

# Formare l'agency nell'era dell'IA: oltre l'*upskilling* per una pedagogia capacitante e trasformativa del lavoro

## Fostering agency in the age of AI: beyond *upskilling* towards an enabling and transformative pedagogy of work

Massimiliano Costa

Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale, Dipartimento Filosofia e Beni Culturali Università Ca' Foscari di Venezia  
maxcosta@unive.it

### Abstract

The digital transition, driven by AI, IoT, and Industry 4.0, is redefining the conditions of learning and work, calling for a critical rethinking of lifelong education. This essay proposes a reinterpretation of work not merely as a site of performance, but as a formative and relational environment, where identity is shaped and agency is exercised. In light of the Capability Approach, it argues for the necessity of lifelong learning oriented not toward mere adaptive performance, but toward the genuine empowerment of individuals—understood as the expansion of their freedoms and their capacity to design both themselves and the world.

**Keywords:** upskilling, agency, capability approach, work pedagogy, industry 4.0

La transizione digitale, spinta da AI, IoT e Industria 4.0, ridefinisce le condizioni dell'apprendimento e del lavoro, richiedendo un ripensamento critico della formazione continua. Questo saggio propone una rilettura del lavoro non più come luogo di prestazione, ma come ambiente formativo e relazionale, dove si costruisce l'identità e si esercita l'agency. Alla luce del *Capability Approach*, si argomenta la necessità di una formazione continua orientata non all'adattamento performativo, bensì alla capacitazione del soggetto, intesa come espansione concreta delle libertà e delle possibilità di progettare sé e il mondo.

**Parole chiave:** upskilling, agency, capability approach, pedagogia del lavoro, industria 4.0

**Citation:** Costa M. (2025). Formare l'agency nell'era dell'IA: oltre l'*upskilling* per una pedagogia capacitante e trasformativa del lavoro. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 199(2), 5-26.

**Copyright:** © 2025 Author(s). | **License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

**Conflicts of interest:** The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

**DOI:** <https://doi.org/10.7346/aspei-022025-01>



## 1. Tecnologie intelligenti, lavoro e apprendimento: verso una ridefinizione della competenza nella società automatizzata

L'attuale transizione digitale, accelerata dall'integrazione tra intelligenza artificiale (IA), robotica, Internet delle Cose (IoT), sta ridisegnando radicalmente la qualificazione del lavoro. L'avvento di queste tecnologie non produce semplicemente una sostituzione lineare delle mansioni, bensì induce una ricomposizione strutturale del lavoro, con effetti profondamente diseguali in funzione del capitale umano, della struttura settoriale e della capacità dei sistemi formativi e occupazionali di adattarsi alle nuove condizioni. In termini di impatto si assiste a una marcata asimmetria nella distribuzione degli effetti tra settori economici e categorie professionali. Tale eterogeneità non è accidentale, ma riflette la diversa esposizione delle attività lavorative ai processi di automazione algoritmica e robotica. Secondo una proiezione condotta da McKinsey & Company (Ellingrud, Gupta, Salguero, 2020), tra il 39% e il 58% delle mansioni svolte nei comparti operativi ad alta intensità di manodopera – quali la manifattura, l'agricoltura, la ristorazione e il commercio al dettaglio – risulta potenzialmente automatizzabile. Questa elevata sostituibilità è attribuibile alla natura prevalentemente ripetitiva, standardizzabile e prevedibile dei compiti coinvolti, che li rende particolarmente vulnerabili all'adozione di sistemi intelligenti. Parallelamente, il mercato del lavoro manifesta un fenomeno di polarizzazione occupazionale, già osservato in letteratura (Autor, Dorn, 2013; Goos, Manning, Salomons, 2014), accentuato dall'adozione crescente di tecnologie digitali. Queste tendono a disintermediare il lavoro intermedio routinario, ovvero i ruoli di medio livello che implicano operazioni regolari ma non creative, favorendo al contempo una crescita biforcata (Schwab, Zahidi, 2020): da un lato, l'espansione dei profili ad alta qualificazione, in particolare nelle aree STEM e nei settori cognitivamente complessi; dall'altro, la tenuta – o in certi contesti l'aumento – dei lavori a bassa qualificazione, spesso legati ai servizi personali o alla logistica.

Secondo Kim & Park (2020), il cambiamento tecnologico a favore delle competenze (skill-biased technological change) ha determinato, tra il 1970 e il 2000, tra il 60% e il 90% dell'aumento nella domanda relativa di lavoratori con istruzione universitaria, con l'IT come principale motore di questo trend. Tuttavia, non tutti i compiti sono codificabili o automatizzabili. Le attività che richiedono giudizio, creatività, empatia e adattabilità restano saldamente ancorate alla dimensione umana. La sfida attuale è dunque duplice: *reskilling* nei settori più vulnerabili all'automazione e *upskilling* per i professionisti già qualificati, che devono rinnovare costantemente le proprie competenze per restare competitivi in un mercato in continua evoluzione. Il *Future of Jobs Report 2020* del World Economic Forum ha stimato che il 50% dei lavoratori a livello globale avrà bisogno di riqualificazione entro il 2025, un dato che non include chi è attualmente fuori dal mercato del lavoro (Schwab, Zahidi, 2020). I dati del Cedefop (2020) confer-



mano questa analisi mostrando che 128 milioni di adulti nei Paesi dell'UE-28+, pari al 46,1% della popolazione adulta, hanno potenziale bisogno di *upskilling* e *reskilling*: si tratta non solo di adulti con basso livello di istruzione, ma anche di soggetti con competenze digitali o cognitive limitate, o con qualifiche a rischio obsolescenza (Cedefop, 2020). Questo gruppo è significativamente più ampio rispetto ai 60 milioni di adulti con basso livello di istruzione spesso considerati "low-skilled" (Cedefop, 2020). Rispetto al passato (Gray, 2016; Whiting, 2020), in cui dominavano ancora competenze come il problem solving complesso, la gestione delle persone e l'intelligenza emotiva, il 2025 vede enfatizzate la capacità metacognitive e auto-regolative, come il pensiero analitico e l'apprendimento continuo (Li, 2024). La creatività si mantiene come costante in tutte le rilevazioni, mentre crescono le richieste di competenze tecnologiche specifiche, come la programmazione, e di soft skills adattive, come la resilienza e la flessibilità. Un dato cruciale: oltre il 60% delle competenze richieste ai lavoratori che manterranno i loro ruoli cambierà entro il 2025. Inoltre, un terzo delle competenze ritenute essenziali per il 2025 non è ancora considerato prioritario oggi, segnalando un divario crescente tra formazione attuale e esigenze future (Li, 2024). Rispetto a queste evidenze di trasformazione preoccupano le criticità formative che emergono dai dati della Commissione Europea che mostrano che meno di due adulti su cinque partecipano ogni anno a percorsi di apprendimento, un dato nettamente insufficiente per soddisfare le esigenze formative di Industry 4.0 (European Commission, 2020).

Per tali ragioni il Consiglio dell'Unione Europea ha sollecitato gli Stati membri a promuovere strategie di *upskilling* e *reskilling* come pilastri imprescindibili per la ripresa economica, la sostenibilità e la coesione sociale (Council conclusions, 2020). In parallelo, la comunicazione della Commissione europea Un'Europa sociale forte per transizioni giuste ha ulteriormente ribadito l'urgenza di rafforzare il capitale umano mediante dispositivi educativi e formativi, rilanciando la Nuova Agenda per le Competenze (European Commission, 2020), che si configura come uno strumento strategico volto a ridefinire l'interazione tra soggetto, conoscenza in azione e ambienti professionali innovativi. Attraverso interventi mirati di *upskilling* (potenziamento delle competenze) e *reskilling* (riqualificazione professionale), tale agenda si propone di abilitare i cittadini europei a partecipare attivamente alle transizioni digitale ed ecologica, rafforzandone le capacità di adattamento, innovazione e apprendimento permanente.

Eppure, la traduzione di queste politiche in pratiche concrete non può essere ridotta a una logica funzionalistica, centrata esclusivamente sulla promozione dell'occupabilità. Una simile impostazione, infatti, rischia di scivolare in una responsabilizzazione individualizzante, che tende a occultare le disuguaglianze strutturali e a neutralizzare i vincoli sistemici che condizionano l'accesso equo alle opportunità di apprendimento e sviluppo professionale (Bonvin, Farvaque, 2005). L'enfasi esclusiva sull'adattamento del singolo finisce così per trasformare il di-



scorso sull'apprendimento in un imperativo normativo, piuttosto che in un diritto sostanziale inscritto nei principi della giustizia sociale.

In questa prospettiva, *upskilling* e *reskilling* non possono essere concepiti come meri processi tecnici di aggiornamento del capitale umano, ma devono essere iscritti all'interno di un approccio *capability-oriented*, attento alla reale espansione delle libertà sostanziali degli individui di scegliere, apprendere e progettare la propria traiettoria lavorativa. Ciò implica, sul piano delle politiche pubbliche, l'adozione di strumenti in grado di rimuovere gli ostacoli socio-economici e culturali che limitano l'accesso alla formazione, favorendo ambienti inclusivi e generativi, nei quali la giustizia sociale non costituisca una cornice retorica, bensì un criterio operativo per l'organizzazione dei percorsi formativi. In tale orizzonte, il nesso tra politiche europee per le competenze e pedagogia emancipativa si rivela cruciale per comprendere come la formazione possa essere orientata non soltanto alla crescita economica, ma alla promozione di cittadini critici e responsabili, capaci di agire consapevolmente nelle transizioni in atto.

## 2. Digitalizzazione, dispositivi formativi e crisi della soggettività: una critica pedagogica al paradigma dell'*upskilling*

Le politiche di *upskilling* e *reskilling*, sempre più centrali nei quadri strategici delle istituzioni europee e internazionali, si configurano come dispositivi regolativi che orientano le politiche del lavoro secondo una logica di governance individualizzata. La narrazione meritocratica dell'*upskilling* come imperativo individuale maschera una trasformazione più profonda della soggettività lavorativa, che viene moralizzata, individualizzata e disciplinata, con implicazioni rilevanti per la riflessione pedagogica, etico-politica e normativa sul ruolo dell'educazione nelle società contemporanee. Le politiche e gli interventi di *upskilling*, pur promuovendo formalmente l'adattabilità e l'apprendimento permanente, vengono di fatto assunte all'interno di una razionalità neoliberale che tende a spostare la responsabilità dell'adeguamento ai cambiamenti tecnologici e occupazionali sul singolo lavoratore, enfatizzandone la responsabilità individuale e offuscando le dimensioni strutturali, collettive e sistemiche del cambiamento.

Questa prospettiva, seppur presentata come neutrale e tecnicamente razionale, produce in realtà effetti ideologici significativi sul piano educativo e sociale. In primo luogo, essa comporta una de-sostanzializzazione del valore della formazione, riducendola a un processo addestrativo e performativo, finalizzato esclusivamente all'occupabilità immediata e alla risposta reattiva alle esigenze del mercato. La formazione, in tale cornice, viene svuotata della sua funzione emancipativa, trasformandosi in una pratica funzionale all'adattamento passivo agli imperativi produttivi.

In secondo luogo, tale logica contribuisce a una de-responsabilizzazione delle



strutture organizzative e istituzionali rispetto alle condizioni di lavoro e alla qualità della vita professionale. Come evidenziano Bonvin e Farvaque (2005), l'enfasi unilaterale sull'occupabilità individuale finisce per occultare le disuguaglianze sistemiche e trasferire sul singolo lavoratore la responsabilità dell'adeguamento continuo, ignorando i vincoli strutturali che condizionano le opportunità reali di apprendimento e sviluppo professionale.

In questa configurazione, l'individuo viene progressivamente descritto e normato come "imprenditore di se stesso", un soggetto libero, razionale e responsabile, chiamato a investire costantemente nel proprio capitale umano per restare competitivo in un mercato in continua trasformazione (Fejes, 2010). L'apprendimento permanente, da diritto sociale, si trasforma così in dovere morale, e il mancato aggiornamento viene reinterpretato come fallimento personale.

Questo slittamento semantico e normativo introduce una forma di sorveglianza interiorizzata che, secondo la lettura foucaultiana, costituisce una delle tecnologie di governo più pervasive del neoliberalismo contemporaneo (Foucault, 2008). L'individuo assume su di sé la colpa morale della propria inadeguatezza, alimentando meccanismi di auto-colpevolizzazione e conformismo adattivo, che minano la capacità critica e la possibilità di contestare le condizioni materiali e simboliche del lavoro. Su questi presupposti l'*upskilling* si caratterizza come un dispositivo di normalizzazione che, lungi dal ridurre le disuguaglianze educative e sociali, tende piuttosto a riprodurle e rafforzarle.

Per quanto riguarda invece la dimensione formativa dei processi di *upskilling* si evidenzia una tensione strutturale tra qualificazione formale e valorizzazione effettiva del sapere appreso. Come sottolineano Brown, Lauder e Ashton (2011), nei contesti regolati da elevata competizione globale, l'aumento generalizzato dei livelli di qualifica non si traduce automaticamente in mobilità sociale, ma può anzi produrre effetti regressivi sotto forma di credential inflation: un fenomeno in cui l'accrescimento dell'offerta di titoli formali erode il loro valore differenziale, determinando una svalutazione simbolica delle credenziali educative. Questo slittamento produce nuove forme di esclusione cognitiva e professionale, fondate su competenze tecniche decontestualizzate, orientate a una funzionalità operativo-esecutiva, spesso prive di profondità esperienziale e significato trasformativo (Alheit, 2009; Allais, 2014). In particolare, nei segmenti a bassa qualificazione professionale, questa deriva certificativa genera attestazioni formalmente riconosciute, ma simbolicamente sovraccariche e pragmaticamente deboli, incapaci di garantire reali processi di agency, emancipazione soggettiva e inclusione sociale.

In tale scenario, il processo formativo tende a essere ridotto a mera sommatoria di abilità operative, scollegate dal senso e dal fine dell'apprendere. Come evidenzia Biesta (2010), la pedagogia dell'apprendimento permanente rischia di smarrire la propria dimensione etico-politica, trasformandosi in un dispositivo tecnico, subordinato alla logica dell'impiegabilità immediata. Il sapere, in questa prospettiva, viene reificato in output standardizzati, valutati esclusivamente in termini



di produttività ed economicità (Costa, 2023), perdendo la sua valenza formativa più profonda.

Tale visione si iscrive nell'egemonia crescente di un paradigma tecno-funzionalista della formazione, che interpreta lo sviluppo umano unicamente nei termini dell'efficienza performativa e della compliance alle esigenze del mercato. In questa configurazione, l'apprendimento viene progressivamente ridotto a processo adattivo, finalizzato alla conformazione a standard prescrittivi esterni, piuttosto che alla promozione di capacità critiche, riflessive e trasformative.

Di fronte a questa deriva riduzionista, si impone con urgenza una riflessione pedagogica critica capace di ridefinire il ruolo della formazione non come semplice vettore di adattamento, ma come pratica culturale ed etica orientata all'emancipazione, alla costruzione di significato e alla promozione della soggettività in tutta la sua complessità. Per tali ragioni è oggi fondamentale riaffermare un principio antropologico e pedagogico spesso oscurato dalle retoriche della produttività e dell'efficienza economica: il lavoratore, prima di essere produttore, è una persona-che-lavora (Bertagna, 2011). Si tratta di un soggetto incarnato, storicamente situato e relazionale, portatore di intenzionalità, desideri, valori e progettualità, la cui identità non può essere ridotta a quella di mero ingranaggio all'interno dei meccanismi funzionali della produzione e del consumo.

Affermare ciò implica concepire l'educazione non come strumento subordinato all'adattamento del soggetto alle fluttuazioni del mercato, ma come pratica emancipativa, orientata a promuovere il diritto alla formazione come diritto alla trasformazione. Tale prospettiva esige che le esperienze educative non si limitino alla trasmissione di competenze tecnico-operative, ma riconoscano la densità epistemica dell'esperienza vissuta, incentivino la riflessività critica e sostengano la costruzione identitaria e la progettualità esistenziale del soggetto – anche quando queste dimensioni si configurano in tensione con le logiche strumentali e le esigenze congiunturali del sistema occupazionale.

In questo senso, la semplice presenza di opportunità formative – intese come disponibilità di corsi, percorsi o strumenti di aggiornamento – non è di per sé condizione sufficiente per garantire possibilità realizzative effettive. Come dimostra l'approccio capability-oriented di matrice seniana, e come sottolineano Bonvin e Farvaque (2005), affinché i diritti formali all'apprendimento si traducano in libertà sostanziali, è necessario intervenire sui conversion factors, ovvero su quei fattori – economici, sociali, culturali e istituzionali – che abilitano o inibiscono la trasformazione delle opportunità in scelte reali e significative.

Ciò implica, sul piano della policy, la necessità di accompagnare le opportunità formative con risorse strutturali: sostegni economici adeguati, riconoscimento dei saperi informali e non formali, ambienti inclusivi e valorizzanti, percorsi di orientamento personalizzato capaci di leggere la complessità biografica del soggetto. Alla luce di queste considerazioni, l'urgenza che si impone non è soltanto di natura economica o occupazionale, ma profondamente educativa e democratica. Essa





interpella direttamente le scelte politiche e pedagogiche, sollecitando una visione dell'educazione come spazio di libertà e di giustizia sociale, capace di restituire al soggetto la possibilità di progettare e ridefinire sé stesso oltre le determinazioni del mercato.

### 3. Tra *ponos* ed *ergon*: il lavoro come esperienza formativa nei nuovi ecosistemi digitali

Nel contesto delle profonde trasformazioni indotte dalla digitalizzazione avanzata e dall'automazione intelligente, il lavoro continua a configurarsi come un'esperienza fondativa dell'umano, luogo in cui si articolano, in maniera spesso dialettica, tensioni tra fatica e significato, alienazione e progettualità. Lungi dall'essere ridotto a mero fatto tecnico o funzionale, il lavoro rimane un dispositivo antropopoietico capace di modellare identità, relazioni e visioni del futuro.

L'evoluzione delle strutture organizzative manifesta una transizione da modelli lineari e rigidamente gerarchici verso sistemi reticolari caratterizzati da interdipendenze dinamiche, descritti come *web of interdependencies* (Costa, 2019), nei quali le unità operative non si muovono più secondo una sequenza causale pre-determinata, ma risultano immerse in un flusso continuo di interazioni adattive, regolato da algoritmi in grado di raccogliere, elaborare e restituire segnali in tempo reale (Costa, 2016). Tale scenario richiama – e al contempo supera – le intuizioni già presenti nella riflessione di Mintzberg (1979) sulla struttura adhocratica, delineando un ecosistema organizzativo policentrico e auto-riflessivo, capace non solo di adattarsi, ma di apprendere e ridefinire costantemente sé stesso in risposta alle sollecitazioni ambientali, digitali e robotiche. Ci troviamo dunque di fronte a configurazioni post-burocratiche, in cui la capacità di integrazione cognitiva, cooperazione reticolare e apprendimento distribuito diventa cruciale per il funzionamento sistemico.

Tuttavia, questi mutamenti non sono esclusivamente di natura tecnico-organizzativa: essi investono in profondità la dimensione antropologica del lavoro, producendo una riconfigurazione dei modi dell'agire umano e delle forme della soggettività che il lavoro contemporaneo tende a veicolare. La crescente interazione tra agenti umani e intelligenze artificiali, la temporalità accelerata dei processi decisionali, e la datificazione delle prestazioni individuali stanno trasformando il lavoro in uno spazio ibrido e poroso, in cui si ridisegnano le coordinate della responsabilità, dell'intenzionalità e dell'identità professionale.

Di fronte a tali dinamiche, si impone la necessità di un'analisi pedagogica ed etico-sociale capace di interrogare non solo l'efficienza funzionale dei nuovi assetti organizzativi, ma anche le implicazioni che essi producono sul piano dell'umano: sulle forme del riconoscimento, sui processi di soggettivazione e sulle possibilità di costruzione di significato nel lavoro. In questo senso, il lavoro continua a porsi



come luogo ineludibile di formazione e trasformazione, nonostante – o forse proprio a causa – della sua crescente digitalizzazione e robotizzazione.

L'irruzione delle macchine intelligenti – dall'automazione cognitiva ai sistemi di intelligenza artificiale generativa – non si limita infatti a sostituire mansioni o a ristrutturare ruoli professionali: essa modifica la grammatica stessa dell'azione, sottraendole progressivamente quella intelligibilità simbolica che, nella modernità, aveva costituito il presupposto per pensare il lavoro come spazio di identità, riconoscimento e progettualità (Potestio, 2020). Il rischio come sottolinea Galimberti (1999) è che l'azione tenda a perdere la propria radice intenzionale e simbolica, venendo assorbita in dispositivi di esecuzione regolati da logiche algoritmiche e performative. Per Cabitza (2023), infatti, l'infrastruttura tecnologica – o “envelope tecnologico” – non agisce come supporto neutro, ma come dispositivo prescrittivo che orienta e delimita le azioni possibili. L'individuo non agisce, ma esegue; non interpreta, ma si adatta. L'azione così progressivamente si svuota di spessore esistenziale, riducendosi a comportamento conforme, misurato attraverso metriche standardizzate e disancorato dalla soggettività che lo origina. Il rischio, quando questo accade, è la progressiva *desoggettivazione* dell'agire professionale, sempre più espropriato della sua dimensione ermeneutica e ridotto a mera esecuzione prescrittiva.

Nel contesto delle trasformazioni imposte dalle tecnologie digitali, le logiche algoritmiche che sempre più regolano i processi produttivi e organizzativi tendono a esercitare un impatto rilevante sulla dimensione formativa del lavoro, orientandola verso criteri di efficienza computazionale, standardizzazione e ottimizzazione prestazionale. In questa cornice, l'intenzionalità simbolica dei soggetti rischia di essere neutralizzata, riducendo l'agire professionale a una sequenza di prestazioni misurabili, decise a monte da sistemi automatizzati di monitoraggio e valutazione.

Tuttavia, è proprio all'interno di questa tensione tra istanza formativa e logica performativa che si apre uno spazio critico per ripensare il lavoro come un'esperienza educativa trasformativa. In tale prospettiva, emerge la necessità – insieme epistemica e pedagogica – di riconciliare il *ponos* e l'*ergon*, ovvero la fatica necessitata e l'azione dotata di senso, secondo la dicotomia classica. Questo ripensamento non ha un valore meramente simbolico: esso rappresenta la condizione per restituire profondità esistenziale e spessore etico all'agire professionale, riaffermando la centralità della persona-che-lavora nei processi formativi del presente.

Leggere questa nuova visione antropocentrica del lavoro attraverso le riflessioni di Arendt (1994), Weil (1994) e Benjamin (2003)<sup>1</sup>, ci svela una chiave di inter-

1 In Arendt, il lavoro (*ponos*) rappresenta la necessità, mentre l'opera (*ergon*) incarna la durabilità e il senso umano dell'azione; in Weil, la fatica diventa luogo di esperienza spirituale e





pretazione dell'agire per cui la distinzione tra *ponos* ed *ergon* rivela un potenziale critico e generativo che consente di superare la riduzione strumentale del lavoro a mera funzione economica, restituendogli spessore simbolico, valenza educativa e centralità antropologica. Da tale lettura discende la necessità di sviluppare una pedagogia del lavoro capace di leggere criticamente le dinamiche ecosistemiche contemporanee, caratterizzate da iperconnessione, automazione, e razionalità algoritmica, ma al contempo orientata a promuovere processi formativi trasformativi.

Una simile pedagogia richiede un impianto teorico e di ricerca complesso, in grado di interrogare i presupposti epistemici e normativi sottesi ai dispositivi algoritmici che governano le nuove forme del lavoro, e capace di coniugare la comprensione profonda dell'esperienza soggettiva con una responsabilità educativa attenta alle condizioni materiali, relazionali e simboliche dell'agire professionale.

Ciò implica una rinnovata attenzione alla densità simbolica del lavoro, concepito non come sequenza prescrittiva di prestazioni, ma come processo intenzionale e formativo, in cui il significato e l'apprendimento non sono dati a priori, bensì devono essere coltivati, narrati e condivisi. Questo orientamento permette di contrastare le logiche della riduzione funzionale e dell'adattamento passivo, recuperando una visione del lavoro come luogo generativo, in cui l'esperienza si trasforma in sapere, e il sapere si traduce in possibilità di progettazione esistenziale e costruzione identitaria. In questa prospettiva, si impone la necessità di rilanciare una visione umanamente fondata dell'agire professionale, capace di riconoscere nel lavoro non soltanto uno spazio produttivo, ma un campo educativo densamente situato, in cui si articola la co-costruzione di soggettività riflessive, responsabili e capaci di attribuire senso alla propria presenza nel mondo. Il lavoro, inteso in questa accezione, non è semplice risposta funzionale a una domanda esterna, ma spazio relazionale e formativo, in cui si intrecciano dimensioni cognitive, etiche ed esistenziali.

All'interno di tale cornice, il giudizio professionale non può essere concepito come un atto replicabile o automatizzabile: esso è un processo deliberativo e intenzionale, che implica riflessione situata, dialogo con l'altro e assunzione di responsabilità. In quanto tale, non è delegabile a dispositivi algoritmici i quali, per quanto sofisticati, restano incapaci di cogliere la complessità etico-sociale, la storicità e la singolarità situata delle decisioni professionali. Il rischio, altrimenti, è quello di ridurre la professionalità a una sequenza di azioni predeterminate e misurabili, perdendo così la sua natura di *praxis* riflessiva.

di giustizia interiore; in Benjamin, il lavoro può divenire narrazione, memoria, costruzione di senso collettivo. Queste prospettive invitano a superare la riduzione produttivista del lavoro, per riscoprirlo come spazio educativo in cui si co-costruiscono soggettività, valori e progettualità.



Anche negli odierni ecosistemi tecnologicamente avanzati, l'agire lavorativo mantiene invece una struttura intrinsecamente riflessiva e intersoggettiva, configurandosi come un processo che si costruisce e si trasforma nell'incontro tra soggetti, all'interno di dispositivi sociali, culturali e tecnologici che ne mediano le possibilità, le condizioni di espressione e i vincoli operativi. Riconoscere questa complessità implica resistere alla tendenza alla riduzione computazionale del lavoro, restituendogli la dignità di un'esperienza educativa profondamente situata, in cui le dimensioni etica, simbolica e relazionale non costituiscono un elemento accessorio, ma rappresentano una componente costitutiva dell'agire professionale.

Questa prospettiva si pone in dialogo con l'elaborazione hegeliana del lavoro come mediazione strutturante dell'umano: una mediazione non solo tra l'individuo e la natura, ma anche tra l'individuo e sé stesso, in un processo dialettico di oggettivazione, riflessività e riappropriazione, che si rivela al contempo formativo e ontologico. In tale visione, il lavoro non è mera attività produttiva, ma pratica generativa, attraverso cui l'individuo si costituisce come soggetto storico e sociale.

A questa impostazione si collega, in chiave contemporanea, la riflessione di Biesta (2022), secondo cui l'educazione va intesa come "work of the self at being a self". Tale definizione evidenzia la natura fondamentale relazionale e intersoggettiva del processo autoformativo: il "lavoro su di sé" non è un atto solipsistico, ma si realizza attraverso il confronto con l'altro, il riconoscimento reciproco e la sollecitazione dialogica, che fungono da condizioni generative per la costruzione del sé.

Come affermano Mortari (2003) e Demetrio (1996), le relazioni generano senso, orientano l'esperienza e costituiscono il tessuto vivo dell'apprendimento. La pedagogia, nella sua unità minima, è sempre relazione anche negli ecosistemi digitali e robotici: è sempre "tra", è costruzione di significati condivisi nel tempo e nello spazio dell'educare e del formarsi anche nei contesti lavorativi. Ne consegue che la formazione non può essere mera risposta reattiva all'evoluzione del lavoro, ma deve configurarsi come spazio generativo di umanizzazione. Formare, oggi, non significa preparare l'uomo alle richieste funzionalistiche delle macchine intelligenti, ma rendere il soggetto capace di abitare criticamente la società dell'IA e dell'automazione robotica. Ciò richiede un lavoro pedagogico che rivaluti la riflessività, la memoria, la narrazione e la ricerca di senso. Pratiche come l'autobiografia professionale (Dominicé, 2000), i laboratori riflessivi (Mortari, 2008) o il mentoring generativo (Alhadeff-Jones, 2016) non sono strumenti ancillari, ma dispositivi epistemici che abilitano il passaggio dall'esecuzione all'azione, dalla reazione all'intenzionalità. Valorizzare lo sguardo pedagogico dell'agire lavorativo implica che l'ambiente del lavoro può essere pensato e progettato come uno spazio generativo, in cui si intrecciano teoria e prassi, mente e corpo, riflessione e operatività. Ciò è possibile a condizione che i dispositivi organizzativi siano sufficientemente flessibili e inclusivi da permettere alla persona-che-lavora di esprimere la propria intenzionalità, la propria autonomia e la propria responsabilità.



Per tali ragioni, oggi più che ieri, per guardare al lavoro come “spazio di esperienza” e “orizzonte di attesa” (Koselleck, 2007) è necessario comprenderne il suo potenziale generativo e trasformativo il nesso tra passato e futuro nell'azione formativa. In tale logica si deve affermare una prospettiva pedagogica antropocentrica dell'agire lavorativo che ponendo al centro della sua riflessione l'uomo rifiuta tanto l'astrazione normativa quanto la riduzione efficientista. Essa si fonda, piuttosto, su un'epistemologia idiografica e situazionale, consapevole dell'irriducibilità di ogni soggetto e del carattere inedito e complesso di ogni traiettoria formativa. In questo l'analisi pedagogica dell'agire lavorativo come afferma Bertagna, non è mai generalizzabile, ma è “vocazionalmente situazionista”: si alimenta del caso singolo, del vissuto, dell'irripetibile, evitando ogni deriva universalistica che potrebbe ridurre la persona a un portatore di competenze predefinite.

#### 4. Oltre il paradigma performativo: ripensare l'*upskilling* come pratica generativa e giustizia sociale

In una prospettiva pedagogica, la competenza non può essere intesa come unità performativa oggettivabile, né ridotta a esiti osservabili e standardizzati. Essa si configura piuttosto come una struttura dinamica e situata dell'identità in azione (Alessandrini, 2005), espressione di una soggettività che si manifesta attraverso la riflessività operativa e la capacità di posizionamento critico (Engeström, 2001; Archer, 2003). La competenza, in questo senso, è frutto di un'interazione dialogica e situata con l'ambiente, ed emerge dalla negoziazione di significati condivisi e dall'esercizio dell'agency trasformativa (Haapasaari et al., 2016), ossia dalla possibilità per il soggetto di incidere intenzionalmente sulla realtà, contribuendo alla sua modificazione.

Il soggetto competente è, pertanto, colui che è in grado di mobilitare, in modo consapevole, riflessivo e contestualizzato, l'insieme delle proprie risorse cognitive, affettive, relazionali e valoriali, al fine di agire, comprendere e trasformare il proprio contesto. Tuttavia, questa possibilità non può essere assunta come dato, ma è condizionata dalla qualità degli ambienti formativi: solo contesti progettati secondo una logica capacitante (Sen, 1999; Nussbaum, 2011), in grado di valorizzare la soggettività, le esperienze pregresse e il potenziale trasformativo degli individui, possono effettivamente sostenere lo sviluppo di competenze autentiche.

In tale prospettiva, l'agire competente si configura come sintesi tra *dynamis* ed *energeia*: da un lato, come potenzialità generativa inscritta nella soggettività (*dynamis*), dall'altro come realizzazione situata e contingente (*energeia*), che prende forma in contesti concreti e relazionali. Questo approccio implica un superamento della visione prescrittiva della formazione, orientata all'addestramento



e all'uniformazione, a favore di una visione abilitante e responsabilizzante, che restituisce al soggetto il potere e la responsabilità del proprio sviluppo.

L'azione, dunque, non è più riducibile a semplice esecuzione di compiti secondo logiche procedurali, ma va riconosciuta come processo interpretativo e decisionale, in cui la produzione di senso, l'autonomia critica e la capacità di orientarsi nel mondo costituiscono dimensioni centrali. In questa accezione, la competenza si fa luogo educativo e formativo, attraverso cui il soggetto non solo apprende, ma si costruisce e si trasforma nella relazione con sé, con l'altro e con il contesto.

In questo orizzonte, la competenza infatti si intreccia con la soggettivazione agentiva (Biesta & Tedder, 2007), intesa come processo attraverso cui il soggetto prende posizione, assume responsabilità e orienta il proprio agire. Essa non è l'esito di un addestramento, ma il risultato di un percorso formativo vissuto in ambienti relazionali significativi, aperti alla complessità e all'incertezza. L'obiettivo non è insegnare a "fare bene", ma creare le condizioni perché il soggetto possa domandarsi cosa abbia senso fare, alla luce di un progetto di vita personale e collettivo. Come indicano Bertolini (1988), Butler (2004) e Honneth (1996), la soggettività non è mai isolata, ma prende forma all'interno di relazioni di riconoscimento. Solo in spazi generativi di reciprocità il soggetto può sviluppare capacità, costruire progettualità e confrontarsi criticamente con l'ambiente. La formazione si configura così come luogo di tutela dell'umano, antidoto alla sua riduzione funzionale: uno spazio in cui la libertà non si esaurisce nell'autodeterminazione, ma si realizza come responsabilità etica verso il mondo.

Questo orizzonte interpretativo apre alla possibilità di ripensare pedagogicamente le politiche di *upskilling*, ancorandole a una concezione dello sviluppo umano che recuperi la vocazione emancipativa e ontologica del lavoro. In tale prospettiva, il lavoro non può più essere concepito come mera funzione produttiva, ma come processo riflessivo e situato di soggettivazione, attraverso cui l'individuo interroga sé stesso, le proprie pratiche e il contesto sociale e simbolico in cui è immerso.

Il lavoro, quindi, si configura come spazio formativo a pieno titolo, in cui il soggetto è chiamato a riflettere criticamente sul proprio agire, sulla posizione occupata all'interno dei sistemi sociali ed epistemici e sulle possibilità di trasformazione del proprio orizzonte di vita. Tale impostazione implica uno spostamento radicale nel focus delle politiche formative, che devono evolvere da una logica di adattamento performativo, orientata alla mera occupabilità, a una pedagogia dell'emancipazione, capace di promuovere agency, coscienza critica e progettualità esistenziale.

Perché questo riposizionamento sia effettivo, le epistemologie formative devono articolarsi attorno a modelli pedagogici alternativi alla logica strumentale dell'input-output. Ciò comporta l'adozione di dispositivi educativi capaci di integrare dimensioni interpretative, narrative, corporee ed emotive riconoscendo la



pluralità dei modi di conoscere e di apprendere. In questa direzione si inseriscono le riflessioni di Varela, Thompson e Rosch (1991) sul ruolo dell'*embodied cognition*, così come l'approccio narrativo di Bruner (1990), che concepisce l'educazione come pratica culturale di costruzione del significato e di negoziazione del sé. Riconoscere l'esperienza lavorativa come spazio educativo trasformativo richiede dunque non solo una revisione delle politiche, ma una riformulazione epistemologica del modo in cui si concepisce il rapporto tra competenza, apprendimento e soggettività. L'apprendimento non è più concepito come semplice adattamento a contesti predefiniti, ma come processo critico di soggettivazione che implica la capacità di interrogare, ridefinire e trasformare il proprio rapporto con il mondo. Questo paradigma formativo si configura come apertura al possibile, come tensione progettuale verso l'inedito, e come pratica immaginativa orientata non alla conformità, ma alla creazione di nuove possibilità di essere e di agire. È in questa direzione che la formazione assume una valenza prevalentemente etico-politica, divenendo luogo privilegiato per l'affermazione di un'epistemologia della libertà e della trasformazione.

Apprendere, in questa prospettiva, diventa "ri-significare criticamente" la propria posizione nel mondo, riconoscendo l'educazione non come strumento di adeguamento funzionale, ma come spazio di possibilità generativa in cui il soggetto esercita la propria agency, immaginando alternative, generando significati e costruendo orizzonti di senso condivisi.

Possiamo quindi affermare che l'identità professionale negli ecosistemi digitali e robotici non è un attributo stabile del soggetto, ma l'esito provvisorio di pratiche discorsive e relazionali che lo interpellano, vincolano e, al contempo, abilitano (Butler, 2005). In tal modo, il lavoro viene risignificato: non più strumento passivo di integrazione funzionale, ma ambiente formativo, antropologico ed esistenziale. Margiotta (2015) evidenzia che *formarsi significa dar forma all'azione*, ovvero costruire sistemi di significato in grado di proiettare il soggetto verso il futuro. Il lavoro diventa così luogo di emancipazione, laboratorio di umanità, occasione per trasformare la fatica in sapere e la routine in libertà responsabile (Bertagna, 2008). Questa formulazione, tutt'altro che retorica, introduce una discontinuità epistemologica decisiva: il lavoro è formativo non perché consente all'uomo di produrre, ma perché coinvolge integralmente la persona – nella sua dimensione intellettuale, corporea, emotiva ed etica – in un processo trasformativo di relazione con il mondo che ne sottolinea il carattere eminentemente etico-politico. Il lavoro diventa lo spazio in cui il soggetto può negoziare la propria posizione nel mondo, riconoscere le strutture che condizionano il proprio agire e riappropriarsi del diritto a una progettualità autonoma e trasformativa. In questo quadro, l'agency espressa nel lavoro assume una valenza eminentemente etico-politica: essa non è semplicemente reattività, ma capacità di re-agire alle norme dominanti, di dislocare i codici prescrittivi, e di aprire spazi inediti di senso, azione e riconfigurazione simbolica. L'agire formativo si esprime allora nella possibilità



di riscrivere i propri legami con il contesto sociale, di negoziare nuove forme di partecipazione e di rendere pensabile – e praticabile – un orizzonte di trasformazione individuale e collettiva.

Assumere questa prospettiva implica un vero cambio di paradigma nella lettura delle politiche formative: dallo schema adattivo della *human capital theory* alla logica della fioritura umana (*human flourishing*). Nussbaum (2011) invita esplicitamente a valutare le politiche formative non in base alla loro funzionalità economica, ma rispetto alla loro capacità di sostenere progetti di vita plurali e significativi, rispettando la dignità, la corporeità e le condizioni materiali delle persone. Gli stessi processi di *upskilling* pertanto possono contribuire non solo all'allineamento delle richieste dell'apparato tecnico ma anche alla costruzione di una cittadinanza inclusiva e democratica. Per ottenere questo è necessario che gli ambienti lavorativi si qualificino come contesti abilitanti, capaci di sostenere la capacitazione del soggetto non solo sul piano operativo, ma anche su quello identitario, relazionale e simbolico. Ciò implica il riconoscimento della pluralità dei vissuti, delle epistemologie implicite e dei percorsi biografici non lineari, che spesso restano marginalizzati nelle pratiche standardizzate di formazione e valutazione (Brookfield, 2005; Formenti, West, 2018).

Un tale riconoscimento esige una trasformazione dell'idea stessa di *upskilling*: da semplice risposta a fabbisogni predefiniti dal mercato del lavoro, a dispositivo pedagogico e politico orientato alla giustizia sociale. In quest'ottica, diventa prioritario spostare l'attenzione dalle sole esigenze del sistema produttivo alle condizioni di possibilità dell'apprendimento soggettivo, assumendo come punto di partenza l'unicità idiografica del lavoratore. Ciò significa offrire supporti concreti (materiali, relazionali, simbolici), riconoscere e affrontare i vincoli strutturali che ostacolano l'accesso equo alla formazione, e soprattutto legittimare narrazioni alternative rispetto ai modelli lineari di carriera e successo.

Solo in presenza di queste condizioni l'*upskilling* può diventare qualcosa di più di una strategia adattiva: può trasformarsi in un dispositivo generativo di inclusione, in cui si giocano le forme concrete dell'appartenenza sociale, le condizioni della partecipazione attiva e, più in profondità, la qualità stessa della democrazia. In tal senso, la formazione professionale non può essere disgiunta dalla riflessione pedagogica critica, che la interpella nella sua dimensione etica, politica e trasformativa, riconoscendo nel lavoro un campo strategico per la costruzione di soggettività plurali e per la promozione di una cittadinanza realmente inclusiva.

## 5. Lavoro, formazione e soggettività: metodologie per una pedagogia capacitante

Ripensare la formazione continua dei lavoratori in una prospettiva *capacitante* (Sen, 1999; Alessandrini, 2014; Margiotta, 2015; Costa, 2023) implica il superamento di approcci addestrativi o meramente funzionali, a favore di pratiche





educative capaci di fornire strumenti critici, etici e simbolici per leggere, decodificare e affrontare le trasformazioni complesse del lavoro contemporaneo. Tali trasformazioni, in particolare nei contesti ad alta intensità tecnologica, tendono infatti a generare forme di disorientamento, alienazione e de-soggettivazione. Come ha osservato Sennett (2008), il lavoro ha invece bisogno di essere iscritto in una trama di senso, sostenuto da una narrazione e attraversato da un'etica. In questa cornice, la formazione non può limitarsi alla trasmissione di competenze, ma deve assumere la funzione di *custodire e rigenerare* le condizioni simboliche, relazionali e culturali che rendono l'agire lavorativo pienamente umano. Nell'epoca delle macchine intelligenti e dell'automazione, il compito della formazione è allora quello di *sostenere la capacità del soggetto di immaginare nuove forme di sé*, di reinventarsi, di esercitare un'agency consapevole, creativa ed eticamente orientata. Da ciò discende l'urgenza di progettare percorsi formativi autenticamente capacitanti: non più subordinati alla sola logica dell'innovazione tecnologica o dell'adattamento sistemico, ma orientati alla *trasformazione delle condizioni di vita* e al pieno sviluppo delle potenzialità umane, nella prospettiva di un'economia della dignità e di una società della giustizia educativa.

In tale prospettiva, gli approcci formativi ispirati alla teoria dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991), la narrazione formativa (Formenti, West, 2018), le pratiche autobiografiche (Demetrio, 1996; Dominicé, 2000) e le comunità di pratica (Wenger, 1998) non sono semplici metodologie, ma luoghi pedagogici nei quali si coltivano agency, soggettività e progettualità condivisa. Solo ambienti formativi generativi, capaci di attivare riconoscimento, ascolto, dialogo e responsabilità, possono sostenere processi autentici di apprendimento duraturo e trasformativo.

A partire da tale cornice teorica, è possibile identificare alcune metodologie formative che, con rigore pedagogico, possono accompagnare i lavoratori nel dare senso alle transizioni, valorizzare il proprio capitale esperienziale e riprogettare la propria identità professionale.

Una prima metodologia è rappresentata dalla formazione autobiografica, che consente di costruire consapevolezza del proprio percorso biografico-professionale. Secondo Dominicé (2000), la narrazione di sé rappresenta una forma di autoriflessione trasformativa, in cui il soggetto diventa autore e interprete della propria traiettoria, attraverso un lavoro simbolico di selezione, significazione e integrazione delle esperienze vissute. In tal modo, l'identità professionale non è assunta come dato, ma come costruzione continua, in cui le transizioni – anche critiche – diventano snodi di apprendimento e riprogettazione.

In secondo luogo, le pratiche riflessive, quali i laboratori formativi ispirati alla filosofia della pratica riflessiva di Schön (1983), si rivelano fondamentali per l'elaborazione critica dell'agire. Attraverso tecniche di scrittura riflessiva, dialogo socratico e analisi di dilemmi professionali, queste pratiche aiutano i lavoratori a distanziarsi dalle routine operative e a ripensare i propri schemi di azione, apren-



dosi alla possibilità di trasformare abitudini, rappresentazioni e modalità relazionali. Come evidenziato da Mortari (2003), la riflessività non è un semplice atto cognitivo, ma una postura etica, che implica responsabilità verso sé stessi e il proprio contesto.

Una terza metodologia riguarda le comunità di pratica (Wenger, 1998), intese non solo come spazi di apprendimento collaborativo, ma come veri e propri dispositivi identitari. All'interno di tali comunità, i soggetti condividono pratiche, linguaggi e visioni del mondo, co-costruendo significati e norme implicite. In un'epoca segnata da incertezza e fluidità, le comunità di pratica rappresentano luoghi privilegiati per consolidare il senso di appartenenza, riconoscere le competenze tacite e generare nuove forme di legittimazione professionale.

Un ulteriore approccio rilevante è rappresentato dalla pedagogia narrativa (Formenti, 2018), che consente di costruire senso attraverso l'uso generativo delle storie. La narrazione non è solo una tecnica, ma una modalità epistemologica che consente di connettere eventi, emozioni e significati, dando coerenza all'esperienza. In contesti di transizione lavorativa, la narrazione permette di articolare discontinuità e fratture, trasformandole in trame intelligibili, capaci di orientare l'azione futura.

Accanto a queste metodologie, risulta strategica anche la pedagogia del mentoring generativo (Alhadeff-Jones, 2017), che pone al centro la relazione asimmetrica tra soggetto in formazione e soggetto più esperto, all'interno di un processo dialogico e trasformativo. Il mentoring si configura come spazio protetto di esplorazione identitaria, in cui la trasmissione di sapere non è prescrittiva, ma accompagnata da ascolto, risonanza e incoraggiamento all'autonomia. Ne consegue che occorre valorizzare le pratiche trasformative come orizzonte formativo privilegiato, in grado di promuovere un apprendimento orientato al cambiamento dei propri schemi di riferimento (Mezirow, 1991). La formazione, in tale prospettiva, non si limita alla trasmissione di contenuti, ma si struttura come dispositivo pedagogico intenzionale, capace di intercettare bisogni formativi inediti e di generare esperienze riflessive e disorientanti che sollecitano il soggetto a rinegoziare credenze, visioni del mondo e identità personali (Malacarne, 2020).

La progettazione formativa diventa così una pratica professionale complessa, che si configura non come risposta standardizzata, ma come azione situata e pedagogicamente orientata, capace di promuovere nuove cornici interpretative, attraverso cui il soggetto può leggere, comprendere e trasformare le proprie traiettorie biografiche e professionali. In questo senso, anche la transizione lavorativa – se adeguatamente accompagnata – non rappresenta soltanto una fase critica o un passaggio problematico, ma può diventare un'occasione generativa di ridefinizione del sé, attivando percorsi di apprendimento profondo e di ri-significazione della propria posizione nel mondo.

In tale contesto, la consulenza formativa si configura come un dispositivo pedagogico relazionale, che si sviluppa attraverso pratiche dialogiche, narrative e ri-



flessive, finalizzate a sostenere il lavoratore nei processi di attribuzione di significato alla propria esperienza. Essa consente di dare coerenza al vissuto professionale, di attivare risorse endogene per fronteggiare la complessità dei contesti lavorativi contemporanei, e di prefigurare scenari di sviluppo personale e organizzativo capaci di integrare dimensioni cognitive, affettive e valoriali. Tale approccio permette di articolare percorsi formativi che oltrepassano la mera dimensione addestrativa, promuovendo capacità di autoriflessione, discernimento etico e progettazione consapevole. La consulenza, in questa prospettiva, non si limita a fornire soluzioni operative o strumenti tecnici: si configura piuttosto come pratica educativo-trasformativa, che accompagna il soggetto nell'esplorazione critica del proprio posizionamento professionale e nella ri-significazione della propria traiettoria identitaria.

Ciò che distingue questo modello è la sua attenzione all'intero arco biografico del soggetto, riconoscendo la continuità e la discontinuità dell'esperienza come terreno formativo. Al contempo, si evidenzia una capacità generativa di costruire ambienti educativi personalizzati e contestualizzati, in grado di rispondere alle specificità del vissuto individuale e ai vincoli strutturali del contesto. Ne deriva una pedagogia situata, fondata sulla riconfigurazione dialogica delle competenze e sull'attivazione di processi trasformativi, che restituisce centralità alla soggettività nella complessità delle transizioni lavorative.

In conclusione, le metodologie capaci di accompagnare i lavoratori nelle transizioni e nella rielaborazione identitaria sottendono a una concezione della formazione come esperienza situata, dialogica e trasformativa. Esse non si limitano infatti a trasmettere contenuti, ma operano sulle strutture profonde del senso, attivando processi di consapevolezza, riconoscimento e progettualità. Solo in questo modo la formazione può sottrarsi alla logica dell'adattamento funzionale e diventare un dispositivo autentico di emancipazione, capace di restituire dignità, autonomia e orizzonte all'agire professionale nell'era delle trasformazioni digitali e post-industriali.

## 6. Conclusioni: per una pedagogia trasformativa del lavoro

L'insegnamento di John Dewey costituisce anche oggi un riferimento imprescindibile per ripensare, in chiave educativa e critica, il significato della competenza oltre le sue riduzioni funzionaliste. Nel saggio *Education v. Trade-Training* (1915), Dewey attribuisce alla formazione professionale un significato eminentemente sociale e democratico, sostenendo che la competenza non debba essere concepita come adattamento docile alle logiche dell'industria, ma come leva di trasformazione della stessa. La formazione, per Dewey, non può ridursi a fornire abilità esecutive: deve invece coltivare iniziativa, immaginazione, progettualità, rendendo gli individui capaci di "essere padroni del proprio destino industriale". In questa



prospettiva, la competenza assume la forma di una pratica democratica: contribuisce alla coesione sociale e al progresso collettivo, promuovendo una cittadinanza attiva e riflessiva, consapevole della relazione tra sviluppo individuale e benessere comunitario (Dewey, 1915).

Questa eredità è oggi più attuale che mai. L'avvento delle macchine intelligenti, dell'automazione diffusa e dell'intelligenza artificiale generativa ha trasformato radicalmente l'agire lavorativo, spostando il baricentro dalla presenza del soggetto all'efficienza del sistema. L'agire umano tende a perdere la sua riconoscibilità simbolica, riducendosi a performance valutata da dispositivi algoritmici. Di fronte a tale scenario, abbiamo urgente bisogno di una pedagogia della trasformazione, capace di sviluppare le *abilità capacitanti del soggetto*: proattività, auto-direzione, costruzione di senso, riflessività critica, capacità relazionale, e gestione delle tensioni tra continuità e cambiamento. Queste qualità non sono innate, ma educabili, e rappresentano esiti auspicabili di una formazione situata e generativa che abbia come finalità non l'adattamento al sistema, ma la crescita integrale della persona.

In questo orizzonte teorico, il concetto di *agency* assume una posizione centrale nella riflessione pedagogica e formativa. Esso designa la capacità del soggetto di esercitare autodeterminazione, di dirigere consapevolmente il proprio agire e di partecipare attivamente alla costruzione di significato rispetto alla propria esperienza lavorativa (Gentili, 2016). L'*agency* non si esaurisce nel possesso di abilità tecnico-operative o cognitive, né può essere ridotta a una funzione adattiva: essa si configura piuttosto come una disposizione riflessiva e trasformativa, che consente di apprendere *a partire dall'azione*, decostruendo automatismi sedimentati e generando nuove letture del reale.

Tale impostazione si connette in modo fecondo al paradigma eutagogico dell'apprendimento (Hase, Kenyon, 2007), il quale pone al centro il principio dell'autoformazione come espressione di autonomia critica. In questo quadro, il soggetto è riconosciuto nella sua capacità di auto-orientarsi nei contesti formativi e professionali, costruendo percorsi di apprendimento flessibili, autoriflessivi e coerenti con le proprie traiettorie di senso. L'eutagogia si configura, dunque, come una cornice pedagogica che supera le logiche prescrittive dell'etero-formazione, per promuovere soggettività capaci di scegliere, interrogare e trasformare.

Nel contesto complesso, incerto e in continuo mutamento del mercato del lavoro contemporaneo, l'*agency* formativa diventa una condizione strutturale per l'apprendimento responsabile: permette di assumere decisioni etiche, di reinterpretare il contesto d'azione alla luce di nuovi significati, e di trasformare le criticità in occasioni generative. Lungi dal configurarsi come competenza autoreferenziale, l'*agency* si radica nell'interazione tra soggetto e ambiente, e si manifesta nella capacità di abitare le transizioni come spazi formativi, mantenendo aperto il legame tra esperienza, riflessione e progettualità trasformativa.

La formazione continua del lavoratore diventa così *capacitante* in quanto non solo facilita l'acquisizione di saperi e competenze, ma crea le condizioni affinché



ogni soggetto possa apprendere a *trasformarsi secondo una propria progettualità di vita*. Tale orizzonte implica un passaggio cruciale dall'apprendimento come adattamento all'apprendimento come *processo generativo di cambiamento del sé*. In questa logica, *auto-efficacia* e *metacognizione* assumono un ruolo strutturale: la possibilità di riflettere criticamente su ciò che si è appreso, sulle modalità attraverso cui si è appreso e sulle ragioni sottostanti, apre uno spazio pedagogico ad alto potenziale trasformativo, in cui l'apprendere diviene atto di soggettivazione consapevole. Il processo educativo viene così riconfigurato come *costruzione condivisa di significati e percorsi*, in cui l'educatore svolge la funzione di facilitatore di possibilità, mentre l'allievo è riconosciuto nella sua piena soggettività epistemica e progettuale. È in questo contesto che si colloca lo "*spazio intimo della libertà dell'educandoformando*" teorizzato da Bertagna (2004; 2008), inteso come luogo pedagogico essenziale per una formazione autenticamente umana. In tale spazio, la libertà non coincide con una deregolazione arbitraria, ma si configura come *esercizio accompagnato di scelta, discernimento e responsabilità*, che pone al centro l'agire deliberativo del soggetto come espressione del legame profondo tra formazione, lavoro e cittadinanza in cui il potere di agire significa per l'uomo immaginare e progettare alternative sostenibili e giuste per la vita.

## Bibliografia

- Alessandrini G. (ed.) (2005). *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*. Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini G. (ed.) (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum: approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Alhadeff-Jones M. (2016). *Time and the rhythms of emancipatory education*. London: Routledge.
- Alheit P. (2009). *Erfahrung-nicht Wissen allein: Erwachsenenbildung als existenzielle Bildung*. Wetzlar: Verlag.
- Allais S. (2014). The technical competence narrative: possible risks for vocational education and training from the skills revolution. *Journal of education and work*, 27(2): 220–237.
- Archer M.S. (2003). *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arendt H. (1994). *Between past and future: eight exercises in political thought*. London: Penguin Classics.
- Autor D.H., Dorn D. (2013). The growth of low skill service jobs and the polarization of the US labor market. *American economic review*, 103(5): 1553-1597.
- Benjamin W. (2003). *The arcades project*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bertagna G. (2006). Pedagogia dell'uomo e pedagogia della persona umana: il senso di una differenza. In G. Bertagna (ed.), *Scienze della persona: perché?* (pp. 17-74). Soveria Mannelli: Rubbettino Università.
- Bertagna G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.





- Bertagna G. (2017). Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica. In G. Alessandrini (ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Riflessioni e limiti di una pedagogia fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biesta G. (2010). *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta G., Tedder M. (2007). Agency and learning in the life course: towards an ecological perspective. *Studies in the education of adults*, 39(2): 132-149.
- Biesta G. (2010). Why 'what works' still won't work: from evidence-based education to value-based education. *Studies in philosophy and education*, 29: 491-503. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-4>
- Biesta G. (2022). *World-centered education: a view for the present*. London: Routledge.
- Bonvin J.-M., Farvaque N. (2005a). Capabilities, policies and the alleviation of misery: exploring new avenues. *Journal of socio-economics*, 34(2): 218-234.
- Bonvin J.-M., Farvaque N. (2005b). What informational basis for assessing job seekers? Capabilities vs. preferences. *Review of social economy*, 63(2): 269-289.
- Brookfield S. (2005). *The power of critical theory for adult learning and teaching*. Maidenhead: Open University Press.
- Brown P., Lauder H., Ashton D. (2011). *The global auction: the broken promises of education, jobs, and incomes*. Oxford: Oxford University Press.
- Butler J. (2005). *Giving an account of oneself*. New York: Fordham University Press.
- Cabitza F. (2021). Deus in machina? L'uso umano delle nuove macchine tra dipendenza e responsabilità. In L. Floridi, F. Cabitza (eds.), *Intelligenza artificiale. L'uso delle nuove macchine*. Milano: Bompiani.
- Cabitza F. (2023). *Tecnologie intelligenti e lavoro: una prospettiva critica*. Bologna: Il Mulino.
- Cedefop (2020). *Empowering adults through upskilling and reskilling pathways*. (Vol. 1) Luxembourg: Publications Office of the European Union. In [https://www.cedefop.europa.eu/files/3081\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/3081_en.pdf)
- Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: Franco Angeli.
- Costa M. (2019). Agency capacitante e sviluppo della competenza. In G. Alessandrini (ed.), *Sostenibilità e capability approach* (pp. 89-103). Milano: Franco Angeli.
- Costa M. (2023a). Nuovi modelli eutagogici per la formazione continua. Il diritto soggettivo alla formazione e lo sviluppo dell'agency capacitante per la transizione digitale. *Scuola democratica*, 1: 1-22.
- Costa M. (2023b). *Formazione e lavoro negli ecosistemi digitali, robotici e delle macchine intelligenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Council of the European Union (2020). *Council conclusions on upskilling and reskilling*. Brussels: European Union.
- Dall'Alba G., Barnacle R. (2007). An ontological turn for higher education. *Studies in higher education*, 32(6): 679-691. <https://doi.org/10.1080/03075070701685130>
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.





- Dewey J. (1915). Education versus trade-training. In D. Miller (ed.), *John Dewey: the early works, 1882-1898* (vol. 11). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dominicé P. (2000). *Autobiografia professionale*. Milano: Franco Angeli.
- Ellingrud K., Gupta R., Salguero J. (2020). *Building the vital skills for the future of work in operations*. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/capabilities/operations/our-insights/building-the-vital-skills-for-the-future-of-work-in-operations>
- Engeström Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1): 133-156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- European Commission (2020a). *A strong social Europe for just transitions*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2020b). *European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. Brussels: European Commission.
- Fejes A. (2010). Self responsibility in education: the Norwegian version of lifelong learning. *Ethics and education*, 5(2): 175-186.
- Floridi L. (2020). The hardware turn in the digital discourse: an analysis, explanation, and potential risk. *Philosophy & technology*, 37(39). <https://doi.org/10.1007/s13347-024-00723-1>
- Formenti L., West L. (eds.) (2018). *Adult education in the digital age: perspectives on open educative ecosystems*. London: Routledge.
- Foucault M. (2008). *The birth of biopolitics: lectures at the collège de france 1978–1979*. London: Palgrave Macmillan.
- Galimberti U. (1999). *Psiche e techne: l'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.
- Gentili C. (2016). L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici. *Nuova Secondaria*, 10: 16–38.
- Goos M., Manning A., Salomons A. (2014). Explaining job polarization: Routine biased technological change and offshoring. *American economic review*, 104(8): 2509-2526.
- Gray A. (2016). The evolving nature of skills and the shift in workforce demand. *Workforce innovation quarterly*, 8(3): 12-21.
- Gunter H.M., Mills C. (2017). *Consultants and consultancy: the case of education*. Cham: Springer International Publishing.
- Haapasaari A., Engeström Y., Kerosuo H. (2016). The emergence of learners' transformative agency in a change laboratory intervention. *Journal of Education and Work*, 29(2): 232-262. <https://doi.org/10.1080/13639080.2014.900168>
- Hase S., Kenyon C. (2000). From andragogy to heutagogy. *UltiBASE*, RMIT, December. In <http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm>
- Hase S., Kenyon C. (2013). *Self-determined learning: heutagogy in action*. London, New York: Bloomsbury Academic.
- Honneth A. (1996). *The struggle for recognition: the moral grammar of social conflicts*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kim J., Park H. (2020). Skill-biased technological change and demand for skilled labor in the information age. *Journal of labor economics*, 38(2): 315-345.
- Koselleck R. (2007). *Futures past: on the semantics of historical time*. New York: Columbia University Press.
- Li Y. (2024). Skills for the future: Metacognition and continuous learning. *International journal of workforce development*, 12(1): 45-60.



- Malacarne C. (2020). La consulenza pedagogica nella prospettiva del professionalismo. *Quaderni di economia del lavoro*, 112: 69-81.
- Margiotta U. (2012). Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale. In M. Baldacci, F. Frabboni, U. Margiotta (eds.), *Longlife/longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*. Milano: Mondadori.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione: ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Margiotta U. (2016). Formazione e innovazione: un binomio generativo. In M. Costa (ed.), *Capacitare l'innovazione*. Milano: Franco Angeli, pp. 1-12.
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miettinen R. (2000). Beyond the process: re-searching the unknown in professional work. *Human relations*, 53(7): 829-852.
- Mintzberg H. (1979). *The structuring of organizations: a synthesis of the research*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2008). *Laboratori riflessivi: fare e apprendere insegnando*. Milano: Mondadori.
- Nussbaum M.C. (2011). *Creating capabilities: the human development approach*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- OECD (2017). *Going digital: Shaping policies, improving lives*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264312012-en>
- OECD (2019). *Measuring the digital transformation: a roadmap for the future*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311992-en>
- OECD (2022). *Skills for the digital transition: assessing recent trends using big data*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/38c36777-en>
- Potestio A. (2020). *Alternanza formativa: radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Roma: Studium.
- Potestio A. (2024). Riflessioni per una pedagogia della persona che lavora. In A. Potestio, E. Scaglia (eds.), *Una pedagogia per il cambiamento (pp. 187-205)*. Brescia: Studium.
- Schön D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schwab K., Zahidi S. (2020). *The future of jobs report 2020*. Davos: World Economic Forum. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2020.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf)
- Sen A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sennett R. (2008). *The craftsman*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Varela F.J., Thompson E., Rosch E. (1991). *The embodied mind: cognitive science and human experience*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Weil S. (1994). *Gravity and grace*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Wenger E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whiting K. (2020). Soft skills in the age of automation. *Harvard Business Review Digital*.
- World Economic Forum (2020). *The future of jobs report 2020*. Davos: World Economic Forum. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2020.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf)

