ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO
Vol. 1, N. 1, Year 2019
ISSN 2704-873X

La pedagogia del lavoro: apprendimento generativo, innovazione e territorio per la formazione dei talenti
The pedagogy of work: generative learning, innovation and territory for talent training

Maria Ricciardi *

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

ABSTRACT

Le innovazioni che investono gli attori a vario titolo coinvolti nella realizzazione di azioni e processi educativi e formativi non favoriscono in maniera scontata ed automatica il miglioramento dell'apprendimento e della qualità della vita di persone e comunità, talvolta col rischio di disattendere le aspettative di attivazione di circuiti virtuosi di occupabilità e sviluppo del territorio.
Il contributo intende proporre una lettura delle relazioni interattive di contesto, tra persona, cura e territorio, al fine di evidenziare la necessità di supportare la costruzione di modelli teorici e di dispositivi metodologici in grado di inquadrare e ridefinire logiche e pratiche che informano l'*agency* formativa in contesti di apprendimento reali ed allargati, approfondendo in chiave generativa i processi educativi capacitanti, per orientare all'umanesimo dei talenti.

ABSTRACT

The innovations concerning the actors involved in the implementation of educational and training actions and processes do not favor the improvement of learning and the quality of life of people and communities in a predictable and automatic way, sometimes with the risk of disregarding the expectations of activation of virtuous circuits of employability and development of the territory.
The contribution intends to propose a reading of the interactive context relations, between person, care and territory, in order to highlight the need to support the construction of theoretical models and methodological devices capable of framing and redefining logics and practices that inform the agency formative in real and extended learning contexts, deepening in a generative way the educational processes that are capacitative, to orientate to the humanism of the talents.

PAROLE CHIAVE
Lavoro, apprendimento generativo, talenti, occupabilità, territorio.

INTRODUZIONE

Sullo sfondo di una rassegna di studi dedicati ai dispositivi che presiedono alla qualificazione dei processi di apprendimento (cfr. Margiotta, 2018), ai campi d'azione delle politiche formative (cfr. Pistagni, 2015) e all'apprendimento permanente in chiave capacitativa (cfr. Margiotta, 2015; Costa, 2016), si intende delineare una riflessione sui modelli di *governance* territoriale, attraverso una chiave di lettura e di interpretazione di matrice educativa, attenta alla persona, alla cura, al territorio, che riconosce il valore strategico della qualificazione dell'intervento educativo e sociale per l'innovazione del sistema di *welfare*, in un'ottica promozionale e rigenerativa, basata sulla valorizzazione delle risorse individuali e collettive, della ricostruzione di reti, sul lavoro di comunità e su un'impostazione inter-professionale integrale e flessibile (Iori, 2018, pp. 9-10).

Vol. 1, N. 1, Year 2019
ISSN 2704-873X

Nel presente contributo si assume che per favorire processi di sviluppo, sia necessario creare sui territori le condizioni adatte all'attivazione e all'uso di nuovi servizi formativi, che predispongano a percorsi di consapevolezza, assunzione di responsabilità e azione partecipata, in maniera preliminare all'applicazione di dispositivi per innovare. Si prefigura una nuova funzione per il sistema dell'offerta formativa, propedeutica all'elaborazione di una risposta in termini di "offerta" in senso stretto e consistente nel rendere consapevoli persone e territori di vocazioni, aspirazioni e potenzialità, secondo il modello dell'"attrazione", della creazione di lavoro attraverso processi di produzione creativa e, quindi, di innovazione.
Ciò implica la riconversione delle professionalità, la riformulazione del servizio e l'aggiornamento delle competenze di decisori ed operatori di agenzie educative e formative, affinché siano in grado di promuovere la domanda formativa e conseguentemente rispondere in modo adeguato, svolgendo un ruolo di facilitazione e finalizzazione di progetti di sviluppo, tenendo conto dei bisogni di imprese e territori. Secondo Pepe e Casentini (2015), l'innovazione è in grado di innescare circuiti virtuosi tra modelli di formazione e lavoro, la nascita di idee innovative e la creazione di *start up* giovanili, l'acquisizione di consapevolezza nei territori e nelle amministrazioni, generando, a sua volta, nuove forme di conoscenza con impatti positivi sull'occupabilità, l'inclusione sociale e lavorativa, in ragione di dinamiche di correlazione e di contaminazione con le dimensioni dell'istruzione, della formazione e del lavoro, delle conoscenze e competenze digitali, della qualità della vita nei territori, delle condizioni di giovani e adulti.

PERSONA E APPRENDIMENTO GENERATIVO PER LA FORMAZIONE DEI TALENTI

La riflessione circa le sfide della contemporaneità relative alla qualità dei sistemi di relazione e di qualificazione dell'umano pone la questione di come la formazione dei giovani possa essere unione di saperi ed esperienze, quale pratica relazionale di generazione di valore.
Qual è, dunque, il fine della ricerca pedagogica e quale il senso dell'esperienza educativa e formativa? Si intravede nell'orientamento allo sviluppo dei talenti il paradigma di organizzazione di conoscenze e apprendimenti significativi, per la costruzione di profili formativi ad impatto biografico. Emerge come la costituzione dell'identità sia essenziale per la comprensione dei dispositivi qualificanti processi e situazioni di personalizzazione degli apprendimenti. La relazione educativa attiva ed alimenta un'operazione pedagogica di autocostruzione del Sé, basata sul modellamento ricorsivo e continuo della cura e dell'autoformazione.
La corrispondenza tra le modalità di sviluppo dei talenti nel loro maturare in ogni persona e l'avanzare dei saperi e delle forme di vita denota la natura relazionale dei talenti. In quanto trama di relazioni funzionali distribuite tra la persona ed il contesto, dunque, il talento appartiene a tutti e può essere valorizzato in una scuola capacitante, attenta al successo formativo di ciascuno.
Nel tempo della complessità (Ceruti, 2018), è nella formazione intesa quale pratica intersoggettiva di generazione di valore (Margiotta, 2015) – riguardante l'essere e il divenire nella sua forma esperienziale più profonda e radicale – che occorre riscoprire il principio distintivo della conoscenza pedagogica. In quest'ottica, secondo Margiotta (2015), la ricerca pedagogica mira a stabilire le condizioni in base alle quali si rende possibile l'esperienza educativa e formativa nelle sue forme, quale relazione e direzione di senso che trasforma gli apprendimenti in talenti, il comportamento in autonomia, il sapere in scelte e decisioni. Ne deriva che assumere la formazione come traguardo della propria esperienza vuol dire designare un percorso di ascolto sistematico (pp. 13-14).
Nella società attuale, la tecnologia della comunicazione pone ciascuno in condizioni di agire la propria relazione con l'altro in continua dimensione metacognitiva. In questo contesto, volgendo lo

Vol. 1, N. 1, Year 2019
ISSN 2704-873X

sguardo alla configurazione dell'istruzione, è innegabile – continua Margiotta - una deriva riduttiva sul piano dell'organizzazione sia delle conoscenze che degli apprendimenti. Sul primo fronte, la copiosità dei contenuti del sapere in continua espansione e il loro simultaneo invalidarsi rendono incerta l'individuazione del significato della conoscenza necessaria da assicurare ai giovani, col risultato di trasformare l'*Ehrzieung* in organizzazione dei processi di alfabetizzazione di massa e il rischio di indebolire il nesso cultura-istruzione. Sul secondo versante, a fronte della scoperta cognitiva del fatto che l'apprendimento è davvero tale e significativo[37] quando è in grado di rappresentarsi a se stesso, si rivelano i limiti degli apprendimenti scolastici, che di rado si realizzano in ambienti realmente formativi e tendono piuttosto ad attestarsi su un livello prossimale, riducendosi ad accostamenti confusi, modelli spezzati e/o parziali, meccanismi di interiorizzazione non intimamente attivati a pieno (pp. Ivi, 81-82).

Alla luce del delinearsi di una *paideia* della relazione, caratterizzata da un paradigma di organizzazione delle conoscenze e degli apprendimenti di tipo non lineare, prossimale e ricorsivo, alla pedagogia spetta dar forma ai contenuti della cultura, dell'esperienza e della vita, confrontandosi con le strutture concettuali dei saperi disciplinari. Ne consegue un necessario dialogo con le didattiche disciplinari, per analizzare e progettare l'insegnabilità dei saperi nonché il valore formativo dei contenuti da insegnare e apprendere; sul terreno della progettazione formativa, ciò vuol dire giustificare la direzione di senso delle tipologie di offerta formativa, esaminando le conseguenze delle scelte sul profilo formativo e biografico delle persone (Ivi, p. 83). Secondo Margiotta (2015), la relazione educativa deve nuovamente intercettare tre categorie: la speranza, la personalizzazione e la cultura. La categoria della speranza, con riferimento ai giovani, si traduce nell'obiettivo di personalizzare i talenti esperti. Affinché il potenziale cognitivo e umano di ognuno abbia accesso all'*expertise* dei saperi, è fondamentale mettere in trasparenza "la cifra metodica" di ogni contenuto di conoscenza e di esperienza, assicurando all'allievo le condizioni per un approccio creativo, così registrando il proprio differenziale di apprendimento. In tal modo, i saperi esperti potranno essere appresi e padroneggiati nelle forme soggettivamente più congeniali, così sviluppando i propri talenti al massimo grado di possibilità e convenienza (Ivi, pp. 87-88).

Si tratta di inscrivere la relazione educativa entro un'antropologia fondamentale, sostiene Margiotta (2015), centrata sulla sapienza e tesa ad assicurare l'equilibrio con cui il soggetto riesce a esercitare i suoi talenti: autonomia, responsabilità e libertà. I giovani, infatti, hanno sì bisogno di futuro, ma anche di radici, date dai saperi e dalla cultura che alcuni adulti riescono a instillare in loro (Ivi, pp. 89-90). È proprio nell'espressione della cura che informa il rapporto genitoriale che la relazione si fa educativa, quando l'adultità diventa riflessiva, competenza autobiografica (Demetrio, 2003, p. 35): il genitore non ripete istintivamente nei confronti del figlio schemi e modelli che ha interiorizzato da figlio, bensì rende il suo atto educativo oggetto di riflessività, di progettazione e di valore. Si tratta di un'operazione pedagogica di autocostruzione del Sé. Si evidenziano i dispositivi fondamentali della cura e dell'autoformazione - riprendendo Foucault (1984) -, del sentire, del volere e dell'immaginare, che ciascuno modella in modo ricorsivo, in relazione con gli altri, nel corso della propria vita.

Secondo Margiotta (2015), qui risiede l'oggetto fondamentale della pedagogia: "l'analisi dei dispositivi che presiedono alla qualificazione dei processi di apprendimento" (Ivi, p. 91). La relazione educativa viene vista attraverso l'analisi di costruttività (Bruner, 1996), individuando quali possano essere le strutture portanti attraverso le quali i diversi contesti apportano il valore aggiunto prodotto

[37] Il concetto di apprendimento significativo attiene a processi attraverso i quali nuovi elementi interagiscono con concetti già presenti nella struttura cognitiva del soggetto. A decidere le fasi del processo di apprendimento è esclusivamente l'individuo; l'insegnante/istruttore/formatore può intervenire solo favorendo tale decisione. Al notevole sforzo alla base di tale processo di apprendimento si associa un rilevante incremento delle modalità di apprendimento, significativo e permanente.

Vol. 1, N. 1, Year 2019
ISSN 2704-873X

dalla capacità simbolica del soggetto di inventare il mondo. La relazione educativa diventa la matrice generativa di un ascolto, di un dialogo, di un'interazione, che consentono al soggetto di procedere alla costruzione del Sé, cioè allo sviluppo della propria autonomia; è la matrice generativa di orientamenti al futuro che ovviamente si connotano in termini formativi, disvelando la cifra della formazione come azione che dà forma ai sistemi di azione del soggetto nella sua relazione col mondo. La costituzione dell'identità sé/altro è cruciale per la comprensione dei dispositivi fondamentali che qualificano i processi e le situazioni di personalizzazione degli apprendimenti (Ivi, p. 93).
Vi è una corrispondenza tra le modalità di sviluppo dei talenti nel loro maturare in ogni persona e l'avanzare dei saperi e delle forme di vita. Margiotta (2015) ritiene che nel loro strutturarsi prenda forma una sorta di sistema di menti, sede di narrazione, ricerca e dialettica tra insegnamento e apprendimento. A fronte di ciò, si delinea un nuovo asse formativo in un orizzonte strategico e condiviso di qualità e di innovazione, che trova riferimento ispiratore nel *Capability Approach* e nella Teoria dello Sviluppo Umano.
Nell'ambito della riflessione intorno alle questioni più critiche che investono la qualità dei sistemi di relazione e di qualificazione dell'umano nel XXI secolo, Margiotta (2018) si interroga su come coniugare, nella formazione dei giovani, i fondamentali dei saperi con modelli e sistemi di padronanza della vita e dell'esperienza, di tipo trasversale e generativo. Quale sarà il significato che acquisirà la costruzione di un profilo formativo orientato allo sviluppo dei talenti?
L'identificazione degli obiettivi di successo nella formazione dei talenti si riferisce, secondo Margiotta (2018) a «quella postura individuale che indica nei tratti, nel modo di esprimersi, nelle combinazioni personali, stime del fare e del sentire, l'insieme di caratteristiche di intelligenza, di volontà, di cultura e di carattere che segnano la nostra unicità» (p. 20). Si tratta di «una serie di relazioni funzionali distribuite tra la persona e il contesto, e attraverso la quale la persona-in-situazione appare accortamente dotata di abilità» (Ivi, p. 49). Ne consegue che il talento appartiene a tutti e può essere valorizzato in una scuola capacitante, che potenzi il successo formativo di ciascuno.

TERRITORIO, INNOVAZIONE E OCCUPABILITÀ

Concepire il talento come risorsa relazionale da capacitare apre inediti scenari di sviluppo, legati alla sua esplicitazione. Dare forma alle potenzialità che in esso si inscrivono vuol dire prefigurare e generare vantaggio non solo per il singolo individuo ma anche a livello di organizzazione e di mercato. Quali sono, quindi, le condizioni alla base dell'esplicitazione dei talenti e della creazione di valore nei contesti socio-economici di territori e organizzazioni? Assumere la centralità dei bisogni di soggetti che diventano consapevoli attraverso percorsi di istruzione, formazione e lavoro tesi alla piena espressione della loro creatività può rappresentare la direzione di senso verso un nuovo modello educativo, di tipo attrattivo e generativo.
L'attuale sistema dell'offerta formativa sembra presentare uno sbilanciamento dalla parte dell'offerta, in termini di attenzione istituzionale e metodologica[38]. In concreto, ciò si traduce in sistemi di insegnamento e di formazione poco aderenti ai fabbisogni di competenza del mercato del lavoro e debolmente efficaci nell'orientare verso l'autoimprenditorialità e l'innovazione. Pistagni (2015) ritiene che l'approccio *top-down* alla programmazione dell'offerta richieda un ripensamento o un'alternativa. Si impongono strategie diversificate ma complessivamente orientate dalla consapevolezza della necessità di esercitare controllo sullo spostamento del campo d'azione delle politiche formative, nel passaggio da un'opzione esclusiva sull'offerta ad un ruolo centrale della

[38] L'offerta non riesce, tuttavia, ad incontrare la domanda, non essendo scontato che essa sia effetto della domanda.

Vol. 1, N. 1, Year 2019
ISSN 2704-873X

domanda e della continua ricerca dell'innovazione (Pistagni, 2015). Attivare un tipo di innovazione radicale, che va oltre il miglioramento dell'esistente, significa anzitutto contrastare i fenomeni sempre più diffusi di *overeducation* e *overskilling*, alimentati dalla tendenza delle imprese a non utilizzare pienamente il capitale umano, al fine di fare leva sulla componente generativa di quest'ultimo. Tale componente è preponderante proprio nei giovani, in quanto meno strutturati, e si identifica con il talento, quale «schema di azione vincente e tacito che ogni individuo tende a riprodurre in più contesti, utilizzando le competenze di cui dispone e acquisendo in corso d'opera quelle che sono necessarie per ottenere un risultato insolito ed eccellente» (Pistagni, 2015, p. 145). Così inteso, il talento può trasformarsi in risorsa esplicita a vantaggio dell'individuo, dell'organizzazione e del mercato. Ne deriva la necessità, da un lato, di creare spazi organizzativi adatti all'esplicitazione dei talenti e alla generazione di processi e prodotti innovativi (Pistagni, Ricciardi, 2013), dall'altro di partire dalla domanda di formazione per migliorarne l'offerta (Pistagni, 2015). Non si tratta solo di considerare la domanda territoriale per adeguare l'offerta, così soddisfacendo i fabbisogni espressi in maniera strutturata da un contesto responsabile in azione; significa anche creare la domanda, fare emergere quella latente, strutturare e qualificare quella debole, affinché essa sia collegata ai fabbisogni di individui, territori e organizzazioni.
L'offerta formativa tradizionale è basata sul modello del "cercare lavoro" (*push model*), di tipo adattivo, rivolto a persone da accompagnare nelle transizioni all'interno e tra i sistemi formativi e del mercato del lavoro, da inquadrare in spazi organizzativi già codificati che pregiudicano l'apertura all'innovazione. In contrapposizione a tale modello tradizionalmente diffuso, il presente contributo intende richiamare l'attenzione sul modello del "creare il lavoro" (*pull model*), di tipo attrattivo e generativo perché mirato alla soddisfazione dei bisogni di individui che acquisiscono consapevolezza attraverso percorsi di istruzione, formazione e lavoro non predefiniti e aula-centrici, bensì in condizioni relazionali e ambientali adatte alla piena espressione della loro creatività e alla trasformazione di questa in innovazione (Pistagni, 2015).
Il significato che si dà all'esperienza è alla base di ciò che Bateson (1977) definisce "uscita creativa": una condizione difficile o un particolare stato d'animo diventano l'occasione per reinterpretare l'esperienza, guardare alla realtà in modo nuovo, alla luce degli apprendimenti profondi e singolari che ciascuno ha acquisito stando al mondo.

CURA E APPRENDIMENTO PERMANENTE PER IL *LEARNFARE* DELLE CAPACITAZIONI

Attribuire significato all'esperienza, a sé e alla propria capacità di realizzare è la competenza che esprime la soggettività agentiva delle persone e sostanzia l'apprendimento trasformativo. Lo sviluppo delle capacitazioni per diventare responsabili dei propri processi di apprendimento - per scegliere e realizzare con autonomia e autodirezione i propri progetti di vita -, può generare conseguenze anche sul piano dello sviluppo della società? Quali sono le condizioni che possono favorire il fiorire di nuove forme di interazione sociale, trasformazione collettiva, innovazione e beni comuni? Il diritto all'apprendimento permanente si configura come fondamento di un nuovo modello di sviluppo che supera la prospettiva dell'occupabilità, per incentrarsi sulla costruzione sociale di identità e ruoli dell'adultità.
Si tratta di riattualizzare quel senso della cura di sé, così importante nell'antichità ma nella società attuale ridotto a segno di individualismo e di ripiegamento interiore. La riflessione intorno alla natura dei processi educativi capacitanti e all'orientamento verso l'umanesimo dei talenti pone, dunque, l'accento sulla concezione della relazione educativa come cura dell'umano. In ogni percorso

Vol. 1, N. 1, Year 2019
ISSN 2704-873X

educativo, ciascuno è unico ed irripetibile, è un valore e un fine in sé e l'attenzione per questa unicità è di fondamentale importanza nella relazione autenticamente educativa (Indellicato, 2018). Mortari (2019) sottolinea la valenza etica e sociale della cura, definendola come qualità essenziale della condizione umana. Secondo la filosofa, si tratta del nostro esserci, ovvero, di una tensione continua a ricercare ciò che garantisce la conservazione della vita e il suo prosperare. È il nostro modo di stare nel mondo con gli altri, al quale siamo chiamati a dare forma. In merito, l'autrice si sofferma sull'arte di esistere, quale capacità di dare senso al tempo e di condurre una vita autentica a partire dalla conoscenza della propria interiorità, che non può che fondarsi che sul confronto con il mondo esterno. Secondo Loiodice e Ulivieri (2017), "aver cura significa aiutare gli altri a vivere, a crescere, assumendosi le proprie responsabilità [...], a realizzare se stessi e le proprie aspettative" (p. 10). "L'altro ci aiuta a definirci e a riconoscerci come esseri irripetibili" (Ivi, p. 23). In tal senso, la persona diventa responsabile del processo di apprendimento in modo autonomo e autodiretto, in una prospettiva di potenziamento dell'*agency* dei cittadini che mette nelle condizioni di sviluppare le capacitazioni per scegliere e realizzare liberamente il proprio progetto umano e sociale di vita, contribuendo in modo consapevole allo sviluppo della società nel suo complesso. Alla base di tale processo, secondo Costa (2016), sembrerebbe esserci una competenza legata alla capacità di acquisire e sviluppare capacitazioni per l'apprendimento trasformativo (p. 72). Mezirow (2009) sostiene che l'apprendimento trasformativo consiste nell'attribuire significato ai dati della percezione e della conoscenza. L'approccio a nuove cognizioni è influenzato dalle prospettive di significato date da esperienze, credenze e ideologie di cui si è portatori, e dagli stili di apprendimento acquisiti. I sistemi di significato sono mediati con la realtà circostante e creano modelli di aspettativa. Mezirow sostiene che l'apprendimento trasformativo, - a differenza di quello strumentale- si attesta su un livello più elevato e complesso, profondo ed autentico che trasforma criticamente gli schemi cognitivi e ideali precedenti. In fase adulta, l'autore ritiene che l'apprendimento trasformativo sia favorito dal confronto con ambienti che al fine di raggiungere obiettivi condivisi di trasformazione collettiva, si scambiano le reciproche prospettive di significato. È con riferimento a questa specifica condizione favorevole illustrata da Mezirow, che Costa individua una forte correlazione tra qualificazione delle competenze per l'apprendimento permanente e nuove forme di interazione sociale, partecipata e generativa.

Nella società del *learnfare*, il diritto ad apprendere (*life-long*, *life-wide* and *life-deep*) si basa su un processo di costruzione, individuazione, valorizzazione delle differenti identità, quale apprendimento profondo che fornisce ancoraggio cognitivo ed emotivo durante l'intero corso della vita, nei differenti ambienti di formazione e di esperienza, che non è più legato ai bisogni del mercato del lavoro, ma allo sviluppo dell'innovazione sociale, di beni comuni cognitivi e territoriali che vengono ottimizzati nei sistemi locali (Costa, 2016, p. 63). Riprendendo la lezione di Sen (2000, 2001), l'espansione delle libertà sostanziali della persona è ampliamento della sua capacità di mettere in atto più stili di vita. Costa (2016) ritiene che promuovere il diritto all'apprendimento permanente e qualificarlo in chiave capacitativa richieda una formazione centrata sempre più sull'acquisizione di competenze e meta-competenze inerenti i ruoli attraverso i quali si definisce socialmente l'essere adulti nei differenti contesti sociali. La competenza per l'apprendimento permanente è espressione della capacità di combinare potenzialità – in una prospettiva plastica/evolutiva -, a partire dalla dotazione di risorse cognitive, emozionali e valoriali per realizzare oltre che performance controllabili in termini di occupabilità, anche intenzionalità tese allo sviluppo di obiettivi, propri e delle socialità che si connette (Costa, 2016, p. 75).

Secondo Costa (2016), intorno all'apprendimento permanente si può ripensare il modello di stato a partire dai cambiamenti strutturali che influenzano i sistemi sociali, educativi e formativi. Il processo di globalizzazione, la curva demografica, il nuovo mercato del lavoro modificano la forma e il

Vol. 1, N. 1, Year 2019
ISSN 2704-873X

significato dell'apprendimento. L'apprendimento non può essere confinato nel sistema scolastico iniziale; diventa la condizione per la realizzazione di un nuovo senso di appartenenza e socialità allargata; assurge a fondamento del diritto di cittadinanza in una società partecipata e intergenerazionalmente solidale, così promuovendo una relazione generativa che coniuga (Stigliz, Sen, Fitoussi, 2009) lo sviluppo con la qualità della vita, la sostenibilità e l'ambiente (Gobbo, 2015). La soggettività agentiva delle persone nei più ampi contesti di socialità e di vita – continua l'autore - diventa espressione della competenza ad attribuire significato a sé e alla propria capacità di realizzare. L'apprendimento permanente configura la "capacità di mobilitare progettualità" in azioni concrete, rilevabili ed osservabili, ovvero, "saperi in azione". Si tratta, quindi, di un processo ricorsivo: apprendendo si raggiunge un dato obiettivo di azione, a cui si associa una nuova responsabilità individuale che diventa sociale, in quanto scegliere vuol dire selezionare le opzioni d'apprendimento praticabili e trasformarle in effettive direzioni e risultati sociali (Alsop, Bertelsen, Holland, 2006, p. 10).

CONCLUSIONI

La crisi del fordismo pone la sfida di politiche formative e di autorealizzazione delle comunità efficienti, flessibili e creative[39]. In relazione alla riscoperta dell'intelligenza personale e comunitaria come motore generativo di estrazione di valore per la creazione di partecipazione attiva nel corso della vita, si profilano *policy* educative e formative in grado di promuovere la riscoperta dei modi con cui i valori sociali contribuiscono ad estrarre opportunità realizzativa dalla conoscenza, attraverso il potenziamento di possibilità, aspirazioni, motivazioni e situazioni in cui le persone sono in condizione di apprendere. La sfida della pedagogia risiede nel pensare nuovi modelli di insegnamento e apprendimento, abilitanti all'azione significativa per il sé all'interno di ambienti di apprendimento capaci di alimentare e sostenere l'apprendimento profondo a tutti i livelli del sistema educativo. L'apprendimento profondo consente, infatti, di generare in tutto l'arco della vita le capacitazioni necessarie per crescere nel proprio tempo di vita. Nel passaggio al *learnfare*, il soggetto diventa responsabile del processo di creazione dei significati e della natura generativa della competenza di apprendere, ad apprendere per sé e per il contesto in cui sceglie di agire. Nella società attuale, ipotizzare lo sviluppo dei sistemi scolastici in chiave capacitativa, (Sen, 2002) si traduce in un nuovo legame tra la *governance* scolastica e la costituzione di una comunità educante fortemente connessa con le risorse umane e sociali del territorio, così riconoscendo responsabilità educativa all'ambiente sociale (Costa, 2017).
Come è possibile mettere in atto un modello di *governance* per la scuola in grado di veicolare un cambio paradigma in chiave capacitativa (Margiotta, 2015)? Costa (2017) individua la chiave di volta in una *leadership* trasformativa in grado di co-generare un ambiente organizzativo capacitante; di far leva sul talento degli insegnanti; di attivare la partecipazione consapevole e responsabile del tessuto sociale territoriale, prevedendo e supportando nuove responsabilità educative diffuse e connesse con il sistema territoriale (Jasek-Rysdahl, 2001, p. 325). Si tratta di costruire un sistema formativo

[39] Costa (2017) rimarca come il Documento di Delors (1997) "L'educazione un tesoro" segni un cambio di prospettiva dai modelli fordisti dell'educazione (Baldacci, 2014) ad un percorso di apprendimento per tutto l'arco della vita in grado di salvaguardare il senso profondo dell'agire democratico (Frabboni, 2009), nel quale la scuola contribuisce a dare significato alle esperienze della persona, alle relazioni sociali, alla costruzione della personalità (Pavan, 2013). Si afferma il principio secondo cui la valorizzazione del talento di ognuno è la base della promozione dello stesso processo di democrazia.

Vol. 1, N. 1, Year 2019
ISSN 2704-873X

integrato che, secondo Urbani (2014), si traduce anche nell'esigenza di integrare i contesti d'apprendimento allargati.
Quali implicazioni si generano sulla pratica dell'insegnamento e nelle funzioni tradizionalmente associate al profilo professionale? Si rende necessario un approccio allo sviluppo professionale capace di creare nuove direzionalità pedagogiche ed educative, in modo da stabilire un nuovo quadro concettuale di *learnfare* delle capacitazioni entro cui orientare le politiche future. Risulta pertanto essenziale assicurare una funzione di presidio delle criticità e di valorizzazione delle potenzialità del cambiamento, attraverso l'attenzione della riflessione pedagogica e della ricerca educativa alle modalità secondo le quali nuove forme di conoscenza possano favorire partecipazione e inclusione.

BIBLIOGRAFIA

Alsop, R., Bertelsen M., Holland J. (2006). *Empowerment in Practice: From Analysis to Implementation*. Washington, DC: Poverty Reduction Group, World Bank.
Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola- Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
Bruner, J. S. (1996). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
Costa, M. (2016). L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento XIV – 2 – 2016*. Doi: 107346/-fei-XIV-02-16_06 © Pensa MultiMedia.
Costa, M. (2017). La governance capacitante per lo sviluppo del sistema scolastico. *Formazione & Insegnamento XV – 1 – 2017*. Doi: 107346/-fei-XV-01-17_13 © Pensa MultiMedia.
Demetrio, D. (2003). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: Carocci.
Dewey, J. (1897). *My Pedagogic Creed*. New York: Collier. Tr. it. (1913). *Il mio credo pedagogico: antologia di scritti sull'educazione* Unione Editrice; Tr. it. (1954), Firenze: La Nuova Italia.
Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
Jasek-Rysdahl, K. (2001). Applying Sen's Capabilities Framework to Neighborhoods: Using Local Asset Maps to Deepen Our Understanding of Well-being. *Review of Social Economy 59*.
Frabboni, F. (2009). *Sognando una scuola normale*. Palermo: Sellerio.
Foucault, M. (1984). *Le souci de soi*. Paris: Gallimard, (trad. it. di L. Guarino, *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano 1985).
Gobbo G. (2015). Editoriale-Comunicazione e creazione di opportunità di apprendimento tra le generazioni. *LLL (Lifelong Lifewide Learning), 10, 25*.
Indellicato, R. (2018). Ex ordium. Ripensare l'educazione come dono. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni 8(2) 2018.*
Iori, V. (2018), (a cura di). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
Loiodice I., Ulivieri, S. (2017). *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Bari: Progredit.
Margiotta, U. (2015). *Teorie della Formazione. Ricostruire la pedagogia.* https://iris.unive.it/retrieve/handle/10278/3678410/79743/Margiotta.pdf.
Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: Franco Angeli.
Mezirow, J., (2009). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Cortina Raffaello.
Pavan, A. (2013). *Ripensare nella crisi la cultura della formazione*. Roma: Armando.

Vol. 1, N. 1, Year 2019
ISSN 2704-873X

Pepe, D., Casentini, P. (2015). Transizioni verso il lavoro e occupabilità giovanile. Innovazioni, territori e sviluppo. *Osservatorio Isfol n. 4/2015.*
Pistagni, R., (2015). Partire dalla domanda per migliorare l'offerta: la parola ai Makers. *Osservatorio Isfol, n. 1-2/2015*, http://isfoloa.isfol.it/xmlui/handle/ 123456789/1137.
Pistagni R., Ricciardi, (2013). Puntare sul talento, attraverso l'innovazione e lo sviluppo organizzativo, *E-Fsenews, n. 3, 2013* <http://goo.gl/XAN15q>.
Sen, A. (2000). *La Ricchezza Della Ragione. Denaro, Valori, Identità*. Bologna: Il Mulino.
Sen, A., (2001). *Etica ed economia*. Roma-Bari: Laterza.
Sen, A. (2002). *Globalizzazione e libertà*. Milano: Mondadori.
Urbani, C. (2014), Lo sviluppo professionale docente nei contesti d'apprendimento allargati. La transizione dalle competenze all'agentività, *Formazione & Insegnamento XII – 2 – 2014*. Doi: 107346/-fei-XII-02-14_07
© Pensa MultiMedia.