ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Vol. 4, N. 1, Year 2022
ISSN: 2704–873X

Pedagogia, lavoro e progetto di vita. Verso una generatività consapevole

Pedagogy, work and life project. Towards a conscious generativity

Gennaro Balzano

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", Italia, gennaro.balzano@uniba.it

ABSTRACT
Il lavoro, parte fondante dell'esperienza umana, non può esser disgiunto dalla formazione di ogni persona. Allo stesso modo è momento centrale nella strutturazione della persona in quanto tale e del suo progetto di vita. Proprio la progettualità è la categoria da cui si parte e che si affianca e promuove (implicitamente) la generatività; questa, sfida lo status quo e apre il mondo a nuove possibilità (Gergen, 1978).
Esiste un filo che tiene connessi il lavoro e il progetto di vita in un orizzonte non solo educativo ma generativo. Parimenti la capacità progettuale (e di riprogettarsi) si traduce nel seme generativo, nella base per un orientamento generativo al vivere, all'essere persona-a-lavoro, nella capacità di ricostruire la realtà e l'azione sociale.
Un "lavoratore" che non può essere pensato distintamente da un orizzonte valoriale che sottende il proprio progetto di vita e che è proiettato al futuro (Brown, 2020). Da qui alcune riflessioni, per ripensare un'esperienza lavorativa che non sia disconnessa da formazione, valori, affetti, cura e responsabilità, per concorrere in direzione meta-antropo-pedagogica all'accostamento fattuale dei luoghi di lavoro a comunità educanti (e generative).

ABSTRACT
Work, a fundamental part of human experience, cannot be separated from the formation of each person. In the same way it is a central moment in the structuring of the person as such and of his life project. Planning is precisely the category from which one starts, and which accompanies and (implicitly) promotes generativity; this challenges the status quo and opens the world to new possibilities (Gergen, 1978).
There is a thread that keeps work and the project of life connected in a horizon that is not only educational but generative. Likewise, the ability to design (and to redesign oneself) translates into the generative seed, the basis for a generative orientation to living, to being a person-at-work, in the ability to reconstruct reality and social action.
A "worker" who cannot be distinctly defined by a value horizon that underlies his life project and is projected towards the future (Brown, 2020). Hence some reflections, to rethink a work experience that is not disconnected from training, values, affections, care, and responsibility, to contribute in a meta-anthropo-pedagogical direction to the factual approach of workplaces to educating (and generative) communities.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE
Education; work; planning; generativity; orientation
Educazione; lavoro; progettualità; generatività; orientamento

Vol. 4, N. 1, Year 2022
ISSN: 2704–873X

INTRODUZIONE

La pedagogia, scienza per sua natura progettuale, non può non confrontarsi con la politica e con altre scienze dell'educativo e sociali, dunque, non può non considerare centrale una questione: l'*attenzione al futuro* (Bertolini, 2003). L'essere umano dopo-moderno, e ancor di più il giovane, avverte un clima di precarietà esistenziale, al quale, necessariamente, si devono opporre sia la capacità di compiere scelte assumendosene le responsabilità che la capacità di progettare, e se necessario riprogettare, la propria vita (Balzano G., 2011, pp. 26-29).
Esistono gravi mancanze nell'agire politico degli ultimi anni, e tra queste anche la responsabilità di aver *non* educato, abbastanza e in certe direzioni, le giovani generazioni. Anche in tal caso la politica, come la pedagogia, ha perso l'orizzonte di una progettualità a lungo termine e di ampio respiro, come direbbe Bertolini (2003). Tale pratica ha supportato e motivato, oltre che, se vogliamo, abituato a un agire momentaneo, quasi mai frutto di progetto, di analisi e di intenzionalità. Con tali premesse diventa poco credibile una politica che parla di lavoro ma supporta la precarietà e la flessibilità, giustificandole, senza ripensare il sistema formativo. La questione pedagogica, ossia preparare futuri cittadini in grado di esser progettuali (Mannese, 2021), capaci di riprogettare la propria vita, resta ancora troppe volte fatto marginale. Il problema, sia a livello pedagogico, che politico e sociale, è che l'attuale momento storico ha messo in crisi le tre variabili principali, ovvero, l'occupazione stabile, la disponibilità delle donne a farsi carico delle mansioni di cura all'interno del nucleo familiare, le potenzialità di espansione dei programmi di welfare state (Balzano V., 2017).
È doveroso individuare, seppur sinteticamente, le forme e i contenuti di una progettualità sociale, dal punto di vista esclusivamente pedagogico. Esistono tre idee forza o linee guida, tra cui c'è una sostanziale continuità e la cui contemporanea e dialettica correlazione rappresenta la piattaforma credibile per un'autentica progettualità sociale. La prima è rappresentata dalla ri-puntualizzazione del concetto di *bisogno*, ben analizzato dallo stesso Bertolini. La seconda consiste nella prospettiva di una riappropriazione della capacità di *autoprogettazione esistenziale*. La terza idea è rappresentata dalla *prospettiva della partecipazione* (Bertolini, 1996). È necessario, però, fare alcune precisazioni su quanto detto, per comprenderne meglio il senso. In primo luogo, partire dal fatto che non ci si autoprogetta, ma si prende coscienza che si impara a progettarsi, che si impara a partecipare. Qui si insinua quello che possiamo chiamare, forse anche impropriamente, l'implicito progettuale, che è però a tutti gli effetti agire progettuale. Da qui una generatività consapevole, delle proprie capacità, nello sviluppo delle proprie potenzialità, nell'auto-progettazione del proprio cammino esistenziale e professionale entro cui definire responsabilmente se stessi, le relazioni con gli altri e con la realtà.

LA PROGETTUALITÀ COME CATEGORIA TRASVERSALE

La riflessione pedagogica, negli ultimi trent'anni, ha dovuto necessariamente accostarsi, spesso attraverso una riflessione teorica in parte debole, alle molteplici problematiche educative, tanto della scuola quanto dei contesti extrascolastici, sempre più complesse e multidimensionali. Il bisogno di una forte tensione educativa per fronteggiare le emergenze del terzo millennio è avvertito, in maniera più forte, nel post-modernismo maturo, in cui l'uomo smarrisce troppo facilmente *la rotta* nella ricerca estenuante di una ricetta di vita (Bauman, 2010). Di fronte ad una dispersione dell'uomo, sempre alla ricerca di un senso oltre il senso stesso che è la vita, prende forma una sovra-esigenza umana dell'*avere* che sovrasta l'*essere*. Una frammentazione dei bisogni e degli interessi esistenziali, che conduce a una difficoltà, sempre più avvertita, nel voler cogliere una possibile prospettiva unitaria

Vol. 4, N. 1, Year 2022
ISSN: 2704–873X

dell'educazione, e, di riflesso, un riduzionismo (privo di scopo e di ragioni di senso) della ricerca pedagogica producono un'eclissi dell'educativo, oltre ad un impoverimento delle linee prospettiche di ricerca (Minello, 2019).
Il diffuso senso di precarietà e di crisi (Zaganella, 2017), che cerca ancore di salvezza nel cambiamento di direzione del (nel) futuro, viene denunciato come deriva (in crescita esponenziale) del nostro tempo. Tale condizione sollecita inevitabilmente l'interrogarsi su come e in che misura l'educazione, i suoi intenti e i suoi luoghi (formali, non formali e informali) abbiano contribuito, e contribuiscano, a determinare e ridisegnare la fattispecie di uomo-persona cui rimandano e, magari, sul modo *possibile e necessario* di evitarne ogni tipo di degenerazione (Chiosso, 2003). Come osserva Pati, le responsabilità dell'educativo circa la condizione attuale dell'uomo giungono da più fronti e si distribuiscono su più tematiche: una di queste afferisce proprio all'autorità e alla crisi che l'ha già da tempo investita (Pati, Prenna, 2008). Pertanto, fare pedagogia, nel settore del lavoro, significa pensare la formazione della persona nell'attuale contesto storico-sociale, avvalendosi di un'azione interpretativa che metta in evidenza le emergenze più rilevanti per le complesse società contemporanee, oltre che le interdipendenze giuridico-economiche e politiche. La ricerca, in tal senso, deve procedere all'individuazione di precisi dispositivi pedagogici che permettano ai vari modelli educativi, reali, sperimentati e ipotizzati, di misurarsi con le singole persone sulla base dei loro singoli vissuti, stili conoscitivi, comunicativi e di pensiero, affinché si possa orientare il processo di formazione ed educazione verso quegli orizzonti di umanità che costruiscono lo specifico della natura umana, anche in quei contesti dove per anni si è ipotizzato che tale visione non potesse essere presa in considerazione.
La specificità progettuale della persona viene più volte ribadita negli studi di Flores d'Arcais (1987), il quale sottolinea proprio questo aspetto, dichiarando esplicitamente che la persona «è, intrinsecamente, *progetto*», che la vita personale è tutta nel suo *da farsi*, nel suo proiettarsi instancabilmente oltre il presente, nel suo costituirsi, nel suo formarsi. La persona è *irripetibilità*: è quel sé che non può essere confuso con altro; appunto, l'*io*» (p. 43). La progettualità, categoria ontologica, come ricorda Pati (2004), è la capacità squisitamente umana di elaborare un'immagine di sé e di perseguirla proiettandola nel tempo e nello spazio; all'uomo costitutivamente appartiene quella *sete di ricerca* che conduce al permanente divenire e al cammino continuo verso il pieno significato del vivere. «Attendere al concretamento del proprio progetto di vita significa misurarci con scelte i cui esiti sono sconosciuti. Per converso, rinunciare a progettare la vita è dire "no" alla possibilità di crescere, di "umanarsi"; di divenire secondo una prospettiva originale intenzionalmente prescelta, a tutto vantaggio dell'inautenticità esistenziale, della casualità comportamentale, del passivo adeguamento al procedere degli eventi. Ne consegue che l'educazione, mentre risulta qualificata in maniera forte dal suo accadere nel presente, è un rapporto/processo teso a costruire il futuro» (Santelli, 2009, p. 9).
La riflessione circa la situazione esistenziale nella quale la persona vive, richiama, senza alcun dubbio, determinate riflessioni circa il valore della pedagogia. Fare ciò implica l'abbandono delle logiche del sapere oggettivo, oltre all'adozione di un sano atteggiamento antidogmatico. In rapporto al tema del lavoro si comprende maggiormente la necessità di fare riferimento ad una pedagogia intesa come sapere pratico, spostando l'attenzione quindi da una scienza capace di costruire sistemi di sapere ad una in grado di orientare l'azione educativa al fine di realizzare processi di cambiamento e di trasformazione dell'agire educativo.

Vol. 4, N. 1, Year 2022
ISSN: 2704–873X

I valori, fondamento di un progetto per l'uomo a lavoro

Un progetto, un lavoro progettuale, un uomo che progetta non possono prescindere dall'orizzonte valoriale. Se «la personalità non si forma soltanto lasciando scorrere l'essere ma anche promuovendo il dover essere» (Chiosso, 2004, p. 98), è opportuno considerare che i valori sono sempre stati posti come le vere e proprie forze motrici della storia. L'espressione *educare ai valori* si è manifestata in passato con diversi significati; c'è chi li ha considerati beni di orientamento normativi (equivalenti alle norme morali), chi ideali in sé, nel senso delle idee platoniche (di vero, di bello, di buono), obiettivi e mete dell'azione educativa (valori in senso teleologico), esperienza di valore (il rapporto tra l'azione e il significato che le viene attribuito). Considerare una pedagogia che sia pedagogia dei valori significa attribuire all'esistenza un valore. È di sicuro questa una delle grandi sfide della pedagogia, prostrata al cospetto di un'epoca nella quale «si è cittadini non più in quanto parte ed espressione di un certo luogo, di una certa storia e di una memoria collettiva, ma soprattutto in quanto si abita un luogo-tempo sempre più fitto di interferenze, articolazioni, segmentazioni, pluralità di appartenenze» (Chiosso, 2004, p. 75). Da qui la qualità dell'esperienza umana non è indipendente dal contesto in cui si vive e, l'autonomia personale prende forza proprio quando la persona cresce in un ambiente familiare sereno e ospitale, in cui le specificità, considerate risorse, trovano apprezzamento. Succede questo anche nei contesti lavorativi in cui il lavoratore avverte forte la necessità di esser valore aggiunto all'organizzazione. L'obiettivo della pedagogia dei valori, ambito utile e funzionale al discorso sul lavoro, è quello di rendere i valori comuni dei valori di cittadinanza, dove per cittadinanza si intende la possibilità di «riconoscere un luogo in cui gli uomini si incontrano per edificare forme di convivenza civile e politica, dove non prevalga la logica della semplice composizione degli interessi, ma che siano ispirate a idealità condivise» (Rubini, 2010, p. 38).
È compito irrinunciabile dell'educazione quello di formare giovani uomini, lavoratori, persone capaci d'inserirsi nel contesto sociale con un'adeguata tensione intellettuale, spirituale e morale, affinché, apprezzando i valori della verità, della libertà e della rettitudine, siano disponibili per assumere gli impegni che derivano dal ruolo che si occupa all'interno di una comunità. Paradossale ma vero, l'educazione reagisce alle minacce della società odierna, che, in nome di un millantato progresso e di un sistema fuori da ogni norma, esige comportamenti capaci di autoregolamentarsi a seconda dei diversi contesti e/o esigenze. È di vitale importanza porre l'accento su un aspetto importante: i processi educativi così permettono di riaprire all'uomo la via della partecipazione e gli restituiscono lo spazio vitale in una società purtroppo capace di mostrarsi alienata e alienante. L'educazione deve cercare di rendere le persone coscienti delle proprie radici e fornire specifici punti di riferimento che consentano loro di definire la loro collocazione nel mondo, nei mondi e nei contesti nel rispetto della diversità umana e delle diverse abilità, troppo spesso calpestate.
La sfida o le sfide allora della pedagogia richiamano inevitabilmente un ripristino della dimensione valoriale dell'uomo, in un contesto caratterizzato dalla multidimensionalità e dal tempo liquido. Il tutto rintracciabile anche nella nozione di io minimo denunciata da Lasch quando scrive che «gli uomini vivono alla giornata: raramente guardano al passato e se rivolgono la loro attenzione al futuro è semplicemente perché sembrano essere in preda alla paura di essere sopraffatti da eventi disastrosi che ormai quasi tutti si aspettano. In questo stato, che potremmo definire di assedio, l'io si contrae, si riduce ad un nucleo difensivo armato contro le avversità» (1985, p. 7). Al centro di questa condizione si colloca, nella prospettiva di un nuovo umanesimo per la pedagogia del lavoro, la persona con tutte le sue fragilità, incertezze, precarietà che deve essere instradata lungo un percorso di recupero della propria *memoria*. Un'utopia non come rappresentazione del mondo dell'impossibile, ma come quello

Vol. 4, N. 1, Year 2022
ISSN: 2704–873X

dell'inattuale, del futuro. La scommessa del terzo millennio del sapere pedagogico è quindi in questa ricerca costante dell'uomo autentico, educato e formato al vivere civile, proiettato nella ricerca di un *nuovo umanesimo,* in grado di difendere il senso e il valore dell'umanità. Identica è la sfida di una pedagogia del lavoro che vuole vedere traslato tale ideale all'interno, nella 'società lavoro', luogo di crescita per l'uomo (Cegolon, 2020). E anche il professionista dell'educazione, oltre che l'uomo, è chiamato a inventarsi e a reinventarsi difronte al cambiamento del *qui ed ora*, ad acquisire sempre nuove conoscenze e saperi nella direzione lifelong e lifewide affinché possa sviluppare l'agency, la "competenza di agire", come capacità di perseguire e realizzare gli obiettivi ai quali viene attribuito un certo valore (Nussbaum, 2012) e sulla libertà di agire intesa come principale risposta ai funzionamenti/condizionamenti provenienti dall'esterno.
Siamo allora di fronte ad un cambiamento culturale e educativo? L'educazione, da un lato, è stato uno dei settori che ha dovuto con più velocità reinventarsi mettendo in pratica un set di metodologie - studiate e validate da autorevoli studiosi -, in particolare a distanza, che fino a qualche tempo fa venivano considerate "secondarie". All'educatore si chiedono nuovi compiti e responsabilità legate al riconoscimento della relazione e della comunicazione - in particolare, l'interazione sociale - che, mai come in passato, acquistano maggiore rilevanza in quanto non consentita dal diktat del distanziamento sociale. La direzione formativa per l'educatore si traduce, quindi, nella definizione di percorsi apprenditivi di resilienza trasformativa, ovvero la capacità di gestire processi repentini di cambiamento trovando il giusto modo per migliorare l'esistente e trovare nuovi modelli del vivere civile (Balzano G., 2011, p. 44).

PER UNA GENERATIVITÀ CONSAPEVOLE

Riconoscere che il lavoro educativo riassume i caratteri della "pratica sociale" è questione consolidata. Come sostiene Margiotta (2015) «il lavoro educativo è anche lavoro sociale, ma in conseguenza del fatto che esso genera forme di vita» trovando delle chiavi di intervento proattive alle criticità che coinvolgono la singola persona oppure il gruppo nella vita quotidiana. Le pratiche si caratterizzano per la *formatività* e per la *generatività* dell'azione professionale. La *formatività* come azione professionale mira a qualificare il lavoro educativo entro progetti di vita implicanti relazioni, pratiche e sistemi di azione capaci di coinvolgere i significati simbolici e culturali del cambiamento e dell'innovazione. La *formatività* del lavoro educativo si qualifica come possibilità di dare e prendere *forma-azione* generando così non solo prodotti e risultati, ma sentieri di sviluppo e di libertà. Il principio della *formatività* è stato per la prima volta esaminato dal filosofo italiano Pareyson (2000) che la identifica nella *struttura*, nel *carattere*, nella *capacità insita nel formare*.
Emerge, quindi, la dimensione formativa del lavoro educativo per mezzo dell'interazione tra sé e il contesto. L'apprendimento, inoltre, si presenta come attività situata (Lave, Wenger, 1991) e come zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1992) al fine di introdurre pratiche di scaffolding a fondamento della relazione educativa. Nella pratica della *formatività*, l'educatore deve essere formato all'acquisizione di un set di saperi e di abilità. Le competenze richieste per lo sviluppo professionale sono quelle *strategiche*, ovvero la capacità di dirigere sé stessi nello studio e nel lavoro, così come delineato da alcuni studiosi (Pellerey, 2017) e dalle recenti raccomandazioni della Commissione Europea: *metacognitive*, intese come la capacità di regolazione e di gestione della conoscenza, *affettive*, come la gestione delle emozioni, l'auto-controllo, la motivazione all'apprendere ad

Vol. 4, N. 1, Year 2022
ISSN: 2704–873X

apprendere, *relazionali*, come la responsabilità e la partecipazione attiva alle attività promosse dal territorio.
La *generatività* si traduce nella messa in campo di una strategia per mezzo della quale legare, all'interno di un orizzonte onnicomprensivo di significatività, ambiti di esperienza diversi e di conferimento di senso al proprio agire contestualmente e socialmente situato. La valenza generativa che scaturisce dalla prassi lavorativa (Margiotta, 2015) si sostanzia nell'acquisizione di consapevolezza delle proprie capacità, nello sviluppo delle proprie potenzialità, nell'auto-progettazione del proprio cammino esistenziale e professionale entro cui definire responsabilmente se stessi, le relazioni con gli altri e con la realtà. La *generatività* disegna, dunque, un *nuovo* e *diverso* percorso di apprendimento, che fa leva sulla dimensione riflessiva e trasformativa dei saperi, in quanto risultato dell'azione di scambio tra i soggetti, e nella quale è possibile evincere l'intero «gradiente di formatività dei legami, con la sua capacità di generare scenari e progettualità tali da liberare, per il lavoratore, le energie potenziali per costruire nuove possibilità creative» (Costa, 2011, p. 161). Per mezzo dell'interazione sociale e della partecipazione comune, nel territorio si attivano processi di negoziazione del sé e di auto-poiesi con cui, in virtù del rapporto tra le diverse agenzie educative e sociali, si perviene alla costruzione socioculturale dell'identità personale tra il senso ed il significato di *multiappartenenza* e di *partecipazione sociale ad una pratica*. Le competenze generative sono, infatti, orientate a potenziare l'intervento educativo nella direzione (ed autodirezione) dello sviluppo personale e professionale in una combinazione tra *hard* (tecniche) e *soft* (trasversali) skills.
Compito dell'educatore è quello di connettere il contesto della pratica con le reti dei diversi contesti in cui deve agire per interrogarsi e riflettere, così come delineato anche nelle dieci sfide avanzate dall'OECD (2017)[1]. Queste ultime riconoscono la centralità del soggetto, ed il suo diritto all'*apprendere ad apprendere*, e tracciano le basi per nuovi sistemi di *welfare generativo* e *sostenibile* per il bene comune e l'inclusione sociale. All'educatore, dunque, sono richiesti nuovi compiti e responsabilità. Oggi per oggi, ma anche oggi in ottica futuro. Anche su questo è chiamata a interrogarsi la pedagogica, a offrire quella riflessione necessaria, nei contesti di riferimento, tra cui famiglia e scuola (Dougherty, 2022, pp. 246-247).
Interessante e illuminante il contributo di Cambi, volto a sostenere che la pedagogia «non può affatto tacere. Anzi deve parlare a gran voce facendosi interlocutrice forte e dei politici e degli intellettuali tutti e degli stessi cittadini individualmente presi. Sì, poiché ha da esercitare richiami (e per valorizzare quell'«uomo umano» caro alla grande tradizione dell'occidente, culturale, religiosa e anche politica) e fissare compiti inaggirabili e capaci di rifondare meglio il nostro vivere in società (come pure la nostra coscienza personale). Questo compito risulta urgente e complesso, articolato su più fronti e tutti necessari e forse possibili, oggi più di ieri, da raggiungere. E che toccano molti punti del nostro vivere e privato e pubblico: dallo stile di vita a un ripensamento dei valori-guida, da un rinnovamento della politica a un rilancio del ruolo della cultura (e anche e proprio di quella più alta e nobile), dalla coltivazione del sé (di quel foro interiore dell'io che la pandemia col suo isolamento ha rimesso al centro e di fatto e di diritto), guardando anche a una ridefinizione della nostra idea di civiltà nel suo complesso: tutti temi squisitamente pedagogici in senso "grande". A cui nell'emergenza si è più volte accennato. Si tratta però di svilupparli con decisione e in teoria e in pratica fino a farli essere una strategia di alto respiro» (Cambi, 2020, p. 55-57).

[1] Le dieci sfide sono raggruppabili in quattro macroaree: 1) sviluppare competenze rilevanti; 2) migliorare le condizioni per un sistema di competenze efficace; 3) utilizzare le competenze in modo efficace; 4) attivare l'offerta di competenze.

Vol. 4, N. 1, Year 2022
ISSN: 2704–873X

CONCLUSIONI

Alla luce di quanto affermato, il futuro del lavoro, anche in virtù del dibattito internazionale (Spöttl, Windelband, 2021) che si concentra maggiormente sul fronte economico-giuridico o tecnico-pratico (Antoniazzi, 2021), è opportuno che sia diversamente concepito, aprendo a scenari che di certo non minimizzano o, comunque, non ridimensionano la persona: alla pedagogia del lavoro si delega il compito basilare di promozione di una "personalizzazione" dell'esperienza lavorativa e di umanizzazione effettuale dei contesti produttivi (Di Iacovo, 2020, pp. 62-65). Prevedendo, cioè, l'attestazione certa della centralità manifesta, nella quotidianità lavorativa, del valore della persona e della stessa come valore in sé e per sé; dunque, del diffuso avverarsi delle condizioni della sua educabilità, esprimibile attraverso interazioni significanti in termini apprenditivi e di socialità, e del conseguente ascolto dei suoi appelli educativo-formativi. Da qui si parte per poi ristrutturare anche il rapporto tra persona e impresa, teso a porre in essere una modificazione «di determinati approcci organizzativi» al fine di «evitare la sicura esclusione dal mercato di imprese restie a comprendere che il proprio destino è appeso al filo dell'indissolubilità che unisce la crescente cognitivizzazione delle "mansioni" a puntuali premure formative» (D'Aniello, 2011, p. 140), che trovano espressione piena solo se si prospetta e si progetta pedagogicamente e fattivamente una differente cultura del lavoro, il cui senso risieda in logiche dell'umano e non in equazioni dell'utile.
Compresa, infatti, «l'autenticità originaria del senso educativamente germinativo del lavoro stesso, a sua volta collocabile nell'alveo della prospettiva politico-culturale suggerita dall'*utopia razionalmente fondabile* (Macchietti, 2005, pp. 5-17) dell'educazione integrale permanente» (d'Aniello, 2011, p. 140), diventa necessario che questo sia il punto fermo da cui partire per strutturare un quadro, una analisi, una interpretazione delle pratiche e dei contesti lavorativi. Il sapere pedagogico si è «aperto a nicchie disciplinari» (Dato, 2009, pp. 32-33), come la pedagogia del lavoro, l'educazione degli adulti e la pedagogia sociale, scienze che hanno posto alcune priorità nell'affrontare la tematica lavoro. Tra queste vi è innanzitutto il ripensamento del rapporto tra formazione e lavoro, un tema enormemente abusato che rischia spesso di relegare gli studi pedagogici sul lavoro a semplice studio dell'ambito formativo professionale. Ciò che viene sminuito in tal caso è il «campo di educabilità» che il lavoro rappresenta, attività che coinvolge ragione, emozioni, intelletto e responsabilità; «luogo "educativo" e di formazione, come opportunità di crescita personale; [...] luogo di relazionalità significativa, [...] ambito di spendibilità cognitiva e di potere e di governo» (Di Nubila, 2000, p. 30).
In conclusione, trascurare di ripartire da simili sottolineature, dal recupero del senso primigenio del lavoro, del suo essere della persona e per la persona, significherebbe invalidare a monte qualsivoglia pretesa di ripensare pedagogicamente il lavoro ad ogni livello e concorrere in direzione meta-antropo-pedagogica all'accostamento fattuale dei luoghi di lavoro a comunità educanti (e generative).

BIBLIOGRAFIA

Antoniazzi, S. (2021). La politica mondiale del lavoro. Affrontare la globalizzazione. Milano: Jaca Book.

Balzano, G. (2011). *Educazione, lavoro, impresa. Quale legame*. Roma: Armando Editore.

Balzano, V. (2017). *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali.* Bari: Progedit.

Baumann, Z. (2010). *L'arte della vita*. Bari-Roma: Laterza.

Vol. 4, N. 1, Year 2022
ISSN: 2704–873X

Bertolini, P. (1996). *La responsabilità educativa. Studi di pedagogia sociale*. Torino: Il Segnalibro.

Bertolini, P. (2003). *Educazione e Politica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Bocca, G. (1998). *Pedagogia del lavoro. Itinerari*. Brescia: La Scuola.

Brown P. (2020). Some observations on the race to higher education, digital technologies and the future of work. *Journal of Education and Work*, *33*(7-8), 491-499.

Cambi, F. (2020). Pandemia Covid-19: una breve riflessione padagogica. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, *23* (1), 55-57.

Cegolon, A. (2020). *Lavoro e pedagogia del lavoro. Origine, sviluppo, prospettive*. Roma: Studium.

Chiosso, G. (2003). *Elementi di Pedagogia*. Brescia: La Scuola.

Chiosso, G. (2004). *Teorie dell'educazione e della formazione.* Milano: Mondadori Università.

Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli.

d'Aniello, F. (2011). *Il lavoro produttivo oggi tra fattori critici ed "eu-topia" pedagogica*. *Education Science and Society*, *Competenza e professionalità*, *2* (1).

Dato, D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*. Milano: Franco Angeli.

Di Iacovo, B. (2020). *Lampi di futuro. Etica del lavoro o globalizzazione disumana*?. Soveria Mannelli: Rubbettino.

Di Nubila, R. (2000). Il pensiero pedagogico a presidio delle «Risorse umane» nei processi di lavoro nell'era post-taylorfordista. *Studium educationis - Pedagogia del lavoro*.

Dougherty, M. (2022). Reconceptualising the transition from post-secondary education to work. *Journal of Education and Work*, *33* (3), 241-255.

Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and Crisis. New York: Norton

Flores d'Arcais, G. (1987). *Le "ragioni" di una teoria personalistica della educazione*. Brescia: La Scuola.

Gergen, K. E. (1978). *Toward Generative Theory. Journal of Personality and Social Psychology*, *36* (11), 1344-1360.

Lasch, C. (1985). *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti.* Milano: Feltrinelli.

Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral partecipation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Macchietti, S.S. (2005). Formazione, università e umanesimo del lavoro. *Prospettiva EP*, *28*(1), 5-17.

Mannese, E., Visconti, E., Cirillo, C. (Eds) (2017). *Le relazioni empatiche nel contesto educativo e formativo. Scenari pedagogici*. Napoli: Edises.

Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.

Minello, R. (2019). *I dilemmi dell'educazione*. Roma: Armando.

Minello, R. (2020). Identità, generatività e trasformazioni sociali. *Formazione e Insegnamento*, *18*(2), 8-10.

Morse, D. (2007). *The Necessity of Criticism: Dewey, Derrida, and Democratic EducationToday*. In Ryder, J., Wegmarshaus, G-R., *Education for a Democratic Society. Central European Pragmatist Forum.* Amsterdam-New York (NY): Rodopi.

Vol. 4, N. 1, Year 2022
ISSN: 2704–873X

Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.

Pareyson, L. (2000). *Ontologia della libertà*. Torino: Einaudi.

Pati, L. (2007). *Pedagogia sociale. Temi e problemi*. Brescia: La Scuola.

Pati, L., Prenna, L. (Eds) (2008). *Ripensare l'autorità*. Milano: Guerini.

Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP.

Rubini, A. (2010). *Pedagogia e politica. Il contributo della comunicazione per un educare alla cittadinanza responsabile*. Milano: Guerini.

Santelli, L. (2009). *Educare non è una cosa semplice. Considerazioni e proposte neo-personalistiche*. Brescia: La Scuola.

Spöttl, G. & Windelband, L. (2021). The 4th industrial revolution - its impact on vocational skills. *Journal of Education and Work*, *34*(1), 29-52.

Violante, L., Buttafuoco, P., Mannese, E. (2021). *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti*. Lecce: Pensa Multimedia.

Vygotskij, L. S. (1992). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.

Zaganella, M. (2017). *Le trasformazioni del lavoro e della formazione continua. Dalla seconda alla quarta rivoluzione industriale*. Milano: Franco Angeli.