

Il valore sociale e formativo delle professioni educative

The social value of educational professionals

Umberto Margiotta

Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale / Università degli Studi Ca' Foscari-Venezia

abstract

The bill proposal, which is about 150,000 educators and pedagogues in Italy, is a decisive opportunity for Pedagogy to demonstrate how educational professions are at the heart of transformations that affect individual and collective actions. The essay is based on the consideration that educational work is not reducible to social work, but it includes and evolves into specific and particular domains. Educational work, in fact, is also social work, but as a result of the fact that it generates forms of life. Therefore, it accompanies (but does not depend) on the evolution of human and social needs; because learning anticipates development; and therefore education and training are morphogenetic, recursive and reflective devices that accompany, direct and qualify innovation itself through the choices of anthropos. In this perspective, the formative nature of educational work qualifies as a means of giving and taking formation based on the energies and potentials that the bonds make available, thus generating not only products and results, but paths of development, freedom and invention. In this way, educational work becomes the engine of the realization of the anthropological potential related to the human structure and the generative nature of intersubjectivity that is expressed both in the working and social context.

Keywords: *educational work, capability, innovation*

La proposta di legge che, nel nostro Paese, interessa circa 150 mila educatori e pedagogisti costituisce un'occasione decisiva per la Pedagogia di dimostrare come le professioni educative siano oggi al centro delle trasformazioni che interessano l'agire individuale e collettivo. Il saggio prende le mosse dalla considerazione che il lavoro educativo non è riducibile al lavoro sociale, ma esso comprende ed evolve in specifico e particolare. *Il lavoro educativo, infatti è anche lavoro sociale, ma in conseguenza del fatto che esso genera forme di vita.* Perciò esso accompagna certo (ma non dipende da) l'evoluzione dei bisogni umani e sociali; perché l'apprendimento anticipa lo sviluppo; e dunque l'educazione e la formazione sono *i dispositivi morfogenetici, ricorsivi e riflessivi che accompagnano, direzionano e qualificano l'innovazione stessa attraverso le scelte dell'anthropos.* In questa prospettiva la formatività del lavoro educativo si qualifica come possibilità di dare e prendere forma-azione a partire dalle energie e dalle potenzialità che l'insieme dei legami mette a disposizione, generando così non solo prodotti e risultati, ma sentieri di sviluppo, libertà e invenzione. In questo modo il lavoro educativo diventa il motore della realizzabilità del potenziale antropologico correlato alla struttura dell'uomo e alla generatività dell'intersoggettività che si esprime tanto nel contesto lavorativo che sociale.

Parole chiave: lavoro educativo, capacitazione, innovazione

Il valore sociale e formativo delle professioni educative

1. Il lavoro educativo non è solo lavoro sociale

È una categoria professionale che interessa circa 150 mila lavoratori quella degli educatori e dei pedagogisti. Protagonisti di un'importante proposta di legge che riconoscerebbe loro (se approvata in questa legislatura) una dignità professionale spesso dimenticata, essi contribuirebbero certo a migliorare la qualità dei servizi educativi e formativi a favore di bambini, anziani, disabili, carcerati e molte altre categorie di persone. Per alcuni è una svolta storica, per altri una regolamentazione superflua del multiverso dei servizi alla persona e dell'assistenza.

Per noi costituisce un momento decisivo, sulla scena globale, il fatto che la Pedagogia possa dimostrare come le professioni educative e formative siano, oggi, *al centro delle trasformazioni che interessano l'agire individuale e collettivo nella società globale*. Le forme di vita sono sempre situate e si evolvono entro contesti domino-specifici; sono quindi dotate di intenzionalità, senso, significato, e sono razionalmente regolate ed intrise di rappresentazioni, teorie, visioni del mondo (spesso implicite) che ne orientano in qualche modo la direzione e lo sviluppo. Tutte le forme dell'agire umano sono, inoltre, sottoposte costantemente a processi decostruttivi e ricostruttivi, da cui scaturiscono nuovi e diversi dispositivi di conoscenza & esperienza che orientano l'agire futuro degli individui, dei gruppi e delle comunità.

Dunque il lavoro educativo è qualcosa di più dell'accompagnamento in situazione. Si caratterizza piuttosto come *il vettore di significazione dell'umano*, in quanto prospetta a quest'ultimo e lo accompagna nella scoperta degli orizzonti di libertà e di *agency* che ciascun individuo o comunità fa proprie come tratti distintivi di auto-alimentazione del cambiamento e dello sviluppo.

Tra le motivazioni che segnalano la necessità e l'urgenza di por mano ad una regolamentazione delle filiere di formazione superiore di siffatte professioni non vi è più solo il riconoscimento del fatto che i profili professionali dell'educatore, del pedagogista e del formatore sono da sempre

strettamente legati alle trasformazioni sociali, culturali, economiche e politiche del tempo e dei contesti in cui operano; o dal fatto che “i processi di modernizzazione della società italiana e la costruzione dello Stato sociale hanno modificato radicalmente gli assetti economici, modificando gli equilibri interni alle reti familiari e intervenendo sulla tenuta solidaristica del tessuto sociale” (dove la necessità di forme organizzate di assistenza declinata in prevalenza nei termini del controllo e della custodia)¹, “che andassero progressivamente a ridistribuire i compiti di cura (affidati sostanzialmente alle donne) e a slegarsi da una tradizione caritativa di matrice religiosa o a carattere benefico o filantropico compiuta per iniziativa privata”. Tutto questo è vero, ma appartiene al passato prossimo.

Insomma riconoscere che il lavoro educativo riassume i caratteri eminenti del “lavoro sociale”² è per noi ragione necessaria ma non sufficiente per incardinarvi un profilo distintivo di educatore, pedagogista o formatore. *Il lavoro educativo, infatti è anche lavoro sociale, ma in conseguenza del fatto che esso genera forme di vita* (Margiotta, 2015). Perciò esso accompagna certo (ma non dipende da) l’evoluzione dei bisogni umani e sociali; perché l’apprendimento anticipa lo sviluppo; e dunque l’educazione e la formazione sono *i dispositivi morfogenetici, ricorsivi e riflessivi che accompagnano, direzionano e qualificano l’innovazione stessa attraverso le scelte dell’anthropos*.

È stato già detto e viene sempre più sottolineato (Costa, 2011, 2016; Alessandrini, 2011, 2015) come l’irrompere di una crisi economica e finanziaria senza precedenti abbia rafforzato l’urgenza in tutti i Paesi europei di intervenire su un ridisegno complessivo del modello di welfare che non è più in grado di rispondere ai rischi sociali e alle esigenze di nuove forme di protezione nei confronti dei cittadini (cfr. Margiotta, 2012; Margiotta, 2011; Lodigiani, 2008; Castel, 2004; Castells, 2006; Costa, 2011, 2014, 2016; Alessandrini, 2011, 2014; Hemerijck, 2002; Naldini, 2006; Paci, 2005; Ranci, 2004; 2005). La revoca in dubbio del mito della piena oc-

1 L. Villa (2008). *Il lavoro pedagogico nei servizi educativi. Tra promozione, controllo e protezione*. Milano: Franco Angeli.

2 Il lavoro sociale rivolge la sua azione verso le barriere, le disuguaglianze e le ingiustizie che esistono nella società utilizzando diverse abilità, tecniche ed attività per rispondere in modo pro-attivo ai problemi che si presentano nella vita quotidiana del singolo individuo o del gruppo. I diritti umani e la giustizia sociale sono la motivazione che giustifica la condotta del lavoro sociale. La professione è solidale con le persone svantaggiate e si sforza di alleviare la povertà e di emancipare i deboli e gli oppressi, al fine di promuovere l’inclusione sociale.

cupazione, e il diffondersi di percorsi di vita e di lavoro discontinui ed incerti, che lasciano sempre aperta la porta verso la disoccupazione, la sotto-occupazione e l'insicurezza; l'invecchiamento della popolazione; l'instabilità delle relazioni e l'indebolimento dell'istituzione familiare; la evidente palinogenesi dell'idea stessa del lavoro, unitamente alla crisi del modello della razionalità utilitarista-funzionalista, ebbene tutto questo obbliga a ripensare il profilo dell'educatore, del pedagogista e del formatore, ponendoli di fronte ad una sfida inedita.

In che modo la formazione e l'educazione possono spiegare, intervenire e perfino "anticipare" lo sviluppo e il cambiamento delle plurali forme di vita con le quali interagiscono, nella misura in cui queste ultime evolvono sempre più "come processi di espansione delle libertà reali cui la gente anela e che persegue" (Sen, 1999, p. 9)³? Nella prospettiva della Teoria dello sviluppo umano le libertà politiche, sociali e di mercato sono viste come parte integrante di uno sviluppo autenticamente umano; si delinea dunque un'interconnessione tra aspetti economici, politici e sociali per espandere le capacità⁴ (Sen, 2000) degli individui affinché essi siano in grado di vivere una vita degna e coerente con i valori umani. Questa visione poggia sul presupposto che il soggetto possa effettivamente individuare (scegliere) e raggiungere gli obiettivi migliori per sé, convertendo le risorse a disposizione in possibilità concrete di scelta. Le azioni educative e le politiche formative a tutti i livelli e in ogni fase della vita assumono così una rilevanza determinante (Ruffino, 2006): ciascuno per la sua parte contribuisce a garantire l'acquisizione di capacità e competenze necessarie per leggere le trasformazioni in atto, comprendere il contesto in cui si vive, saperne cogliere le opportunità: siano opportunità di (re)inserimento so-

- 3 Per Sen la capacità di un individuo di fare/non fare qualcosa, o di essere/non essere qualcuno, equivale alla libertà del soggetto di agire e di determinare se stesso. La prospettiva delle capacità e la prospettiva della libertà coincidono. Sen utilizza la nozione di capacità parlando come della libertà sostanziale di un individuo. Per il fatto che nel concetto di capacità Sen ingloba tanto la capacità in senso stretto (*ability*), quanto la capacità come opportunità, la distinzione proposta da Isaiah Berlin fra "libertà positiva" e "libertà negativa" non può essere considerata come un'opposizione. La nozione di capacità riunisce in un unico concetto i due sensi, quello formale e quello sostanziale, di libertà, e l'approccio basato sulle capacità, allo stesso modo, sarà in grado di cogliere sfumature più ampie di assenza di libertà fra i cittadini e soprattutto di non dover privilegiare un aspetto della libertà, dovendone inevitabilmente trascurare l'altro.
- 4 Sen definisce come "capacità" (*capabilities*) l'insieme delle risorse (*sentire, intellegere, volere*) di cui una persona dispone, congiunto con le sue capacità di fruizione e quindi di impiegarle operativamente (Margiotta, 2014).

ciale, di mobilità, di (ri)qualificazione, di risposta ai propri bisogni, di partecipazione attiva e responsabile. È in questo scenario che si svilupperà il lavoro educativo.

La matrice generativa del profilo professionale, pertanto, di educatori e pedagogisti, troverà i suoi tratti distintivi nella declinazione ricorsiva del sinolo “formazione & capacitazione”, come principio di riferimento cui ricorrerà, nel prossimo futuro, la stessa evoluzione del welfare, nella forma che assumerà inevitabilmente nei Paesi a sviluppo avanzato e competitivo; quello cioè che per noi sarà il *learnfare*⁵, come modello centrale che qualificherà la cittadinanza attiva del domani⁶ (Margiotta, 2011, 2014; Costa, 2011, 2014, 2016; Paci, 2006; 2004; Lodigiani, 2008).

Il lavoro educativo diventa, così, il vettore di significazione dell’umano, in quanto gli prospetta e lo accompagna nella scoperta degli orizzonti di libertà e di agency che ciascun individuo o comunità fa proprie come tratti distintivi di auto-alimentazione del cambiamento e dello sviluppo.

2. Il profilo delle professioni educative e formative declinato al futuro

Dobbiamo ripartire dalle parole illuminanti che Paolo Orefice diceva proprio a proposito delle professioni in esame.

- 5 Il modello del *learnfare* (Lodigiani, 2008) si fonda sul riconoscimento del diritto soggettivo alla formazione, altamente istituzionalizzato in cui le risorse finanziarie per la formazione sono per la maggior parte erogate direttamente ai soggetti interessati. I congedi per la formazione sono diffusi, incoraggiati a livello politico (specie per i soggetti a bassa qualificazione), e sostenuti anche da parte dei datori di lavoro, i quali, nel dare appoggio pieno ad alcuni diritti di protezione del lavoratore sul mercato del lavoro, ricevono in cambio una maggior libertà di azione nella gestione delle risorse umane.
- 6 La condizione antropologica *statu nascenti* del nostro futuro prossimo è caratterizzata (come sottolineano, tra gli altri, sia Morin (2004) che Bauman (2005), dal fatto che appartenenza e identità appaiono mobili al punto da rendere ogni soggetto consapevole che l’appartenenza e l’identità non sono immutabili come in passato, né sono assicurate da garanzie organizzate e tutelate da un welfare universalistico, ma sono in larga misura negoziabili e revocabili. La cifra del farsi identitario di ciascuno di noi è oggi, di fatto, “legata alla sua capacità di prendere decisioni, di essere consapevole dei passi che si intraprendono, del modo in cui si agisce e della determinazione a tener fede a tutto ciò che si è fatto” (Bauman, 2005, p. 6). E se l’identità costituisce la cifra del nostro esistere, l’identità “ci si rivela unicamente come qualcosa che va inventato piuttosto che scoperto; come il traguardo di uno sforzo, un ‘obiettivo’, qualcosa che è ancora necessario costruire da zero o selezionare fra offerte alternative” (Bauman, 2005, p. 6).

I processi formativi propri della natura umana si sviluppano in tutti i luoghi e i tempi dell'esistenza e, in quanto tali, sono parte costitutiva della parabola della vita umana e si esprimono in tutti i settori o ambiti delle sue manifestazioni. Tali processi possono essere studiati sul piano fattuale o empirico: corrispondono agli educational processes; ma possono essere esplorati e finalizzati anche sul piano dei valori, a qualunque titolo e forma definiti, che viaggiano al loro interno e ne tracciano la direzione esistenziale di chi li fa suoi: corrispondono agli educative processes. Lo studio e l'azione dell'educazione come educational process e educative process rientrano nel lavoro di ricerca della scienza dell'educazione e in quello professionale che di esso si alimenta (e lo alimenta): in tale lavoro sono adottati modelli epistemologici, teorici e metodologici via via elaborati, messi alla prova, rivisti in un avvicinamento progressivo e migliorativo di quei processi. Si comprende allora in che senso essi avvengono nell'educazione informale presente in ogni espressione dell'esperienza umana. Il lavoro professionale dell'educazione e dei processi formativi umani, come sappiamo, ha due possibilità di azione: quella formale dell'insegnante con i vincoli dell'istruzione e della formazione professionale, che per avere il successo professionale atteso non può non partire dall'educazione informale di cui lo studente è portatore; quella non formale dell'educatore e del pedagogista che operano esclusivamente sul processo 'educazionale' informale in funzione di una intenzionalità pedagogica ed 'educativa' (Orefice, 2017, p. 19).

Nell'ampio mondo delle professioni intenzionate all'umano, l'educatore, il pedagogista e il formatore, con fatica e tenacia, sono riusciti a occupare un posto di rilievo, modificando decisamente i riferimenti teorici del proprio lavoro. Con il tempo essi hanno acquisito tutta una serie di conoscenze, competenze, strumenti, che li hanno portati ad utilizzare, in modo sempre più raffinato, abilità procedurali, inventive ed enattive capaci di mettere al centro della propria attenzione e del proprio agire l'ecosistema della persona-utente, delle organizzazioni e delle situazioni informali. In particolare il loro contributo specifico si è orientato sui processi di innovazione, di apprendimento, di reinserimento sociale, sulla prevenzione con una rilevante e costante attenzione allo sviluppo sistemico degli individui, dei nuclei familiari, degli ambienti relazionali e comunitari. Rispetto al passato, essi hanno ampliato il loro target di riferimento e si sono indirizzati verso bambini, disabili, adolescenti e adulti, così come persone in particolari situazioni di rischio o svantaggio: disabili psichici, consumatori e dipendenti da alcool e droghe, persone senza dimora, ragazzi non accompagnati. Oggi gli attori non sono più soltanto i giovani o i bambini ma

anche gli adulti con i loro bisogni di socializzazione, i diversi, le persone ridotte alla povertà, in generale le nuove povertà. Il contesto lavorativo di riferimento non è più la scuola, ma tutti i milieu, ovvero i contesti di vita dei soggetti, e non solo di quelli bisognosi di aiuto. I luoghi sono cambiati: la strada, le case, i centri di ritrovo culturale sono diventati spazi per orizzonti di libertà e di speranza di cui l'educazione e la formazione rappresentano la vettorialità emancipativa o di riscatto.

Il legame tra azione e contesto in chiave di multi-appartenenza mette il soggetto in comunicazione con diversi mondi possibili, che oggi sono presenti solo in potenza o in fase iniziale e che possono maturare ed evolvere, come anche regredire. La capacità di cogliere segnali deboli e di investigare le relazioni eco-sistemiche in cui sociale, professionale e personale si intrecciano dovrebbe, appunto, consentire alle professioni educative e formative di anticipare scenari futuri in quanto non indipendenti dalle scelte. Essi sollecitano le persone e gli ambienti a "dare loro senso", vale a dire, ad imparare ad interagire con le esperienze veicolate dalla connettività di strutture reticolari fluide attraverso modelli comportamentali e strategie di azione, in quanto non le rappresentano come espressione della episodicità situazionale, ma in quanto possono essere prodotti, appresi e metabolizzati nel vivo delle dinamiche comunicative di un ambiente sociale che sono rese disponibili dalla cultura delle generazioni (Varela, Maturana, 1992).

La formatività della loro azione professionale richiederà, allora, un approccio tale da qualificare il lavoro educativo entro progetti di vita implicanti relazioni, progetti e sistemi di azione capaci di coinvolgere i significati simbolici e culturali del cambiamento e dell'innovazione. E il senso capacitativo del lavoro educativo rimanderà, così, a quell'intelligenza collettiva delle umane pratiche di generazione del valore, che risultano eminentemente legate al coinvolgimento e alla partecipazione. In questa prospettiva la formatività del lavoro educativo si qualifica come possibilità di dare e prendere forma-azione a partire dalle energie e dalle potenzialità che l'insieme dei legami mette a disposizione, generando così non solo prodotti e risultati, ma sentieri di sviluppo, libertà e invenzione. In questo modo il lavoro educativo diventa il motore della realizzabilità del potenziale antropologico correlato alla struttura dell'uomo e alla generatività dell'intersoggettività che si esprime tanto nel contesto lavorativo che sociale.

3. Ripensare la progettazione delle filiere di formazione superiore del lavoro educativo

Ove si volesse riprogettare i corsi di laurea e di laurea magistrale secondo la prospettiva fin qui indicata, è necessario assumere piena consapevolezza del fatto che le etichette disciplinari fin qui utilizzate dai settori delle Scienze Pedagogiche costituiscono un ostacolo, e forse una deviazione. Occorrerebbe invece assicurare ai diversi Piani di studio una flessibilità ed una aderenza euristica all'innovazione e alle mutazioni della condizione antropologica odierna, nonché una visione epistemologica e comparativa così allargata da risultare per molti quasi impossibile ed impraticabile. Ma questo passo è necessario. Declinare i percorsi formativi, e i singoli corsi secondo "situazioni-problema", piuttosto che attraverso sommatorie di etichette disciplinari, può consentire una regia e un coordinamento alla didattica universitaria che oggi appare come *rara avis* nel panorama accademico nazionale. Così come i presidi universitari di siffatte filiere dovrebbero contestualmente impegnarsi nello sviluppo di azioni proprie della "terza missione" delle Università, dal momento che – come è stato saggiamente rilevato – "la professionalità educativa, in virtù della complessità e della continua evoluzione dei suoi contenuti, ha costitutivamente bisogno di *formazione permanente*. All'interno di questa cornice, la questione del riconoscimento dei titoli di laurea assume una nuova e differente consistenza, riletta come il primo passo (non sufficiente, a cui ne dovranno seguire altri) di un processo di acquisizione di saperi teorici, metodologici ed esperienziali che non può certo compiersi in modo esaustivo all'interno di un corso di studi triennale, di qualsivoglia classe di laurea si tratti. La padronanza di competenze educative deriva da un processo continuo di approfondimento e di integrazione di saperi parziali, si compie attraverso la sperimentazione del ruolo educativo e lo sviluppo di una riflessività in grado di produrre concettualizzazioni, non solo a livello individuale, ma nel confronto con i colleghi, nell'adozione di una logica di capitalizzazione (al contempo di ordine conservativo e innovativo) tesa alla costruzione progressiva di un sapere professionale condiviso e trasmesso"⁷.

Per contrastare la deriva "mercificatoria" della socialità entro cui l'uomo agisce e produce è necessario dar forma alle azioni che conducono all'affermazione di sé come quel processo riflessivo in grado di assicurare

7 F. Oggioni (2014), *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*, Roma: Carocci, p. 198.

la sua unità e continuità umana a partire dagli spazi sociali e culturali che decide di abitare. Formare al lavoro educativo significherà, pertanto, formare all'esercizio di una azione professionale da sviluppare nella e per la multi-appartenenza, in cui la capacità di *abitare le reti* rappresenta più di una scelta: è ormai la condizione necessaria e più efficace per ampliare le possibilità di azione dei singoli e delle comunità. La individuazione delle competenze di riferimento, allora, non sarà più solo vincolata alla ragione dell'azione performativa attesa, ma anche, e soprattutto in tempi di innovazione, a quella dell'interconnessione significativa, creativa e generativa che le professioni educative possono "concepibilmente" assicurare nel futuro. E la mobilità delle diverse forme di azione professionale comporterà per le professioni educative una nuova capacità di auto-costruzione di professionalità: non più legata alla capacità di accedere alla conoscenza accumulata, ma piuttosto alla padronanza esplicita del suo valore d'uso e dunque alla capacità manifesta di concorrere a produrne di nuove, rielaborando le proprie esperienze e generando nuovi significati e nuove forme di azione professionale.

Bibliografia

- Atti del Convegno di studi organizzato dal Gruppo Nazionale SIPED "Professioni educative e formative" dal titolo *Pedagogisti ed Educatori tra formazione e lavoro. Riflessioni, proposte e confronti a più voci* (15-16.12.2014), MeTis, <http://www.metis.progedit.com/gruppo-siped-professioni-educative-e-formative.html>
- Alberici A. (2004). Prospettive epistemologiche. Soggetto, apprendimento, competenze. In D. Demetrio, A. Alberici, *Istituzioni di Educazione degli Adulti*. Milano: Guerini Associati.
- Alessandrini G. (a cura di) (2012). *Comunità di pratica e Società della conoscenza*. Roma: Carocci-Le Bussole.
- Alessandrini G. (2014). *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Bauman Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge-Oxford: Polity (Trad. it. di S. Minucci, *Modernità liquida*, Bari-Roma, Laterza, 2002).
- Bauman Z. (2005). *Intervista sull'identità* (a cura di Benedetto Vecchi). Bari-Roma: Laterza.
- Busilacchi G. (2011). Approccio delle capacità, teoria dell'azione e del welfare state. In M. Paci, E. Pugliese, *Welfare e promozione delle capacità*. Bologna: il Mulino.
- Ceruti M., Treu T. (a cura di) (2010). *Organizzare l'altruismo. Globalizzazione e welfare*. Bari-Roma: Laterza.

- Colasanto M., Lodigiani R. (2008). *Welfare possibili. Tra workfare e learnfare*. Milano: Vita e Pensiero.
- Costa M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Costa M. (2014). Capacitare l'Innovazione sociale. In G. Alessandrini (a cura di), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: Franco Angeli.
- Donati I.P. (a cura di) (1999). *Lo stato sociale in Italia: bilanci e prospettive*. Milano: Mondadori.
- European Commission (2009). Flexicurity in time of crisis. <http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/lssa/108369.pdf>.
- European Commission (2010). Communication from the commission. EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. COM(2010) n. 2020 <<http://alturl.com/-/o3srs>>.
- Habermas J. (1991). *The Theory of Communicative Action*, vol. 1-2. Oxford, UK: Polity.
- Leonardi S. (2007). Lo scambio imperfetto tra flessibilità e sicurezza. CRS, 17.2.2007, <http://www.centroriformastato.it/crs/rubriche/flexeuropa/Leonardi>.
- Lodigiani R. (2008). *Welfare attivo. Apprendimento continuo e nuove politiche del lavoro in Europa*. Trento: Erickson.
- Margiotta U. (2011). Nuovo contratto sociale e capitale formativo. Dal welfare al learnfare. *Metis*, 2 <<http://www.metis.progedit.com/home/37-saggi/191-capitale-formativo-e-welfare-delle-persone-verso-un-nuovo-contratto-sociale.html>>.
- Margiotta U. (2012). Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale. In M. Baldacci, F. Frabboni, U. Margiotta, *Longlife/Longwide Learning. Per un Trattato Europeo della Formazione* (pp. 125-157). Milano: Bruno Mondadori.
- Margiotta U. (2014). Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare. In G. Alessandrini (a cura di), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione. Per ricostruire la Pedagogia*. Roma: Carocci.
- Maturana H., Varela F. (1992). *The tree of knowledge*. Boston: Shambhala Publications.
- Mezirow J. (2009). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2004). *Pour Entrer dans le siècle XXI*. Paris: PUF.
- Nussbaum M. (2001). *Giustizia Sociale e Dignità Umana*. Bologna: il Mulino.
- OECD (2010). *Measuring Innovation. A new perspective*. Paris: OECD.
- Oggoni F. (2014). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci.

- Orefice P., Alberici A. (a cura di) (2006). *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta. Profili e formazione universitaria*. Milano: Franco Angeli.
- Orefice P., Carullo A., Calaprince S. (2011). *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa*. Padova: Cedam.
- Orefice P., Corbi E.M. (2017). *Le professioni di Educatore, Pedagogista e Educatore Ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa a sistema della filiera dell'educazione non formale*. Pisa: ETS.
- Paci M. (2004). Le ragioni per un nuovo assetto del Welfare in Europa. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 1.
- Paci M. (2006). Il welfare dei cittadini. *Polis*, 3, pp. 463-474.
- Pignalberi C. (2015). Libertà, capacitazione, e-community. Una possibile proposta di orientamento e di educazione alla socialità scolastico-professionale. *Rivista CQIA Formazione, Lavoro, Persona*, V, 13.
- Ruffino M. (2006). Crediti e competenze: dilemmi della messa in valore degli apprendimenti lungo il corso della vita. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 4.
- Sen A.K. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: University Press.
- Sen A.K. (1970). The Impossibility of a Paretian Liberal. *Journal of Political Economy*, 78, pp. 152-157.
- Sen A.K., Williams B.A.O. (1982). *Utilitarismo e oltre*. Milano: Il Saggiatore.
- Tramma S. (2008). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.

o
P
i