* dell'agire professionale può essere interpretata in una "visione" dualistica, come promozione della dimensione educativo – formativa insita nel lavoro stesso ovvero come preparazione del soggetto al sociale. In questo contesto, le politiche europee puntano al consolidamento della capacità innovativa e allo sviluppo di un'economia creativa, attraverso il rafforzamento del ruolo dell'istruzione e della ricerca in quel triangolo della conoscenza che possa consentire di valorizzare talenti e competenze della generazione definita "Millennials". A tal fine, quale futuro emerge per la formazione e per la costruzione del *sé professionale*? E per lo sviluppo generativo delle persone attraverso lo scenario imminente delle competenze insito nel nuovo *Capability Approach*? Il saggio si propone di rispondere a questi interrogativi.

The pedagogy of work, interpreted in the complexity of emerging expressions in the course of its evolution, is by definition far from a merely economic view of the relationship existing between the person and the work. The capacitative dimension of professional action can be interpreted in a dualistic "vision", as a promotion of the educational - formative dimension inherent in the work itself or as the preparation of the subject to the social. In this context, European policies aim at consolidation the innovative capacity and the development of a creative economy, through the strengthening of the role of education and research in that triangle of knowledge that can allow to exploit talents and skills of the defined generation "Millennials". To this end, what future does it emerge for training and for the construction of the professional self? And for the generative development of people through the imminent scenario of skills inherent in the new Capability Approach? The article aims to answer these questions.

Parole chiave: Pedagogia, lavoro, competenze, capacitazioni, politiche europee

Key words: Pedagogy, work, skills, capability, European policies

«Qualsiasi cosa significhi oggi essere competenti,
non necessariamente domani avrà lo stesso significato»
G. F. Lanzara, *Capacità negative: competenza progettuale*.

Premessa

Prima di essere *ludens* o *laborans*, prima di avere diviso la vita in due, opponendo gioco e lavoro, ozio e impegno, prima della riduzione del lavoro alla sola vita economica, l'uomo è stato ed è un essere capace di *agire*, capace di ritrovare la

¹Assegnista di Ricerca in Pedagogia Generale e Sociale (M-PED/01), Università degli Studi di Catania, Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali. E-mail: danielagulisano@gmail.com

libertà dentro la fatica, che ha bisogno di essere in azione, che ha una vocazione per la *vita activa*². In questa accezione, il lavoro è qualcosa di originario, uno stile di vita, una maniera di stare al mondo, capace di agire sull'esterno e sull'interno del soggetto-persona.

A tal fine, il lavoro che sta faticosamente nascendo nello scenario *complesso* è quello che Donati definisce *societario*³. Questo è un genere di lavoro che riguarda sia chi lo esegue sia chi ne è beneficiario, è un lavoro meno materiale e più personalizzato, legato ovvero alla persona nel suo farsi dentro la rete delle relazioni sociali.

Si avverte l'esigenza di affrontare la complessità e problematicità formativa del soggetto-persona analizzando le trasformazioni del *mondo interculturale* in cui vive e opera ed esplorando la percezione di sé, la sua capacità di giudicare le proprie conoscenze e competenze e di saperle raccontare agli Altri attraverso modalità *inter* e *trans*-attive come: la comunicazione, il dialogo, l'intesa, l'ascolto.

In tal senso, in questo nuovo panorama, compito precipuo della formazione sarà il farsi carico della società post-industriale, cercando in essa, nelle sue dimensioni tecnologico-scientifiche, i mezzi per contribuire allo sviluppo della personalità di chi nella moderna società vivrà comunque una lunga esperienza di lavoro. Sicché, «il compito della *pedagogia del lavoro* non risiede più nell'insegnamento alla persona di un determinato genere di lavoro, quanto nel prepararlo ad ogni cambiamento di professione ed alle necessità di un rapido processo di apprendimento di nuove forme di lavoro»⁴.

Lungo questa direzione, gli scenari della contemporaneità, postulano in modo chiaro un nuovo impegno della persona nello sviluppo di un processo di costruzione del proprio *sé professionale*, delle sue *competenze e capacitazioni*.

1. La pedagogia del lavoro nella Società della Conoscenza. Una sfida possibile?

Primario tra i beni primari, il lavoro è stato accolto come fondamento della Democrazia Repubblicana, come recita la Costituzione Italiana «*l'Italia è una repubblica democratica fondata sul lavoro*». Quello che, all'inizio della storia, era criterio di discriminazione dalla vita «politica – l'essere lavoratore – è diventato fondamento della vita comune, della *Res Publica*. È diventato il principio dell'inclusione»⁵.

La pedagogia del lavoro, interpretata nella complessità delle espressioni emergenti nel corso del suo evolversi, è per definizione lontana da una visione meramente economicistica del rapporto esistente tra l'individuo e il lavoro.

Lo sviluppo di un concetto pedagogico del lavoro può essere interpretato in una dimensione dualistica, come promozione della dimensione educativo – formativa insita nel lavoro stesso ovvero come preparazione del soggetto al sociale.

In tal senso, le riflessioni sul tema del lavoro, da un punto di vista pedagogico rimandano ad alcune problematiche⁶:

² H. ARENDT (1958), *Vita activa. La condizione umana*, tr. it. Bompiani, Milano, 2015.

³ P. DONATI (2001), *Il lavoro che emerge. Prospettive del lavoro come relazione sociale in una economia dopo-moderna*, Bollati Boringhieri, Torino.

⁴ S. HESSEN (1956), *Fondamenti filosofici della pedagogia*, vol. II, tr. it. AVIO, Roma, 1972, p. 36.

⁵ G. ZAGREBELSKY (2013), *Fondata sul lavoro. La solitudine dell'articolo 1*, Einaudi, Torino, p. 13.

⁶ Cfr. G. ALESSANDRINI (2003), *Pedagogia sociale*, Carocci, Roma, p. 93.

- l'analisi dei significati connessi al lavoro e alle sue trasformazioni con particolare riguardo ad alcune problematizzazioni;
- il tema del rapporto formazione-lavoro;
- le trasformazioni delle professionalità e la loro articolazione in competenze e capacitazioni.

Si inizia, quindi, ad introdurre un importante aspetto, da cui l'innovazione dipende in modo significativo, ovvero il valore della persona come fulcro trainante di tutti i processi di interconnessione generativa.

Il lavoro può allora essere definito come un'attività orientata alla trasformazione o alla produzione di risorse materiali e intangibili finalizzate «alla *realizzazione piena dell'essere persona*, e destinate alla comunità civile, intesa nella sua interezza o in alcune sue parti»⁷. Pertanto, considerare l'educazione e la formazione in relazione con la questione dell'impiego non vuol dire che l'educazione e la formazione si rieducano ad un'offerta di qualificazioni, «l'educazione e la formazione hanno come funzione essenziale l'integrazione sociale e lo sviluppo personale, attraverso la condivisione di valori comuni, la trasmissione di un patrocino culturale e *l'apprendistato dell'autonomia*»⁸.

Di tutto ciò si occupa la *pedagogia del lavoro*, che proprio in tal senso non può essere considerata una disciplina recente se non per la sua denominazione. Numerosi sono gli studiosi delle scienze della formazione e dell'educazione⁹ che hanno voluto mettere in risalto l'importanza che il lavoro può giocare nella vita del soggetto – persona, a partire da una educazione al lavoro manuale, alla promozione di una “scuola del lavoro”, alla formazione in contesti organizzativi.

A partire da queste considerazioni si propone, di seguito, uno schema elaborato da Bocca, e personalmente rivisitato, essenziale al fine di creare una relazione possibile del lavoro all'interno dell'area di studio della scienza pedagogica. Si può delineare nella seguente tabella¹⁰ una sorta di tavola delle possibili corrispondenze che debbono intercorrere fra gli assiomi della scienza pedagogica, in quanto tale ed i corrispondenti criteri cui deve sottostare il lavoro, al fine di fondare, al suo interno, una pedagogia del lavoro.

⁷Ivi, p. 95.

⁸J. DELORS (1993), *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, in <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A51994IE0751>>.

⁹Sull'argomento cfr. G. BOCCA (1998), *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia; G. BERTAGNA (2011), *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia; Id. (2006), *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli; G. ALESSANDRINI (2014) (a cura di), *Apprendistato, competenze e prospettive di occupabilità*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia; M. COSTA (2011), *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, Franco Angeli, Milano.

¹⁰D. GULISANO (2017), *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia, p. 19.

ASSIOMI DELLA PEDAGOGIA	PEDAGOGIA DEL LAVORO
Educabilità umana lungo tutta la vita	→ Lavoro come un luogo “educativo”
Educazione come relazione	→ Lavoro come ambito di relazioni educative fra persone
Educazione intenzionale/funzionale	→ Istruzione, formazione/modalità organizzative (organizzazione della produzione e del lavoro; del personale; relazioni industriali ecc.) come ambiti di educazione intenzionale e funzionale
Uomo come soggetto-persona	→ Lavoro come sintesi personale delle dimensioni: <div style="text-align: center; padding-left: 100px;"> spirituale etico valoriale operativa culturale cognitiva partecipativa motivazionale socializzante creativa </div>
Circularità ermeneutica fra: <div style="display: inline-block; vertical-align: middle;"> { pedagogia { relazione educativa </div>	→ Circularità ermeneutica fra: <div style="display: inline-block; vertical-align: middle;"> { pedagogia del lavoro { relazione educativa nel lavoro </div>
Metodologie educative	→ Lavoro come “metodo” formativo

Fonte: D. Gulisano, *Formazione, lavoro e sapere professionale*, cit.

Analizzando il presupposto che il lavoro da solo non è in grado di garantire il pieno sviluppo dell’*essere – persona*,

una volta però che è stata acquisita la sua relatività, [...] si pone il compito di riconsiderare il lavoro nella tensione che lo porta oltre di sé. Perciò il lavorare va messo a servizio dell’agire e dell’essere con un atto di contenimento delle sue proporzioni esistenziali, che può coinvolgerne anche la dimensione quantitativa e temporale. [...] La

meta è invece quella di una ragionevole adeguazione, del lavoro reale a un *modello ideale* che ne colga la tensione antropologica complessiva¹¹.

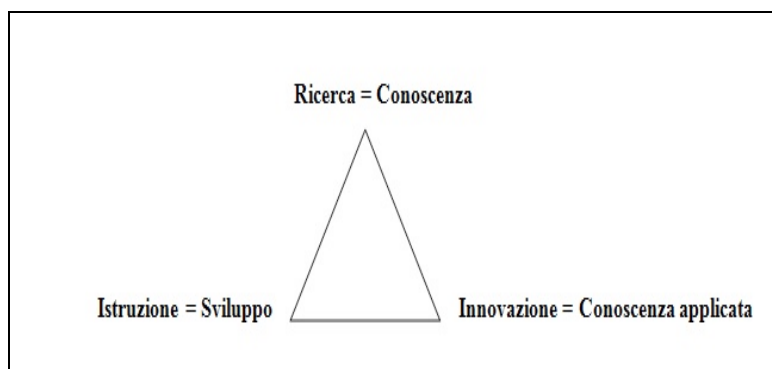
Un lavoro adeguatamente impostato dovrebbe soddisfare per ogni persona una triplice relazione: con il proprio “sé”, con il mondo degli oggetti e con il mondo degli altri soggetti-persona.

Il capitale e il lavoro della persona non scompaiono, ma sono sostituiti da un fattore produttivo meno visibile e quantificabile: la *conoscenza*. Secondo tale approccio, gli investimenti classici in beni funzionali e in capitale fisso tendono a essere sostituiti, e superati, da quelli in *ricerca, progresso e formazione* delle risorse umane.

Si raffigura, così, «un’*impresa della conoscenza*, con dei caratteri simili a quelli di una scuola d’insegnamento: un luogo dove non si produce, ma si pensa»¹².

In un simile scenario la formazione svolge un ruolo di primaria importanza in quanto diviene un processo in grado di sensibilizzare in modo incisivo la generazione di un nuovo commercio strategico: la *gestione delle conoscenze*.

A tal fine, per una maggiore competitività formativa ed economica, è necessario dare attuazione, nel panorama europeo, al cosiddetto *Triangolo della Conoscenza*, che evidenzia l’interazione tra *Istruzione, Ricerca e Innovazione*.



In questo senso, la cultura del lavoro si sottopone ad un processo di razionalizzazione nel senso che svela la sua ragion d’essere e razionalizzandosi il suo *valore diviene educabile*: perché mostra in che modo ha lasciato, lascia e può ancora lasciare un segno nella storia e nella libertà delle persone.

Formare in questo senso significa permettere un confronto fra le conoscenze pregresse del soggetto-persona e quelle di altri possibili interlocutori, in relazione al nesso lavorativo, con i suoi codici, i suoi valori etc.

Lungo questa direzione si situano nuovi ambiti di ricerca per la pedagogia del lavoro, come lo studio delle misure che possono *contrastare* forme di instabilità contrattuale (che si tramutano in forme di instabilità progettuale e di vita), come ad esempio l’istituto dell’*apprendistato*, forme di *alternanza scuola-lavoro*, tirocini, l’analisi delle competenze, ecc.

¹¹ F. TODARO (1998), *Non di solo lavoro. Ontologia della persona ed etica del lavoro nel passaggio di civiltà*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 156-158.

¹² G. CIMINATA (2004), *Knowledge Management*, in G. Alessandrini (2004)(a cura di), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini, Milano, pp. 247-248.

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.

In tale prospettiva, *lavoro, formazione, persona*, possono essere coniugate nella comune casa di un *welfare pedagogico* delle opportunità, che si rivolge ai soggetti-persona nella sua completezza, incoraggiando atteggiamenti e stili di vita responsabili in confronto a sé e agli altri.

Lungo questa direzione è il lavoro che garantisce la possibilità di sviluppare le capacità personali incrementando la competitività del Paese e, con essa, anche le risorse che affluiscono allo Stato sociale.

2. Competenze e Capacitazioni per una “*New Skills Agenda for Europe*”

Agli inizi del terzo millennio si è usciti da un contesto storico, ideologico e culturale proprio della società industriale e si è entrati nella cosiddetta *Società della Conoscenza*, fondata sul rapporto di estesa collaborazione, ricerca ed innovazione competitiva finalizzata all'utilizzazione formative e produttiva delle “conoscenze”.

A fronte di una letteratura scientifica nazionale e internazionale che enfatizza il ruolo delle competenze trasversali al lavoro, pur condividendo pienamente il valore aggiunto che queste rappresentano, tanto da aver approfondito l'importanza di una *pedagogia del lavoro intangibile*¹³, è necessario comunque sottolineare come queste da sole non sarebbero altrettanto sufficienti a caratterizzare una professionalità di carattere superiore.

L'Europa della Conoscenza, così come delineata dalla *Strategia Europa 2020*¹⁴, si realizzerà con il «miglioramento delle persone, della qualità e della valorizzazione delle competenze»¹⁵, considerate risorse strategiche per l'incremento della competitività dei sistemi sociali ed economici.

In un tempo caratterizzato dall'incertezza e dalla complessità, «forte è il vincolo che lega la crescita culturale del lavoratore e il rispetto della sua dignità, lo sviluppo del suo sapere professionale e la pratica effettiva dei suoi diritti, il possesso di conoscenze e competenze e il riconoscimento di sé [...]»¹⁶.

Il concetto di competenza¹⁷ è stato utilizzato per la prima volta in uno scritto del linguista Noam Chomsky per descrivere la conoscenza alla base del meccanismo di produzione e interpretazione da parte di un parlante nativo di un numero potenzialmente infinito di frasi corrette in una data lingua. Rimane dunque distinta dall'esecuzione

¹³ Cfr. D. DATO (2009), *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*, Franco Angeli, Milano.

¹⁴ Cfr. COMMISSIONE EUROPEA (2010), *Comunicazione della Commissione Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles.

¹⁵ M. SPATAFORA (2014), *Una finestra sull'Europa: La società della conoscenza e il sistema EQF*, in G. ALESSANDRINI (2014)(a cura di), *Apprendistato, competenze e prospettive di occupabilità*, Pensa Multimedia, Lecce, p. 286.

¹⁶ B. ROSSI (2008), *Il potere dei contesti lavorativi. Verso una leadership umanistica*, in L. Pati. - L. Prenna(2008) (a cura di), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Guerini, Milano, p. 159.

¹⁷ Sull'argomento cfr. P. MULÈ (2017) (a cura di), *La didattica per competenze. Presupposti epistemologici e ambienti di apprendimento*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.

«intesa non solo come messa in pratica della competenza ma anche come effetto dell'insieme di fattori legati all'attenzione, alla memoria ed alla percezione»¹⁸.

L'importanza del concetto di competenza è oggi tale da rappresentare non solo un settore fondamentale dell'educazione degli adulti e del *lifelong learning* sancito dalla politica educativa dell'Unione Europea¹⁹, ma anche una tappa obbligata della teoresi filosofico-educativa.

Oggi nella società della tecnica, non c'è formazione senza competenza, «cioè conoscenze/abilità applicabili a contesti diversi che nella loro trasferibilità manifestano il possesso non astratto di tutti i saperi»²⁰. La conoscenza è verificata dal suo applicarsi, ma per essere applicata deve essere posseduta in modo rigoroso, organico, lineare.

A tal fine, la competenza rappresenta un "maremoto semantico" ed è caratterizzata da una notevole *polisemia* di fondo, in quanto appartiene contemporaneamente al linguaggio comune e alla terminologia scientifica.

La competenza si manifesta in contesti reali e specifici, anche se per il suo sviluppo deve oltrepassare queste condizioni imposte dal contesto e, di conseguenza, deve essere eseguita, ampliata, rinforzata.

Secondo Perrenoud, «competente è l'individuo che giudica, decide e valuta, trova la soluzione e agisce dopo aver esaminato e discusso quella determinata situazione in modo conveniente ed adeguato»²¹. Come espressione della creatività umana, e quindi della capacità dell'uomo di trovare soluzioni originali ai problemi, la competenza rappresenta una «capacità complessa che si manifesta nella pratica, una struttura dinamica organizzata del pensiero che permette di analizzare, valutare e comprendere il contesto nel quale la persona agisce»²².

La prima descrizione compiuta del concetto di competenza, in ambito economico e aziendale, è dovuta a Boyatzis, uno studioso americano il quale nel volume *The competent manager* parla delle competenze come di una «caratteristica personale intrinseca [...], una motivazione, una *skill*, un aspetto dell'immagine di sé o d'un ruolo sociale, o il corpo di conoscenze usato da una persona»²³.

La descrizione di Boyatzis, oltre a porre l'accento sugli aspetti tipici e durevoli della competenza, fa riferimento anche all'eccellenza nella *performance* come un elemento fondamentale: «ossia la competenza si manifesta non in prestazioni ordinarie, ma in prestazioni di eccellenza rispetto a compiti professionali particolari»²⁴.

All'interno di questo stesso approccio culturale, l'agire competente costituisce un'attività riflessiva e critica che caratterizza il comportamento della persona in uno specifico ambito della sua attività senza risposte automatiche o di routine.

Da qui la nota definizione di Delors secondo cui,

¹⁸ J. SIDNELL (2001), *Competenza*, in A. Durati (2001)(a cura di), *Culture e discorso. Un lessico per le scienze umane*, Meltemi, Roma, p. 30.

¹⁹ Cfr. LIBRO BIANCO (1995), *Istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Comunità Europea, Bruxelles.

²⁰ F. CAMBI (2004), *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari, p. 47.

²¹ P. PERRENOUD (2003), *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma.

²² C. MAULINI (2006), *Pedagogia della competenza. Epistemologia, modelli e tecniche*, Anicia, Roma, p. 33.

²³ R. PERINI - E. PURICELLI (2013), *Didattica per competenze*, Anicia, Roma, p. 10.

²⁴ *Ibidem*

le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo sono quelle che portano alla promozione di uno sviluppo sostenibile. In tale itinerario, le economie europee hanno una carta preziosa che devono saper sfruttare: lo sviluppo del capitale umano, ovvero cultura, istruzione, competenze e attitudine all'istruzione²⁵.

In tale prospettiva, una persona è competente quando è capace di sperimentare le quattro dimensioni fondamentali dell'educazione: *sapere, saper fare, saper essere, saper stare insieme*.

Si tratta, quindi, di ascrivere il concetto di competenza ad una pedagogia dell'*azione* umana che permetta di contrastare l'imprevedibilità, l'incertezza e le difficoltà poste dalla complessità della *persona*, riuscendo a tirar fuori risorse mentali ed emotive anche nascoste o inaspettate.

Pertanto, la competenza non può essere insegnata; non è «mai il risultato di un apprendimento progressivo, gerarchico e razionale, ma può solo emergere a partire da un compromesso/mediazione tra i bisogni e le motivazioni del soggetto, la volontà di agire e la complessità delle situazioni reali»²⁶.

Lungo questa direzione, la più recente strategia europea denominata “*New Skills Agenda for Europe*”²⁷ in continuità con la storia più che decennale di altri documenti europei importanti, a partire dal libro Bianco di Delors ad oggi, si configura come un piano in 10 mosse per contrastare le criticità legate alle competenze che espongono fortemente i cittadini al rischio di *disoccupazione*, di *povertà* e di *esclusione sociale*, proponendo 10 iniziative concrete da attuare nei prossimi due anni²⁸.

- 1) la definizione di una “*Garanzia delle competenze*” (*The Skills Guarantee*), per assicurare alla popolazione adulta scarsamente qualificata l'acquisizione di competenze alfabetiche, matematiche e digitali minime;
- 2) una revisione del *Quadro Europeo delle Qualifiche* (EQF);
- 3) la costruzione di una “*coalizione per le competenze e le occupazioni digitali*” per promuovere l'acquisizione di competenze digitali da parte dei singoli lavoratori europei;
- 4) la definizione del “*Piano per la cooperazione settoriale sulle competenze*” (*Blueprint for Sectorial Cooperation on Skills*), per migliorare l'analisi del fabbisogno di competenze in settori economici specifici ed attivare le opportune azioni risolutive;
- 5) l'individuazione di uno “*strumento di determinazione delle competenze per i cittadini dei paesi terzi*” (*Skills tool hit for Third Country Nationals*);
- 6) una revisione del *Quadro Europass*;
- 7) l'individuazione di modalità per rendere l'istruzione e la formazione professionale (IFP) una scelta di elezione;
- 8) la revisione della Raccomandazione sulle competenze chiave, con l'accento sulla promozione della mentalità e delle competenze imprenditoriali per l'innovazione;

²⁵ R. Mengucci (2017), *La questione delle competenze in Europa*, in <http://www.treccani.it/export/sites/default/scuola/archivio/life_long_learning/Cammarano_4/Mengucci.pdf>, p. 1.

²⁶ C. MAULINI (2006), *Pedagogia della competenza. Epistemologia, modelli e tecniche*, cit., p. 43.

²⁷ Cfr. COMMISSIONE EUROPEA (2017), *New Skills Agenda for Europe: un piano in 10 mosse per lavorare sulle competenze*, in <<http://www.erasmusplus.it/the-new-skills-agenda-for-europe-un-piano-della-commissione-europea-in-10-mosse-per-lavorare-sulle-competenze/>>.

²⁸ *Ibidem*

- 9) un'azione di monitoraggio dei percorsi di carriera dei laureati;
- 10) una proposta per progredire nell'analisi e nello scambio di buone pratiche sui metodi più idonei per contrastare la fuga dei cervelli.

Questa premessa non può che trovare un positivo riscontro anche nel dibattito pedagogico sulla formazione al lavoro, in particolare in merito al *valore educativo* del lavoro ed al bisogno di sollecitare una riflessione sulle leve per creare un nuovo *approccio alle capabilities*²⁹.

A tal fine, il tema dello sviluppo umano connesso alle *capabilities* può essere considerato come *un punto di riferimento rilevante* nel ripensare le pratiche formative in un'ottica di *adulthood generativa professionale*³⁰.

In tale prospettiva il quadro teorico del *Capability Approach*³¹, che ha avvalorato la Alessandrini, sottolinea che³²:

- a) le capacità (e non i funzionamenti) sono gli obiettivi politici appropriati;
- b) le società devono incentivare le capacità interne degli individui attraverso l'istruzione, il sostegno alla cura ed all'amore familiare;
- c) le capacità possono essere indicate in un quadro concreto che possa essere garantito da leggi e principi costituzionali.

In tale prospettiva, il termine "capacitazione" sta a indicare la libertà di un individuo di scegliere e agire: «le *capabilities* possono essere *interne* (come capacità intellettuali, emotive, fisiche di interagire con l'ambiente), o *combinare*, in quanto intrecciate con le condizioni socio-economiche che rendono possibile la messa in atto della capacità stessa»³³.

Pertanto, sviluppare un'ampia gamma di capacitazioni è oggi obiettivo congiunto, ciascuno nel proprio ambito, della scuola, della formazione professionale, dell'università.

Per dirla con Sen, «il "*welfare delle capacitazioni*" consente al soggetto di esigere l'agibilità dei propri diritti sociali: in primis il *diritto di apprendimento*»³⁴.

Quale può essere allora il ruolo della pedagogia di fronte a questo scenario così complesso e frammentato?

La pedagogia, dichiara Cambi,

trova in questa condizione attuale del lavoro un terreno nel quale ri-lanciarsi, e rilanciarsi come elemento centrale della formazione professionale proprio

²⁹ Sull'argomento cfr. A. SEN (2000), *Lo sviluppo e libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, tr. it. Mondadori, Milano, 2001; M.C. NUSSBAUM (2010), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, tr. it. Il Mulino, Bologna, 2011; Ead. (2011), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, tr.it. Il Mulino, Bologna, 2012.

³⁰ Cfr. D. GULISANO (2017), *Narrazione, identità professionale e famiglie. Un'indagine esplorativa*, in L. PATI (a cura di), *La memoria familiare*, in «La Famiglia. Rivista di problemi familiari», Annuario 2017, La Scuola - Studium, Padova, pp. 351-371.

³¹ Dal 2004 è stata costituita un'associazione internazionale che riunisce studiosi interessati ai temi dello sviluppo umano e dell'approccio alle capacità. La HDCA (*Human Development e Capability Association*) promuove attività di ricerca di alta qualità relativa allo sviluppo umano e all'approccio della capacità. (Cfr. *Human Development and Capability Association* in <<https://hd-ca.org/>>).

³² G. ALESSANDRINI (2017), *Utopia contro disuguaglianza, giustizia contro potere, investimento in educazione contro la grande fuga*, in «Formazione e Insegnamento», 2017, Volume 15, n. 2, p. 22.

³³ G. ALESSANDRINI (2016), *Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma, p. 19.

³⁴ A. SEN (2000), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, cit., p. 45.

perché regola i processi di apprendimento del soggetto [...]. Inoltre, la pedagogia ci sollecita a pensare in senso organicamente unitario formazione cognitiva, formazione sociale e formazione professionale, sottolineando che la professionalità nasce, oggi, soltanto dall'integrazione sistematica e dialettica dei tre fattori³⁵.

3. Conclusioni

Il progetto di un futuro lavorativo e ancor più di una carriera professionale rappresenta un traguardo considerevole che ogni giovane *Millennial*³⁶ è invitato a raggiungere. La scelta di una professione, accanto al raggiungimento di una stabilità lavorativa, accosta il giovane ad «uno dei *life-makers* determinanti il passaggio all'età adulta e la prima occupazione stabile pare rappresentare proprio la tappa più importante di tale transizione»³⁷.

Il lavoro si configura, pertanto, come un valore in sé, desiderato e auspicabile, per dirla come Bauman, «la condizione normale di tutti gli esseri umani»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.

In questo senso, la consapevolezza della lunga stagnazione che attraversa soprattutto l'Europa (con il permanere di alti tassi di disoccupazione giovanile e una forte instabilità degli *stakeholder* nazionali e internazionali³⁹) apre nuovi interrogativi e nuovi ambiti di studio per chi si occupa di formazione *al* e *per* il lavoro.

È necessario, in tale prospettiva, promuovere una visione della formazione che sia in grado di esprimere *capacitazioni* prima che competenze, come sostiene Costa:

capacitare l'innovazione diventa, così, il risultato di un'azione formativa ed educativa centrata sullo sviluppo del senso di autonomia, partecipazione e responsabilità, [...]. Questo si traduce, per lo stesso lavoratore, nel saper incidere con la propria azione all'interno della propria realtà sociale e lavorativa, sviluppando a pieno il proprio potenziale⁴⁰.

³⁵ F. CAMBI - M. CONTINI (1999), *Investire in creatività. La formazione professionale nel presente e nel futuro*, Carocci, Roma, p. 30.

³⁶ «I *Millennials* sono la generazione tra i 18 e i 34 anni [...] sono anche detti generazione Y e si contrappongono alla generazione X (i nati tra il 1965 e il 1980) rispetto alla quale sono più numerosi. I *Millennials* sono la prima generazione di iperconnessi e vengono detti la generazione delle tre C: sono sempre connessi alla rete e al mondo (*Connected*); sono aperti al cambiamento (*open to Change*) e hanno molta fiducia in se stessi, voglia di avere visibilità e di emergere (*Confident*). [...] sono anche la prima generazione ad affrontare la "grande recessione" avvenuta tra il 2007 e il 2010, vivendo livelli di disoccupazione molto alti e in contesti lavorativi avvolte difficili», (cfr. S. SINEK (2017), *Millennials: chi sono e che problemi hanno?*, in <<http://www.sololibri.net/Millennials-chi-sono-Simon-Sinek.html>>).

³⁷ E. MIATTO (2012), *Giovani verso il futuro. Per una pedagogia della transizione scuola-lavoro*, Cleup, Padova, p. 95.

³⁸ Z. BAUMAN (2004), *Lavoro, consumismo e nuove povertà*, tr. it. Città Aperta, Troina (En), 2006, p. 20.

³⁹ Cfr. *Strategie per le Competenze dell'OCSE Italia. Sintesi del Rapporto 2017*, in <<http://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Strategia-per-le-Competenze-dell-OCSE-Italia-2017-Sintesi-del-Rapporto.pdf>>.

⁴⁰ M. COSTA (2014), *Alto apprendistato per capacitare la ricerca e l'innovazione in Italia*, in G. ALESSANDRINI, (2014) (a cura di), *Apprendistato, competenze e prospettive di occupabilità*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia, p. 174.

Nel far ciò, l'intento manifesto della pedagogia del lavoro è quello di valorizzare la centralità del soggetto-persona nei percorsi formativi e lavorativi. Su questa base ci pare, infatti, possibile proporre, nei termini di *strategia di stabilità*, una nuova lettura delle *occasioni didattiche e formative* che favoriscono i percorsi di scelta e auto-formazione del soggetto-persona, rendendolo comunque protagonista della sua personale biografia professionale.

BIBLIOGRAFIA

- ALESSANDRINI G. (2003), *Pedagogia sociale*, Carocci, Roma.
- ALESSANDRINI G. (2004) (a cura di), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini, Milano.
- ALESSANDRINI G. (2014) (a cura di), *Apprendistato, competenze e prospettive di occupabilità*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.
- ALESSANDRINI G. (2016), *Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma.
- ALESSANDRINI G. (2017), *Utopia contro disuguaglianza, giustizia contro potere, investimento in educazione contro la grande fuga*, in «Formazione e Insegnamento», 2017, Volume 15, n. 2, pp. 19-30.
- ARENDT H. (1958), *Vita activa. La condizione umana*, tr. it. Bompiani, Milano, 2015.
- BAUMAN Z. (2004), *Lavoro, consumismo e nuove povertà*, tr. it. Città Aperta, Troina (En), 2006.
- BERTAGNA G. (2006), *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- BERTAGNA G. (2011), *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia.
- BOCCA G. (1998), *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia.
- CAMBI F. - CONTINI M. (1999), *Investire in creatività. La formazione professionale nel presente e nel futuro*, Carocci, Roma.
- CAMBI F. (2004), *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari.
- COMMISSIONE EUROPEA (2010), *Comunicazione della Commissione Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles.
- COMMISSIONE EUROPA (2017), *New Skills Agenda for Europe: un piano in 10 mosse per lavorare sulle competenze*, Bruxelles.
- COSTA M. (2011), *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, Franco Angeli, Milano.
- DATO D. (2009), *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*, Franco Angeli, Milano.
- DELORS J. (1993), *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, Libro Bianco della Comunità Europea, Bruxelles.
- DONATI P. (2001), *Il lavoro che emerge. Prospettive del lavoro come relazione sociale in una economia dopo-moderna*, Bollati Boringhieri, Torino.
- FOLGHERAITER F. (2004), *Il servizio sociale postmoderno*, Erickson, Trento.
- GULISANO D. (2017a), *Narrazione, identità professionale e famiglie. Un'indagine esplorativa*, in Pati L. (2017) (a cura di), *La memoria familiare*, in «La Famiglia. Rivista di problemi familiari», Annuario 2017, La Scuola - Studium, Padova 2017, pp. 351-371.

- GULISANO D. (2017b), *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.
- HESSEN S. (1956), *Fondamenti filosofici della pedagogia*, vol. II, tr. it. AVIO, Roma, 1972.
- LIBRO BIANCO (1995), *Istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Comunità Europea, Bruxelles.
- MULÈ P. - DE LA ROSA CUBO C. (2015) (a cura di), *Pedagogia, didattica e cultura umanistica. L'insegnante per una nuova scuola europea*, Anicia, Roma.
- MULÈ P. (2017) (a cura di), *La didattica per competenze. Presupposti epistemologici e ambienti di apprendimento*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.
- MAULINI C. (2006), *Pedagogia della competenza. Epistemologia, modelli e tecniche*, Anicia, Roma.
- MIATTO E. (2012), *Giovani verso il futuro. Per una pedagogia della transizione scuola-lavoro*, Cleup, Padova.
- NUSSBAUM M. C. (2010), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, tr. it. Il Mulino, Bologna, 2011.
- NUSSBAUM M. C. (2011), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, tr. it. Il Mulino, Bologna, 2012.
- PATI L. - PRENNA L. (2008), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Guerini, Milano.
- PERINI R. - PURICELLI E. (2013), *Didattica per competenze*, Anicia, Roma.
- PERRENOUD P. (2003), *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma.
- SEN A. (2001), *Lo sviluppo e libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, tr. it. Mondadori, Milano.
- TODARO F. (1998), *Non di solo lavoro. Ontologia della persona ed etica del lavoro nel passaggio di civiltà*, Vita e Pensiero, Milano.
- ZAGREBELSKY G. (2013), *Fondata sul lavoro. La solitudine dell'articolo 1*, Einaudi, Torino.