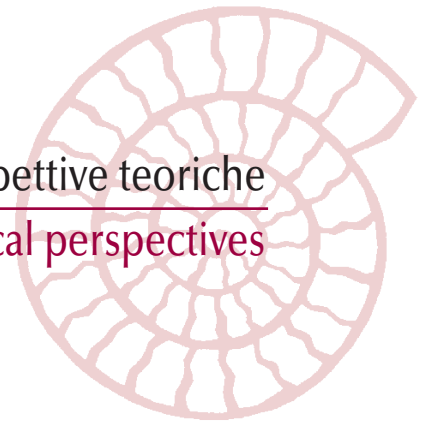



Prospettive teoriche
Theoretical perspectives





“Humanitas” ed educazione al lavoro
come contrasto alla “tirannia dell’incompetenza”
nella “seconda età” delle macchine
“Humanitas” and vocational education
as an opportunity to tackle the “leadership
of incompetence” in the “second age” of machines

Giuditta Alessandrini

Università degli Studi Roma Tre - giuditta.alessandrini@uniroma3.it

ABSTRACT

This paper focalize some conceptual pathways to broaden a critical discussion about acceptable ways to “salvage”, within social contexts, a central focus on human values, as well as to hinder the legitimacy of incompetence and of a “regressive” modernisation. These argumentations are interwoven with a brief resume of the Author’s 40 years long study activity.

Il contributo delinea una discussione critica intorno alle modalità possibili per “recuperare” nei contesti sociali e di lavoro la centralità dei valori dell’humanitas e contrastare l’avanzare della legittimazione dell’incompetenza e di una modernizzazione “regressiva”. Queste argomentazioni sono intrecciate con una overview delle fasi di sviluppo dell’attività di studio quarantennale dell’Autrice.

KEYWORDS

Humanitas, Competence, Work Place Pedagogy.
Humanitas, Competenza, Pedagogia del Lavoro.

1. “Pronti a salpare”: un’introduzione

La metafora per iniziare questa riflessione che ho scelto è quella di Edoardo Bennato: “*Pronti a salpare*”, il titolo del suo nuovo album. «Salpare per un nuovo inizio, salpare per farsi testimoni di consapevolezze [...] e se i tempi sono cambiati [...] pronti a salpare anche noi privilegiati del mondo occidentale» queste alcune parole del testo del brano. L’idea del brano – almeno così come la interpreto – è il monito a considerare noi tutti, protagonisti delle aporie del mondo occidentale, in una fase di “nuovo inizio”. Questo non riguarda le popolazioni che sbarcano sulle nostre coste ma noi stessi dovremmo portarci sulle spalle un *dover essere*, verso la costruzione di nuovi valori, nuove dimensioni dell’*esistere* e del *condividere* il futuro.

La mia “tesi” in questo saggio – che è una rielaborazione della mia lezione magistrale tenuta il 15 settembre 2018 a conclusione della Summer School Siref – è che oggi occorre riflettere in quanto pedagogisti sulla costruzione di una nuova “*humanitas*” (nel senso “stoico” del termine) per contrastare le nuove forme della “modernizzazione regressiva”. Per questi motivi ho utilizzato alcune parti del testo del brano di Edoardo Bennato come titolo dei diversi paragrafi. Nel paragrafo secondo, poi, ho intrecciato la discussione di alcuni temi con uno sguardo all’indietro sul mio percorso di ricerca – non soltanto mio in realtà ma in parte condiviso dalla generazione di studiosi a me contemporanea – tentando di riannodare i temi. Il disegno di una nuova “*humanitas*” si può abbozzare anche attraverso le prospettive che emergono dalla seconda età delle macchine (l’espressione è di MacAfee). Questa è l’età nella quale sarà possibile sviluppare, secondo gli autori appena citati, attraverso l’emergere di tre dimensioni (le macchine che imparano, le piattaforme digitali e l’intelligenza collettiva), un nuovo rapporto tra macchine e umani (Schwab, 2016). È fondamentale però la consapevolezza che non basti una visione performativa degli obiettivi dell’educazione ma che dobbiamo optare per una visione “espansiva” delle competenze verso l’idea di capacitazione e soprattutto di sviluppo umano come “*approccio integrale*” (Alessandrini 2017).

2. Lo scenario: “via dai luoghi comuni verso (...) luoghi eccezionali”

È indubbio che lo scenario che ci circonda tutti palesa chiaramente la “messa in crisi” di una visione di stampo illuministico. Tzvedan Todorov (2016), in un recente pamphlet che mette a nudo lo spirito dell’illuminismo nelle sue ambivalenti dimensioni afferma a proposito della centralità di questo movimento per comprendere la contemporaneità:

«la ragione di questa attualità è duplice: siamo tutti figli dell’illuminismo anche quando lo attacchiamo, allo stesso tempo i mali combattuti da questo spirito si sono rilevati più resistenti di quanto non immaginassero gli uomini del XVIII secolo; da allora questi mali sono addirittura aumentati. Gli avversari tradizionali dell’illuminismo- oscurantismo, autorità arbitraria, fanatismo, sono come le teste dell’idra che rispunta non appena vengono tagliate, perché attingono la loro forza dalle caratteristiche degli uomini e delle loro società, altrettanto impossibili da sradicare, come il desiderio di autonomia e di dialogo» (Todorov, p. 119).

L’illuminismo può identificarsi con l’umanesimo e quindi è un movimento sostanzialmente “antropocentrico”. A prescindere dalle credenze nell’aldilà, l’uomo

deve aspirare alla felicità amando gli altri e dedicandosi al benessere dell'umanità. Con l'illuminismo, la ricerca della felicità prende il posto della ricerca della salvezza. Ogni essere umano possiede diritti inalienabili che devono essere salvaguardati dalla comunità civile. Uno dei valori cardine dell'illuminismo è la salvaguardia dell'universalità umana.

«La grande regressione che oggi si dispiega sotto i nostri occhi» – è stato detto con molta lungimiranza – «sembra essere il risultato di un'interazione tra i rischi della globalizzazione e quelli del neoliberismo» (Reale 2004). Questa grande regressione – di cui si inizia a sentire il peso (si veda ad esempio il diffondersi di populismi e sovranismi) –, mette a repentaglio i valori che contraddistinguono il cuore dell'*humanitas*, e quindi dell'illuminismo.

“*Humanitas*” – valore che la civiltà occidentale ha ereditato dalla cultura greca e soprattutto dallo stoicismo – sta a significare rispetto dell'umano in ogni uomo ma anche valore centrale della cultura come dimensione etica. Illuminismo vuol dire primato dell'universalità dei diritti umani. Per semplificare, si può dire che la *modernizzazione regressiva* dei nostri giorni rischia di minare a fondo le architetture del pensiero occidentale costruite da Socrate fino a Diderot e Rousseau.

Alcuni studi pedagogici hanno avviato la discussione critica sugli *effetti della globalizzazione* (Baldacci 2017). La “regressione” che stiamo vivendo sta determinando l'inversione di *valori* ormai considerati *conquista* della modernità: il rispetto del *diverso*, lo sguardo cosmopolita al mondo, la fiducia nella democrazia e, soprattutto, la visione del *dialogo come cemento della società civile*. Umberto Eco con la nota lungimiranza, aveva profetizzato la società prossima ventura come la società del gambero, ovvero del ritorno *indietro*.

Ebbene quale responsabilità ha il pedagogo *come intellettuale* rispetto a quella che potremmo definire “modernizzazione regressiva”? Non è possibile – credo – “lavarsi le mani” rispetto a questi temi o ipotizzare che l'educazione di per sé – attraverso migliori livelli di *governance* o di presidio dei *dati di achievement* – possa risolvere le ineguaglianze, peraltro crescenti. Il pedagogo come intellettuale in primis deve affrontare il *tema del senso dell'educazione* sia per i giovani o gli adulti nell'epoca della grande regressione. Zigmunt Bauman (2017) ci ha parlato del rischio dell'insorgere di un *sentimento del “loro”* come del “non noi” e lo ha designato come l'ultimo passo dell'integrazione umana verso quelle dinamiche di “retrotopia” che ha descritto nel suo ultimo libro pubblicato postumo.

Va detto con forza che non possiamo fermarci ad una visione dei fatti educativi semplicemente come “costruzione del capitale umano in un'ottica competitiva”, o vedere i successi dei bambini e degli adolescenti come risultati di *achievement* nei test PISA (senza nulla togliere alla valenza scientifica di questi argomenti). Educare e formare implica un orientamento valoriale oltre che comportamentale verso una *società tutta da costruire* per il benessere e la felicità di tutti. Anche il tema del lavoro e della formazione *al lavoro long life learning* va riletto in quest'ottica come dimensione cardine dell'impegno educativo, e non solo nell'ottica del sostegno dell'occupabilità (Bruni, 2014; Mazzei, 2018; Moretti, 2014; Neufeind et al., 2018; Vergeat, 2018). La crisi economica ha “impattato” sulla mobilità occupazionale creando un *pattern* che non si può definire se non decisamente negativo: la *polarizzazione*¹. A fronte della crescente “stagiazione”

1 Sul tema della “polarizzazione” si veda anche il volume miscelaneo *10 idee per convivere con il lavoro che cambia* (2018) citato in bibliografia, ed in particolare il saggio di J. Stiglitz e di S. Scarpetta.

della società, si determinano sempre più *scarse opportunità per una ricollocazione* di chi ha perso il lavoro. Da una parte abbiamo una correlazione *tra bassi livelli occupazionali e difficile upgrading* verso il miglioramento della situazione lavorativa, e dall'altro una più determinante incidenza dello stato occupazionale delle persone sui *flussi individuali relativi alle dimensioni motivazionali ed al loro potenziale realizzativo* (Bertagna 2011; Donati 1999; Rullani 2007).

Nella grande "sacca dell'inattività" si nasconde un pezzo rilevante della disoccupazione: *persone fuori dal mercato* che il criterio di classificazione tradizionale non "cattura". La BCE (2017) considera la "sottoccupazione" *insieme* alla disoccupazione per misurare l'offerta di lavoro disponibile. Il tasso di disoccupazione (che considera anche la *sottoccupazione*) si attesta in Italia più o meno intorno al 25%. «Le macchine stanno colonizzando la piccola borghesia [...], la robotica digitale sta scalzando il concetto di forza lavoro dei colletti bianchi» avverte R. Sennet in un recente scritto. È indubbio che le prospettive di lavoro per i giovani saranno correlate nel futuro non solo ai contesti tradizionali ma anche agli scenari dell'economia circolare, della *sharing economy* e delle piattaforme, temi che saranno approfonditi in un recente volume da me curato². Nondimeno l'aver completato l'educazione terziaria per una popolazione è importante come "*scudo*" contro la *perdita del lavoro durante la crisi*. L'educazione "ha un valore di protezione", dunque, rispetto alla mobilità *in basso*.

Un qualsivoglia discorso sull'educazione non può fare a meno di prendere atto di quello che possiamo definire "l'inverno del nostro scontento", *shakespiariana* immagine del Riccardo III, ovvero la *situazione recessiva* che abbiamo di fronte: dal punto di vista dei diritti umani, della salvaguardia della giustizia sociale, delle speranze di integrazione, l'esplosione della disuguaglianza, il crescere di un "risentimento" o rabbia tra le generazioni, o meglio da parte di quelle meno fortunate rispetto alle più fortunate. A tutto questo si aggiunge il rischio di quella che è stata chiamata da Tom Nichols (2018) la fine dell'era della competenza, dove la disinformazione scaccia il sapere (si vedano le *fack news*, o le battaglie contro i vaccini), e dove il conoscere si limita all'acquisizione dell'informazione e non al "comprendere", al dialogare, al riflettere.

- 2 Si veda in particolare il volume – a cura di G. Alessandrini – *Lavorare nelle "risorse umane". Competenze e formazione 4.0* (Armando, Roma 2019). Il testo raccoglie saggi di esperti e responsabili di risorse umane nei contesti di impresa, che hanno contribuito alle attività formative del Master HR SPECIALIST (Università di Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione), e un saggio introduttivo di G. Alessandrini che delinea i trend del settore HR nel contesto della *digital transformation*. Temi come l'engagement e l'e-recruitment, la motivazione, i nuovi fabbisogni di formazione, le competenze digitali nei "nuovi" contesti del lavoro costituiscono l'intelaiatura dell'opera. Il volume costituisce una fonte di consultazione "essenziale" ed un'*utile* guida per chiunque operi nel campo delle risorse umane, della formazione e dell'orientamento al lavoro. Il volume è ricco di dati recenti e di strumenti metodologici rispetto a tutte le tematiche dell'*occupabilità* e della *tutorship* per la ricerca di lavoro.

3. “Mare bianco dei crociati, mare nero dei pirati”: un percorso di ricerca tra razionalità ed ambivalenza dell’idea di progresso

Inizio questo paragrafo utilizzando un’espressione a me molto cara di Herbert Simon (1996), il filosofo economista della razionalità limitata (...)³, i “modelli” della mia vita.

Torno indietro con un flashback e propongo all’attenzione del lettore alcune *parole chiave* che hanno generato voglia di riflettere, dialogare e studiare in me in un percorso non lineare ma quasi a spirale ovvero ricorsivo. Si tratta di *quattro modelli* e di un segmento di questioni aperte. In questo contesto intendo la parola “modello” ad indicare un’area concettuale, una sorta di postulato giustificato da motivazioni emergenti da teorie e fatti.

3.1. Il bisogno di presidio della capacità e libertà d’agire, autodeterminazione, lotta contro l’autoritarismo

Gli anni settanta furono caratterizzati da un vivace dibattito culturale – oggi decisamente difficile da immaginare – sul tema delle caratteristiche denotative dell’idea di libertà nei suoi diversi aspetti e delle istanze che viceversa erano individuate come elemento di contrasto a tale principio. Accettai con grande interesse e inquietudine di scrivere il mio primo libro nel ’79 su un tema che avrebbe dovuto far tremare i polsi: il rapporto autorità-libertà e le sfide neoromantiche *rogersiane* per un’educazione ad essere che rifiutasse i perbenismi educativi dell’epoca. La passione per questi temi si coniugava con un’attrazione “fatale” per la Scuola di Francoforte, soprattutto verso il pensiero di Horkheimer e i suoi studi sulla famiglia, ed inoltre su Eric Fromm e il “mitico” costruito dinamico di una libertà “di” e libertà “da”. La sfida mi portò ad accettare di scrivere anche alcune voci – cosa ben ardua – sul tema dell’autorità-libertà e sull’autoritarismo-antiautoritarismo nell’Enciclopedia Pedagogica dell’Editrice La scuola di Brescia⁴.

3.2. Fiducia nel “Progresso” e nell’emersione della razionalità”

Il tema di sapore *proto-illuminista* del progresso come fenomeno incrementale ed incondizionato mi ha “afferrato” quando si trattava di studiare e divulgare l’idea di un’“Europa della conoscenza” disegnata dal Trattato di Lisbona (2000), idea chiave sulla quale ho sviluppato attività di ricerca e pubblicazioni. La filosofia di Lisbona in quegli anni era fortemente ancorata ad un’idea elementare e razionale

- 3 Il giudizio di “cara” perché l’attaccamento ai modelli è tipico di persone che privilegiano un approccio di intelligenza astratta ai problemi.
- 4 L’Enciclopedia Pedagogica, diretta da Mauro Laeng, è composta da sei volumi e si articola in 500 voci onomastiche e concettuali che abbracciano le scienze dell’educazione dall’antichità ai giorni nostri, oltre 6.500 pagine con più di 1.000 illustrazioni, 20.000 riferimenti bibliografici, indici tematici e tavole riassuntive e rimandi. Pubblicata a partire dal 1986, l’Enciclopedia Pedagogica, per la sua considerevole ampiezza, per il livello dei suoi collaboratori, per la struttura delle voci, per la ricchezza di argomenti, si allinea alle opere di maggior rilievo della cultura italiana contemporanea. Vedasi, in particolare, le voci da me curate, *autorità, anti-autoritarismo, Carl Rogers*, raccolte nei volumi dell’Enciclopedia.

di progresso. Ma l'idea della *linearità del progresso* come avanzamento *meccanico* verso la perfezione, secondo Todorov, non è un'idea illuministica. L'idea di una *filosofia della storia* come compimento di un disegno appartiene alla tradizione cristiana e non a quella illuministica. Jean Jacques Rousseau sosteneva che la dimensione distintiva dell'umano non era l'avanzamento verso il progresso ma la sola *perfettibilità*, ovvero «la capacità di rendersi migliori e migliorare il mondo, ma i cui effetti non sono garantiti né irreversibili» (Todorov 2016, p. 18). Anche l'idea della *learning organisation*, organizzazione che apprende stimolando processi di condivisione e crescita spontanei nei contesti organizzativi – applicata alle imprese ed alla scuola –, fu vista come panacea per il benessere e lo sviluppo ed era “figlia” dell'idea romantica e liberista che vede la possibilità di cambiamento positivo dell'individuo nella sua “*humanitas*”. Così anche l'idea di una tecnologia *amica dell'uomo* come Mauro Laeng (1980, 1987) e Turner K. Richmond (1973) già profilavano a fine anni ottanta rientrava nella visione del mondo ancorata all'idea di un progresso crescente e rigoglioso in grado di migliorare de facto le sorti dell'umanità offrendo possibilità di migliore produttività del lavoro e scomparsa delle disuguaglianze.

3.3. Verso l'enfasi sulle Capabilities

Studiando il modello *behaviorista* delle competenze ho compreso i limiti e l'esigenza di espandere il concetto verso la capability anche grazie all'incontro con il pensiero di Martha Nussbaum (2002; 2010; 2012) e alle sollecitazioni nate dagli incontri di studio con Umberto Margiotta e gli amici di Cà Foscari. Il diritto alle competenze come condizione di equità e giustizia sociale rientra nell'alveo dell'idea *milliana* (Stuart Mill) di progresso e di affrancamento delle masse. La competenza – nella sua essenza – è la capacità di un soggetto di combinare potenzialità, partendo dalle risorse cognitive, emozionali e valoriali a disposizione (saperi, saper essere, saper fare, saper sentire) per realizzare non solo *performance* controllabili ma anche intenzionalità verso lo sviluppo di obiettivi che possono essere propri e della propria organizzazione (Alessandrini, 2004, 2013; Boam, Sparrow, 1996; Le Boterf, 2001; Malavasi, 2007; Margottini, 2017; Pellerey, 2004, 2014). Si tratta, in altri termini, della “capacità di mobilitare progettualità” in azioni concrete, rilevabili ed osservabili, cioè “saperi in azione” (Alessandrini, 2016; Mezirow, 2003; Schön, 1991; Striano, 2001; Wenger, 2006). Questa capacità non si dà una volta per tutte ma è un continuo lavoro dinamico di comprensione e “ricontestualizzazione”. Questo è il cuore del *pensare* a partire dall'esperienza. Alcuni studi (cfr. il progetto PIAAC⁵, ad esempio) evidenziano le ricadute positive sui lavoratori dei percorsi

- 5 Il Programma PIAAC (2008), destinato alla valutazione delle competenze della popolazione adulta (16-65 anni), adotta pienamente la prospettiva del *lifelong learning* e *life-wide learning*, mettendo al centro del proprio studio competenze ritenute fondamentali (*foundations skills*) per la crescita e lo sviluppo economico e le competenze agite sul lavoro ampliando la valutazione anche a nuove competenze degli adulti. L'attuazione e il coordinamento della partecipazione italiana a PIAAC sono responsabilità del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. L'ANPAL ha l'incarico di progettare e realizzare il Programma per quanto concerne il territorio nazionale italiano. Il Programma PIAAC si basa sulla valutazione diretta delle competenze: questo sia per ragioni teoriche, sia per considerazioni pratiche, che si rifanno ai presupposti di base della metodologia della ricerca e, dunque, che hanno un impatto sull'attendibilità e validità delle misure. La survey intende valutare due ampie categorie di competenze degli adulti: da un lato,

formativi svolti sui luoghi di lavoro (*workplace training*). Per capire il ruolo delle capacitazioni (*capability*) bisogna tener conto, secondo Sen, di tre elementi: il rapporto diretto con il benessere e la libertà degli esseri umani; il ruolo indiretto che le capacitazioni hanno in quanto agiscono sul cambiamento sociale; ed, infine, il ruolo indiretto che hanno in quanto influiscono sulla produzione economica. Per dirla con Sen (2000), il “welfare delle capacitazioni” consente al soggetto di esigere l’agibilità dei propri diritti sociali: in primis il *diritto di apprendimento*. Questo diritto è correlato significativamente al diritto di cittadinanza e si “espande” in un arco temporale che si sovrappone all’intero arco di vita della persona. La visione della legittimità e della lungimiranza dell’idea di *long life learning* già elaborato a partire dai documenti europei dell’inizio del decennio appena trascorso deve oggi acquisire concretezza e valore fondativo di un nuovo welfare. Il problema che si pone, oggi, è quello di sviluppare un passaggio “politico”; dalla generica riconoscibilità del diritto di un apprendimento che si configuri *durante* tutta la vita, ad un sistema di riconoscimento e certificazione di competenze che assicuri l’accesso della persona ad istanze di partecipazione ad una cittadinanza attiva. Il soggetto va accompagnato in questo percorso evolutivo centrato sulla *capability* anche in un’ottica di *life long guidance* (Alessandrini, 1998, 2014).

3.4. Alterità/comunità come contesto educativo

Questo tema ha caratterizzato alcuni anni di lavoro a livello internazionale con Etienne Wenger (Alessandrini e Buccolo 2010; Alessandrini e Pignalberi 2011, 2012)⁶. Esperienze di studio ma anche laboratoriali in tanti diversi contesti mi hanno fatto comprendere il valore aggiunto della comunità di pratica nei processi di costruzione della conoscenza. Partendo anche da consapevolezze emergenti dagli studi su J. Dewey (1938) prima e G. Bateson (1977) e i costruttivisti poi ho colto la fertilità dell’idea di contesto situato come ambiente di “crescita” della conoscenza. Questi temi sono fondamentali anche in merito al dibattito sulla formazione degli insegnanti, sul professionismo degli educatori, sulla dimensione didattica degli approcci metodologici all’azione formativa, temi ai quali mi sono dedicata negli anni duemila (Alessandrini 2007).

3.5. Le questioni aperte

I miei dubbi possono mettere a repentaglio la credibilità dei valori professati nel ventennio trascorso? Ogni buona ricerca finisce con aprire nuovi dubbi e questioni per i ricercatori che verranno. Ma questa dialettica è il fruttuoso percorso della verifica e della falsificazione delle proprie ipotesi di ricercatore. Incominciamo ad esempio dall’idea di *competenza*. Possiamo interpretare l’idea di *competenza come output osservabile*? Il costrutto europeo a cui fa riferimento è

le competenze degli adulti nei luoghi di lavoro e, dall’altro, le funzioni cognitive alla base delle competenze.

- 6 Etienne Wenger è stato invitato tre volte in qualità di professor visiting (dal 2004 al 2012) a tenere delle relazioni magistrali in Convegni e Seminari organizzati dal Laboratorio di Ricerca Ceforc “*Formazione continua & Comunicazione*” da cui sono stati pubblicati tre volumi per la collana “*Quaderni di Pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*” editi da Pensa Multimedia.

considerabile come affidabile nell'ottica epistemica propria delle scienze pedagogiche? L'idea di "sviluppo" si può caratterizzare in senso lineare? L'idea di educazione è sostanzialmente cura dell'alterità o altro? E ancora, come intendere la praticabilità di un'etica della conoscenza nei tempi della connettività? La *digital transformation* può tradursi in maggiori opportunità per un'educazione libera e per lo sviluppo del pensiero critico? Ed ancora le comunità di pratica potranno consentire la diffusione *bottom up* delle conoscenze generando circuiti positivi che scavalcano barriere e strutture burocratiche come sostenevano Wenger e Lave, o Argyris e Schön?

4. Intorno alla seconda età delle macchine (...) non c'è niente di scontato e tutto è ancora da scontare

Il lavoro del futuro come sarà? Un'ampia varietà di situazioni lavorative; nascita di nuove forme di lavoro al di fuori dei rapporti lavorativi; crescita delle aspettative individuali e delle diverse condizioni di lavoro; fine di luoghi di lavoro, tempi e attività unificate; percorsi di carriera poliedrici e discontinui; aumento di interconnessioni tra lavoro e vita privata; fine del mercato del lavoro statico e prevedibile, crescita del crowd-work e delle professioni ad elevata qualificazione. Il processo tecnologico sta riformulando i contenuti e i compiti della maggior parte delle occupazioni nei Paesi industrializzati; la digitalizzazione (stampanti 3D, Internet of Things, robotica) richiede nuove skills e conoscenze legate ai settori scientifici; la robotica avanzata e l'automazione creano un *surplus di skill* fisiche e manuali, mentre producono un aumento di richiesta di abilità cognitive non di routine (ragionamento deduttivo, fluidità di idee, ordinamento delle informazioni, comprensione dei contesti comunicativi).

È interessante notare però, facendo riferimento all'ultimo rapporto della Commissione Europea sul *Digital Economy and Society Index (DESI)* del 2018, che l'Italia si posiziona ancora al *quart'ultimo posto* tra i Paesi europei per il processo verso un'economia e una società digitali. Indicatori che pesano sono la modesta connettività e lo scarso uso di internet ma anche, e soprattutto, le competenze digitali. È interessante registrare il dato relativo al fatto che tra le aziende italiane che hanno assunto o provato ad assumere specialisti ICT, ben il 32,3% delle imprese abbiano lamentato l'impossibilità di sviluppare un *recruitment* soddisfacente. Secondo una rilevazione di Federmeccanica relativa al secondo trimestre del 2018, il 42% delle imprese che operano nel settore *non riesce a reperire figure professionali* con competenze tecnologiche e digitali avanzate. La conseguenza del fenomeno può essere la perdita di competitività negli anni futuri. Secondo quanto riportato da una survey condotta da EY, solamente il 35% delle imprese del campione percepisce le *digital skills* come adeguate alle proprie esigenze. Anche secondo una recente ricerca dell'Osservatorio del Politecnico di Milano il nostro Paese è 22esimo tra i membri Ue per gli sforzi compiuti nell'attuazione del programma e 25esimo per risultati raggiunti nel *Digital Maturity Indexes*.

«La vera promessa della seconda civiltà delle macchine è che contribuirà a scatenare il potere dell'ingegno umano» (Brynjolfsson, McAfee, 2015). Questa nota espressione ottimistica dei due autori apre prospettive del tutto auspicabili.

Interessante, nel panorama di aziende che si stanno confrontando con nuovi ambienti digitali, il caso della sperimentazione nel contesto del Gruppo FS del *Digital Contest "Move your talent"*, lanciato nel 2017 dove i giovani candidati interessati a lavorare in azienda possono provare le loro competenze mediante test *on line*, o sviluppare il progetto di formazione sempre presso la stessa azienda in

collaborazione con l'Università Federico II di Napoli dove il personale interno può fruire di 80 MOOC con un programma Open Learning in 30 Corsi. Mauro Ghilardi, Direttore centrale HR del Gruppo sostiene che «oggi credo ci siano le condizioni per cui ciascuno è in grado di formarsi da solo, l'autoformazione, ovvero l'autoderminazione della formazione è la parola chiave del nostro tempo»⁷. Anche Irene Vecchione, AD di "Asset management", società di GGroup, sostiene che «la tendenza è quella di ricercare ambienti e modalità di apprendimento informali, originali e gradevoli, dove la persona può sentirsi al centro del suo processo di conoscenza [...] se la persona diventa owner del proprio processo di acquisizione di conoscenze, il formatore evolve e diventa un consulente-formatore che cura la regia dell'attività formativa»⁸.

Non c'è niente di scontato dunque ma tutto da scontare (...) occorre creatività, talento e soprattutto coraggio.

5. "Verso terre sempre verdi prima che sia troppo tardi"

In un "Manuale per l'esperto dei processi formativi", che ha avuto numerose edizioni dal '98, ho cercato di disegnare gli aspetti fondamentali di una *teoria dell'agire formativo*, dei modelli, delle tecniche, e dei *framework* teorici che potevano costruire l'impalcatura necessaria per il mestiere del formatore. Mi sono sempre più convinta con gli anni che il valore della continuità biologica ambiente-individuo è fondamentale ed è il *fil rouge* degli studi sulla conoscenza situata (Dewey, 1938; Wenger, 2006).

La formazione *parla gli alfabeti dell'interazione io-mondo*. «Logica della vita» – come sostiene Umberto Margiotta (2018) – significa vedere l'esperienza di apprendimento-crescita non solo come *dimensione apprenditiva* mentale e di tipo lineare ma anche come *pratica esperienziale* e costruzione di identità nella discontinuità.

Ha stupito alquanto l'opinione pubblica la notizia emersa di recente che i responsabili Risorse Umane del "colosso" Google avessero evidenziato quanto fosse rilevante per il futuro dell'azienda sviluppare una *nuova attenzione* nei processi di *recruitment* ad una soft skill particolare: *l'empatia*. È indice di una tendenza non da poco nello scenario dei nuovi trend del *recruitment* che riguarda le imprese di diversa tipologia e carattere. Anche i Rapporti internazionali sul futuro del lavoro accennano ai nuovi "universi semantici" associati al valore delle soft skills nel lavoro del futuro (AA.VV., 2016; Cedefop, 2017; European Commission, 2018b; ILO, 2018; OECD, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b). Bisogna chiedersi, dunque, quali siano le motivazioni e, soprattutto, attraverso quali strategie formative e metodologiche queste skills possono essere formate.

Perché nel lavoro attuale o del futuro, sono necessarie più che nel passato le soft skills? Una prima risposta possiamo trarla dalla riflessione su alcune caratteristiche proprie degli scenari del lavoro contemporaneo: la riduzione della dimensione gerarchica ad esempio, l'aumento della gestione di messaggi anche in contemporanea, del bisogno di velocità ed approccio critico nel selezionare i messaggi rilevanti da quelli che non lo sono, il bisogno di mediare nel gruppo tempi

7 Si veda l'articolo-intervista di Sonia Rausa in *Direzione del personale*, 185, giugno 2018.

8 Si veda sempre lo stesso numero di *Direzione del personale*, in particolari gli articoli di Sindaco Ceo L., Sirolli I. e Zapelli G.M.

ed obiettivi dei processi di lavoro, di condividere (anche per i capi) piuttosto che trasmettere linee strategiche.

Per quanto riguarda la seconda questione, *come formare le soft skills*, possiamo far riferimento a quel capitolo delle discipline pedagogiche che affrontano il tema degli apprendimenti complessi correlati alle disposizioni mentali ed attitudinali delle persone.

6. “Se i tempi sono cambiati, resta il mondo da cambiare”, nuove sfide (...)

Ricostruire un profilo di *Humanitas* nei contesti di lavoro, è una sfida possibile?

La cura della “*psyché*” e l’esercizio dell’intelligenza e della capacità critica nasce dalla cultura greca, come è ben noto. È scaturita in quell’alveo la scoperta della *natura dell’uomo* come *psyché*, intesa, questa, come intelligenza, ossia come *capacità di intendere e di volere*. È fondamentale nell’uomo e nella donna la “*cura dell’anima*”. È ciò che distanzia l’essere umano dal “bruto”: la capacità di riflettere sulle conseguenze del proprio agire. La *cura della psyché* è anche la chiave di volta della convivenza civile, la base di partenza del dialogo e della democrazia, ed infine del diritto.

Cosa significa dunque prendersi cura dell’anima? Accompagnare il suo benessere? Promuoverne l’affinamento, fino a perfezionare l’*humanitas* (Reale 2004)? E che cos’è quest’ultima se non la struttura essenziale dell’uomo e della donna? Il nucleo di quella che noi definiamo unicità ed irripetibilità dell’individuo.

Il lavoro ha bisogno dell’esercizio dell’*humanitas*; va visto sostanzialmente – infatti – come *bisogno della persona di trasformare e contribuire a creare la realtà nella quale vive*. I nuovi habitat digitali possono indubbiamente diventare opportunità di creatività e imprenditorialità. Questo è il focus di un *approccio antropologico al lavoro*. Basti pensare all’esperienza *olivettiana*, per quanto riguarda il nostro paese, per rendersi conto della fattibilità concreta di percorsi imprenditoriali e di leadership caratterizzati in senso antropologico.

Quali dunque le sfide per l’*umanizzazione del lavoro*: scorgere il tema della *sostenibilità dello sviluppo* come vitale per un futuro auspicabile (ONU, 2015); garantire l’accesso da parte dell’individuo ad un lavoro decente; sviluppare le condizioni per la creazione del lavoro; spazio alla soggettualità; attenzione ad una relazionalità positiva; educazione ad un lavoro creativo e imprenditoriale, generativo di opportunità nel territorio o nell’ecosistema; rafforzare la dignità insita nel lavoro come parte fondamentale dell’umano esistere.

Nonostante i contesti lavorativi mutevoli, il desiderio delle persone di un “buon lavoro” – definito come lavoro con uno scopo in un ambiente “che nutre” – è rimasto straordinariamente coerente nel corso degli anni. È un imperativo per i leader aziendali abbracciare questo concetto e concentrarsi sulla creazione di una *learning experience* per le persone in contesti di sviluppo tecnologico (Lynda Gratton, Professoressa di Management Practice alla London Business School). Ci sono buone notizie: le capacità che gli intervistati considerano più importanti – creare fiducia, *human skill* e benessere – sono quelle in cui stanno prendendo maggiori iniziative. Ma c’è ancora molto da fare per le organizzazioni: il 55%, infatti, non ha intrapreso azioni per creare una chiara narrazione sul futuro della propria forza lavoro e dell’automazione.

La sostenibilità è una sfida, prima di tutto educativa, per avversare il deterioramento globale che mostra l’urgenza di una solidarietà che si proietti nello spazio e nel tempo, per fornire un senso, quindi un orizzonte di significato e di una direzione di futuro, le aspettative, i desideri e i bisogni di uno sviluppo umano in-

tegrale, promuovendo processi *multistakeholder* che integrino i diversi livelli di governo, locale, nazionale e internazionale, e nei vari ambiti come le istituzioni, le imprese e i cittadini. Nel quadro della sostenibilità la *circular economy* è un modello economico volto ad “utilizzare le risorse in modo più efficiente e garantire la continuità di tale efficienza”; si propone di sviluppare un’economia sostenibile, responsabile e competitiva; di generare nuovi vantaggi competitivi attraverso un adeguato rispetto per l’ambiente; la valorizzazione delle competenze dei professionisti; la creazione di nuove modalità di produzione e di consumo; la possibilità di generare nuovi posti di lavoro. Oltre al dato economico quest’aspetto relazionale rileva anche una connotazione morale: l’azienda deve essere considerata come una comunità di persone che, in modo diverso, perseguono la formazione di sé e aspirano alla realizzazione dei propri desideri. La sostenibilità richiede una profonda *riflessione antropologica e morale* che possa attraversare le scienze, non solamente un mero adattamento culturale prodotto dalla società nel momento in cui vi è la consapevolezza di interventi urgenti riguardanti lo sviluppo economico ed ambientale (Faioli 2017).

Occorre in definitiva un’*agenda della pedagogia del lavoro per ripensare lo sviluppo umano* mettendo al centro la promozione della creatività e del talento, la dimensione antropologica della qualità e dignità della vita umana.

Per concludere, sei linee di impegno in merito al quale chi si occupa di formazione al lavoro dovrebbe, a mio modo di vedere, mobilitarsi:

1. Sostenere un nuovo “paradigma dello sviluppo” che ponga al centro la questione antropologica;
2. Avallare il primato della responsabilità sociale come perno stesso della crescita;
3. Scorgere il paradigma dell’innovazione come “dimensione sociale partecipata”;
4. Superare l’individualismo economico centrato sulla razionalità strumentale verso un allargamento degli orizzonti della razionalità fondato sul riconoscimento della dignità dell’individuo;
5. Affermare il principio di sussidiarietà orizzontale;
6. Sostenere l’idea che l’azione economica sia inscindibile dal primato dell’etica.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2016). *The future of work. White Paper from the employment & recruitment Industry*. september.
- Alessandrini, G. (1998). Apprendimento e motivazione: alcune riflessioni sistematiche per progettare contesti formativi. In Alessandrini, G. (a cura di). *Manuale per l’esperto dei processi formativi*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini.
- Alessandrini, G. (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (2013). *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*. Milano: Giuffré.
- Alessandrini, G. (2014). *La “pedagogia” di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini, G. (2016). *Nuovo Manuale per l’esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (2017). *Atlante di Pedagogia del Lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini, G. (2019). *Lavorare nelle “risorse umane”. Competenze, leadership e formazione manageriale*. Roma: Armando.
- Alessandrini, G. & Buccolo, M. (2010). *Comunità di Pratica e Pedagogia del Lavoro: un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana*. Lecce: Pensa Multimedia.

- Alessandrini, G. & Pignalberi, C. (2011). *Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro. Voglia di comunità in azienda*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Alessandrini, G. & Pignalberi, C. (2012). *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Baldacci, M. (2017). *Oltre la subalternità: praxis ed educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopia*. Roma-Bari: Laterza.
- BCE (2017). *Rapporto annual 2017*. Francoforte.
- Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Boam, R. & Sparrow, P. (1996). *Come disegnare e realizzare le competenze organizzative*. Milano: FrancoAngeli.
- Brynjolfsson, E. & McAfee, A. (2015). *La nuova rivoluzione delle macchine*. Milano: Feltrinelli.
- Bruni L., (2014). *Fondati sul lavoro*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cedefop (2017). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Donati, P. (1999). *Lo stato sociale in Italia*. Milano: Mondadori.
- European Commission (2018a). *International Digital Economy and Society Index (DESI)*. Brussels.
- European Commission (2018b). *Employment and Social Developments in Europe*. Brussels.
- Faioli, M. (2017). *Il lavoro nella gig economy*. Roma: I Quaderni del CNEL.
- ILO (2018). *Skills policies and systems for a future workforce*.
- Laeng, M. (1980). *Sussidi audiovisivi e scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Laeng, M. (1986). *Enciclopedia pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Laeng, M. (1987). *Pedagogia e informatica*. Roma: Armando.
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Les éditions d'organisation.
- Malavasi, P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: FrancoAngeli.
- Margottini, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'Università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. Roma: LED.
- Mazzei, A. (2018). Employee Engagement. In Health, R.L. & Johansen, W. (Eds.). *The International Encyclopedia of Strategic Communication*. Boston: Wiley-Blackwell.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e Trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moretti, E. (2014). *La nuova geografia del lavoro*. Milano: Mondadori.
- Neufeind, M., O'Reilly, J. & Ranft, F. (2018). *Work in the digital age. Challenges of the fourth industrial revolution*. London: Rowman & Littlefield International Ltd.
- Nichols, T. (2018). *La conoscenza e i suoi nemici. L'era dell'incompetenza e i rischi per la democrazia*. Roma: Luiss University Press.
- Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2017a). *Economic Surveys: Italy 2017*. Paris.
- OECD (2017b). *Strategia per le competenze dell'OCSE Italia 2017*. Paris.
- OECD (2018a). *Good Jobs for All in a Changing World of Work*. Paris.
- OECD (2018b). *The future of education and skills. Education 2030*. Paris.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Risoluzione dell'Assemblea Generale, 25 settembre.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pellerey, M. (2014). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Reale, G. (2004). *Valori dimenticati dell'Occidente*. Milano: Bompiani.

- Richmond, T.K. (1973). *Domande sulle tecnologie dell'educazione*. Roma: Armando.
- Rullani, E. (2007). *Modernità sostenibile. Idee, filiere e servizi per uscire dalla crisi*. Padova: Marsilio.
- Schön, D.A. (1991). *The Reflective Turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Schwab, K. (2016). *La quarta rivoluzione industriale*. Milano: FrancoAngeli.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sennet, R. (2017). Continuano a chiamarla flessibilità. In AA.VV. (a cura di). *10 idee per convivere con il lavoro che cambia*. Milano: Feltrinelli.
- Simon, H.A. (1996). *Models of my life*, Cambridge: MIT Press.
- Sindaco Ceo, L. (2018). Il futuro della compensation. *Direzione del personale*, 185, giugno.
- Sirolli, I. & Zapelli, G.M. (2018). Tim, interpretare il cambiamento possibile. *Direzione del personale*, 185, giugno.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Todorov, T. (2016). *Lo spirito dell'Illuminismo*. Milano: Garzanti.
- Vergeat, M. (2018). *Come cambia la formazione per i manager. I risultati dell'Osservatorio manager Learning ASFOR-CFMT*. Milano: FrancoAngeli.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

