



La formazione duale: sostenibilità vs generatività

Dual training: sustainability vs generativity

Valerio Massimo Marcone

Università degli studi Roma Tre – valeriomassimo.marcone@uniroma3.it

ABSTRACT

The essay aims to explore the theme of transitional processes of young people in the world of work in a key of generativity, in light of a strong international impulse from the “Agenda 2030” (2015 UN), in contrasting the unsustainability of the current development model not only on the environmental and economic level, but also on the social and educational level (goals 4 and 8).

It is therefore necessary to question how educational research can “intercept” these challenges in order to propose new ideas in supporting the learners starting from the transitional processes from school to the world of work.

In this perspective, the essay aims to investigate the links between the two paradigms of generativity and that of sustainability, hypothesizing concrete dimensions that can be updated from an educational point of view.

Il saggio intende esplorare il tema dei processi transizionali dei giovani al mondo del lavoro in una chiave di generatività alla luce di un forte impulso internazionale da parte dell’Agenda 2030 (Onu 2015) nel contrastare l’insostenibilità dell’attuale modello di sviluppo non solo sul piano ambientale ed economico, ma anche su quello sociale ed educativo (goals 4 e 8).

Occorre interrogarsi dunque su come la ricerca educativa possa “intercettare” tali sfide per poter proporre nuove idee nel “sostenere” gli studenti a partire dai processi transizionali dalla scuola al mondo del lavoro.

In questa prospettiva il saggio vuole indagare i nessi tra i due paradigmi della generatività e quello della sostenibilità, ipotizzando dimensioni concrete e atualizzabili dal punto di vista educativo.

KEYWORDS

Agency, Generativity, Substainibility, Tutorship, Work-Based Learning.

Agentività, Generatività, Sostenibilità, Tutorship, Work-Based Learning.

Introduzione

I recenti scenari relativi alle trasformazioni del lavoro di industry 4.0., hanno portato nuovamente alla ribalta del dibattito internazionale il tema della crescita economica e l'esigenza di contrastare fenomeni quali l'incremento della disoccupazione giovanile e dei Neet (not education not employment and training), in particolare nel nostro Paese. Questioni che ci impongono una riflessione urgente su una nuova formazione dei talenti, (Margiotta, 2017) i quali dovranno "navigare" in acque sempre più "mosse e profonde" nei prossimi anni.

L'Agenda 2030¹ (ONU,2015) sullo sviluppo sostenibile è al centro di tale riflessione, ovvero quella di affrontare in modo trasversale tanti temi cruciali (17 goals e 369 target) tra i quali quelli su cui vorrei focalizzare l'attenzione: la qualità dell'educazione (goal 4) e il lavoro dignitoso (goal 8).

In tale storica occasione, è stato espresso un chiaro giudizio sull'insostenibilità dell'attuale modello di sviluppo, non solo sul piano ambientale, ma anche su quello economico e sociale. In questo modo, ed è questo il carattere fortemente innovativo dell'Agenda 2030, viene definitivamente superata l'idea che la sostenibilità sia unicamente una questione ambientale e si afferma una visione integrata delle diverse dimensioni dello sviluppo (Giovannini, 2018). Lo sviluppo sostenibile deve diventare trasversale a tutte le sfere della vita di ogni individuo in una società in cui nessuno deve essere lasciato indietro ed in cui tutti devono avere una vita dignitosa.

Una società incline a garantire diritti e opportunità in cui la parità di genere è un elemento centrale; come è centrale garantire una piena e produttiva occupazione con un lavoro dignitoso ("8 obiettivo") e fornire un'educazione equa ed inclusiva a tutti e a qualsiasi età ("4 obiettivo").

Occorre interrogarsi dunque come la ricerca educativa possa "intercettare" tali sfide per poter proporre nuove idee e progettare nuove metodologie a partire dalla "riprogettazione" nuovi curricula nella scuola secondaria che possano "sostenere" l'individuo-cittadino-lavoratore verso il 2030 in linea con le Politiche dell'Agenda 2030.

L'idea generale sottesa dalla policy dell'Agenda è quella di contribuire a creare una "cultura della sostenibilità" nelle scuole, tra gli insegnanti, tra i giovani ed in definitiva nella società civile nella sua interezza.

La formazione duale in questa prospettiva può contribuire a generare nuove forme di "sostenibilità" per il ragazzo che si appresta ad affrontare i nuovi scenari del lavoro e della vita, una volta uscito dalla scuola secondaria, facilitando quei processi transizionali al lavoro sempre più complessi ed intrecciati.

1. Riflessioni sulla categoria della generatività

Per comprendere il significato del concetto di generatività è utile partire dalla sua radice latina *gen* la stessa anche di genitore, ma anche di geniale e generoso. Il termine rimanda all'idea di inizio, di intrapresa. Così intesa l'idea di generatività permette di focalizzare, a livello sociale, la dialettica sempre aperta tra il movimento della vita e le forme in cui la vita stessa tende a declinarsi. Lo stesso concetto rimanda ai fini della nostra riflessione alla parola "generare" che deriva dalla radice greca *γεννομαι*, che significa far esistere, produrre nuova vita.

1 Il 25 settembre 2015, le Nazioni Unite hanno approvato l'Agenda Globale per lo sviluppo sostenibile e i relativi 17 Obiettivi di sviluppo sostenibile (Sustainable Development Goals - SDGs nell'acronimo inglese), articolati in 169 Target da raggiungere entro il 2030.

La generatività si correla dunque all'idea di un processo di maturazione biologica che trascende l'immediato e si proietta verso il futuro al di là di comportamenti individualistici ed egoistici (Giaccardi, Magatti, 2014). La generatività è anche azione trasformativa (Mezirow, 1991) di ogni essere umano aperta al contesto ed alla intersoggettività ma imprevedibile nei risultati.

Lo studioso dell'infanzia, di formazione psicoanalitica e docente poi negli Stati Uniti, Erik Erikson (1950) intende per *generatività* «l'interesse a fondare e guidare la generazione successiva» attraverso l'allevamento dei figli ma anche attraverso lo sviluppo di imprese creative o produttive. Ma la semplice messa al mondo di figli – egli avverte – non garantisce, naturalmente, che il genitore svilupperà un senso di generatività. I prerequisiti per lo sviluppo in questo stadio (l'ottavo nello schema evolutivo dell'autore), sono soprattutto la fede nel futuro. La generatività si contrappone nel suo pensiero, quindi al fenomeno della stagnazione e della mancanza di crescita psicologica. Il concetto di generatività è quindi di un concetto importante che apre la via ad una visione del lavoro correlata ad una forte tensione etica. Anche Paulo Freire nella sua "Pedagogia degli oppressi" (1972) ha utilizzato il costrutto della generatività come uno degli scopi dell'atto educativo inteso come «nucleo generatore» foriero di innovazioni, di soluzioni e di capacità nelle persone e, quindi, come asse rilevante di una «pedagogia della liberazione». Il concetto di generatività è anche insito nella teoria dell'autopoiesi di Maturana e Varela (1985) quando si fa riferimento al concetto di "accoppiamento strutturale", come ambito epistemico della conoscenza dei soggetti. Connesso a questo concetto quello della coevoluzione dei contesti ovvero della relazione di interdipendenza tra soggetto conoscente e oggetto conosciuto.

1.2 La "formatività" del work-based learning

Nell'ottica di un'interpretazione della dimensione della generatività a fronte del tema della preparazione all'esperienza lavorativa e quindi all'occupabilità, possiamo osservare quanto segue. Il concetto di "occupabilità" inizialmente era inteso come *"la capacità delle persone di essere occupate, di cercare attivamente un impiego e di mantenerlo"*. Fu definita più esaurientemente da Hillage e Pollard (1998) nei seguenti termini: *"l'occupabilità è la capacità di trovare e conservare un lavoro soddisfacente. Ancora più ampiamente l'occupabilità "è la capacità di muoversi autonomamente nel mondo del lavoro per realizzare il proprio potenziale attraverso un lavoro sostenibile"*.

Michele Pellerey (2015) è dell'avviso che il concetto di occupabilità, può essere adeguatamente approfondito, solo se si dà adito ad una concettualizzazione della qualificazione professionale più ampia e profonda. Egli sostiene, infatti, che il pericolo segnalato da studi recenti, è quello di pensare che ciò possa essere descritto a partire da una diretta conoscenza della domanda attualmente presente nel mercato del lavoro. La questione è collegata al tema centrale della mia ricerca nello studio dei processi di work based learning (WBL) e sulla rilevazione delle variabili formative di tali percorsi verso una direzione di formatività del discente non solo in ottica di occupabilità.

Ricordiamo come la diffusione di metodologie di WBL è stata ed è al centro delle Politiche Europee formative e del lavoro (Comunicato di Bruges, Conclusioni di Riga, New Skills Agenda)².

2 Per ulteriori approfondimenti vedasi: European Commission (2010) The Bruges Communiqué on

Il WBL è considerato uno dei fattori fondamentali per ovviare a problemi come lo iato tra domanda e offerta e la “mortalità scolastica”, sfide che il “sistema VET” è chiamato ad affrontare in tutti i Paesi Europei anche se in diversa misura (nei Paesi Germanofoni ad esempio “il sistema duale” è ormai da decenni uno strumento consolidato).

Secondo la definizione del Cedefop (2011) il WBL si intende “*l’acquisizione di conoscenze e competenze attraverso lo svolgimento di compiti in un contesto professionale, cui segue una riflessione sulle attività realizzate. Il WBL inoltre può avvenire sia sul luogo di lavoro, sia in un istituto di istruzione e formazione professionale*” In altri termini il WBL individua le pratiche formative, che non si identificano con esperienze di apprendimento formale in aula, ma sono espletate in un concreto e reale ambiente di lavoro attraverso il coinvolgimento in attività lavorative individuali e collettive. Tale definizione prescinde dal fatto che i discenti siano giovani, studenti, disoccupati o occupati, e che vengano o meno retribuiti. (Balduini, Fiacco, Violi, 2016)

Riprendendo la concettualizzazione del principio di formatività di Luigi Pareyson (1974)³, formativo «non è solo ciò che attiene a situazioni strutturate di apprendimento, ma comprende tutto ciò che rende “significante” azioni volte alla creazione di valore».

La formatività ovvero è la struttura, il carattere, la capacità insita nel formare. Ora formare significa anzitutto fare, *poiein*. (Minello, Margiotta, 2011) Ma un fare che consiste nello svolgere le cose e trarle alla forma che esigono e che loro compete. E forma significa *organismo vivente di vita propria*, essenzialmente dinamico, risultato e riuscita di un processo di formazione tale da includere e concludere i suoi movimenti, e da essere nel contempo aperto e disponibile a ulteriori svolgimenti. A una tale concezione della forma consegue il carattere inventivo e tentativo del formare, talché il “fare” è veramente un “formare” solo quando “nel corso stesso dell’operazione inventa il *modus operandi*, e definisce la regola dell’opera mentre la fa, e concepisce eseguendo, e progetta nell’atto stesso che realizza”. Formare, significa fare, ma un tal fare che mentre fa, “*inventa il modo di fare*”. (Margiotta, 2011b, 2014b).

Un apprendimento basato sul lavoro dunque non dovrebbe essere progettato e strutturato, in chiave funzionalistica ed in termini di occupabilità del soggetto. In primo luogo l’apprendimento deve portare, come afferma Mezirow (1991), «a modificare un’interpretazione preesistente per costruire un’interpretazione nuova o aggiornata del significato della propria esistenza, che guiderà l’azione futura delle “prospettive di significato»». La creazione di nuove prospettive di significato altro non è che la dimensione generativa dell’esperienza educativo-formativa. Anche nel modello di apprendimento in Mezirow (2000) è implicita la categoria della *generatività* come “continuo sviluppo di nuove prospettive di significato”. Il discente

enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020, Bruges; European Commission (2016) Developing skills for the labour market - The Riga Conclusions - European cooperation in vocational education and training 2015-2020, Brussels; European Commission (2016), *A New Skills Agenda for Europe: Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*, Brussels.

- 3 Luigi Pareyson ritiene che “le attività umane non possono esercitarsi se non concretandosi in operazioni, cioè in movimenti destinati a culminare in opere; ma solo *facendosi forma* l’opera giunge ad essere tale, nella sua individuale ed irripetibile realtà, ormai staccata dal suo autore e vivente di vita propria, conclusa nell’indivisibile unità della sua coerenza, aperta al riconoscimento del suo valore e capace di esigerlo e ottenerlo: nessuna attività è operare se non è anche formare, e non c’è opera riuscita che non sia forma”. Per ulteriori approfondimenti vedasi Pareyson L. (1974), *Estetica. Teoria della Formatività*. Firenze: Sansoni

coinvolto in un apprendimento duale, può, attraverso l'esperienza di lavoro, intraprendere questo processo "interpretativo" – come lo definisce Mezirow – "emancipativo" e quindi "trasformativo", che lo porta ad un cambiamento e lo potrebbe direzionare verso un *apprendimento generativo*.

1.3 *Il valore generativo del lavoro*

Lo sviluppo di un concetto pedagogico del lavoro può essere interpretato come promozione della dimensione educativo-formativa propria del lavoro (Alessandrini, 2012), ovvero come riflessione sul valore formativo-apprenditivo dell'esperienza professionale nelle sue diverse manifestazioni. La preparazione del soggetto al sociale attraverso il lavoro sta a significare la sollecitazione della partecipazione dell'individuo alla società in quanto impegno professionale. Questa dimensione dell'educazione al lavoro come educazione alla socialità può essere educazione alla cittadinanza attiva. Il pensiero pedagogico, sin dalle sue origini, ha elaborato una vera e propria concezione del lavoro. Nell'accezione più ampia di "manualità", di esercizio concreto per l'apprendimento, di maturazione del senso di socialità della persona e di potenziamento della personalità del lavoratore, il lavoro si afferma come concetto educativo trasversale alla storia pedagogica in particolare nei. Comenio, J.J. Rousseau, F. Froebel, J.H. Pestalozzi, G. Kerchensteiner, J. Dewey. S. Hessen.

Avviene, dunque che lavoro e apprendimento e formazione sono e saranno sempre più intrecciati nel futuro, nel contesto di quella che viene definita "società della conoscenza" (Alberici, 2002, 2008; Alessandrini, 2004). Al centro dell'idea di società cognitiva si innesta il circolo virtuoso di apprendimento, formazione e lavoro. Il lavoro può diventare educativo, perché fornisce al giovane competenze utili ad affrontare la vita dopo lo studio: sia sul piano meramente professionale che sul piano personale. Sul piano professionale permette di acquisire, anche se in modo elementare, determinate "soft skills" che sono utili nel mercato del lavoro (problem solving, capacità di lavorare in team, rispetto degli orari e dell'organizzazione lavorativa).

Dobbiamo chiederci, dunque, quale è il significato insito nell'apprendimento basato sul lavoro. E come la categoria "generatività" possa essere applicata al contesto della formazione duale.

A parere di Margiotta (2015) *"La formazione è essenzialmente una rete di sistemi d'azione che opera per co-generare un valore capace di presidiare e governare la critica delle tecniche, delle conoscenze e delle esperienze"* La generatività è dunque correlata in modo ineccepibile alla produzione di valore che la formazione può e deve produrre. Innovazione, formazione e generatività sono unite, dunque, da un nesso logico come una "filigrana" dell'agire lavorativo. Sostiene infatti Margiotta (2015) che: *"il movimento ricorsivo che trasforma l'azione produttiva in generativa è pertanto, da ricondurre al nostro agire inteso come una messa in atto della nostra esperienza collettiva e che, attraverso questo enactment, diviene esperienza, e quindi significato e senso della nostra identità e progettualità umana. Questo nodo essenziale è la chiave paradigmatica di una teoria del lavoro come agire generativo"*

2. Ri-progettare nuovi “curricola capacitanti”

Nell'ultimo decennio nel nostro Paese, si è assistito ad un acceso dibattito sulle finalità proprie del modello dell'alternanza scuola-lavoro. Nonostante una “buona” legge, la 107 del 2015, in cui si era dato un nuovo impulso da parte del Legislatore di quegli anni a questa metodologia formativa attraverso l'obbligatorietà e l'aumento delle ore da svolgere (400 ore negli Istituti tecnici e professionali e 200 ore nei Licei) non si è assistito a quel cambio di rotta che si era prospettato dal punto di vista delle Politiche educative e formative. Anzi si è generato un processo inverso, in cui nessuno, in primis le scuole e gli stessi insegnanti, hanno creduto nel potenziale pedagogico dell'alternanza. Quest'ultima viene screditata nel momento in cui si dà adito ad una mera concettualizzazione della sua finalità quale strumento di occupabilità o di orientamento al lavoro come ora viene intesa oggi con la nuova veste terminologica assegnata all'alternanza scuola lavoro: PCTO (percorsi per lo sviluppo di competenze trasversali e per l'orientamento).

Dietro questa nuova terminologia, in realtà vi è l'intento in particolare da parte dei Policy makers di ridurre la valenza formativa dell'alternanza, non solo riducendo le ore e la sua obbligatorietà ma anche deviando la sua finalità verso mere sperimentazioni scolastiche che hanno poco a che fare con la sua natura pedagogica.

L'alternanza scuola lavoro invece potrebbe essere concepita come un dispositivo di formazione, attraverso cui promuovere una attività espansivo-trasformativa, tanto del singolo che dei contesti scolastici (Mezirow,1991). I progetti di alternanza scuola-lavoro devono diventare occasioni di partecipazione attiva (Wenger,2006) , piuttosto che, come spesso accade, essere vissuti all'interno del sistema Scuola e del sistema Azienda meramente come un'appendice che poco o nulla ha che fare con i rispettivi obiettivi primari. Per questo occorre valorizzare le funzioni di tutoraggio, accompagnamento e mediazione culturale tra il personale docente dell'istruzione e i *tutor* aziendali, garantendo sia la loro adeguata formazione, sia la loro generativa interazione con docenti e ragazzi (Costa, 2016). Tale scenario, impone il superamento del modello tradizionale “scuola- centrico”, incardinato sull'offerta, a favore di quello proattivo, in base al quale alla scuola compete raccordarsi alla domanda sociale, quindi raccoglierla, strutturarla e organizzarla, a partire dall'interazione che essa deve poter garantire a tutti i soggetti coinvolti. In questa prospettiva l'alternanza scuola-lavoro, promuovendo un apprendimento sociale e partecipativo, attiva processi di consapevolezza, cambiamento, capacitazione, che coinvolgono soggetti (studenti, docenti e *tutor*), istituzioni (scuola e impresa) e contesti territoriali.

Su queste istanze, occorre sensibilizzare le giovani generazioni soprattutto nei contesti scolastici. In un'ottica concreta, affidarsi al paradigma della sostenibilità in ambito scolastico, significa sviluppare scelte consapevoli nell'ambito dello sviluppo dell'offerta formativa, nella connessione tra curriculum interno ed esterno, nell'intenzionalità pedagogica verso la “capacitazione” degli studenti.

Umberto Margiotta in suo contributo (2014b), prima che venisse varata la legge 107 sosteneva: “*come l'attuale scuola secondaria superiore difetti di un baricentro formativo che consenta ai giovani di esplorare come rigore e di acquistare padronanza del valore generativo dell'istruzione*” e come il “*valore si fa conoscenza in atto se impara ad estrarre dai contenuti di conoscenza e di esperienza le forme capacitanti di espansione dei talenti e delle libertà individuali*”.

E ancora “*la scuola dovrebbe orientarsi e ruotare intorno alle seguenti coordinate*”:

1. *il laboratorio come forma logica trasversale e ricorsiva (non come forma spaziale) di sviluppo di apprendimenti generativi;*
2. *l'apprendistato cognitivo⁴, le discipline vengono insegnate come programmi di ricerca, i saperi vengono appresi come spazio di innovazione;*
3. *il lavoro come dimensione formativa reale della creatività e della conquista di autonomia dei soggetti”.*

Da qui l'urgenza di “cambiare rotta” da parte delle Istituzioni educative nel riprogettare nuovi curricula di apprendimento “capacitanti” che pongano al centro forme di pratica condivisa, metodologie di alternanza formativa che avvicinano sempre di più i due mondi scuola e lavoro sino a contaminarli verso un apprendimento generativo del discente (Marcone, 2018).

3. Ri-pensare un’“agency professionale” per gli insegnanti delle scuole

In questo scenario, occorre riflettere sull'esigenza di ripensare anche ad una nuova professionalità degli insegnanti nelle scuole.

Il ruolo dell'insegnante indubbiamente, sta diventando sempre più cruciale per l'apprendimento dello studente, nell'accompagnarlo nelle sue transizioni al mondo del lavoro.

Occorre che l'insegnante possa assumere anche le “vesti” di tutor, in grado di dare forma all'azione dello studente, al fine di favorire la libertà di sviluppo delle sue capacitazioni e dei suoi funzionamenti⁵ (Sen, 1985) formandolo nella sua interezza, educandolo alla partecipazione lavorativa attiva e responsabile e alla significazione delle risorse e delle persone con cui interagisce per realizzare la propria idea di futuro (Alessandrini, 2014).

La formazione, non può essere considerata non più e non solo come attività di progettazione di contenuti/corso, ma come *attivazione di condizioni per lo sviluppo di processi di crescita individuale e di gruppo*. (Marcone, 2018).

Il tema del ruolo dell'insegnante verso una tutorship agentiva, è stata “esplosato” all'interno della mia ricerca di dottorato centrata sullo studio dei processi di apprendimento duale.

La ricerca empirico-descrittiva sviluppata nel corso del lavoro di preparazione della tesi dottorale ha inteso rispondere ad alcune delle domande quali: come considerare il ruolo della tutorship nei percorsi di apprendimento duale? Quando l'attività formativa del tutor e l'esperienza complessiva di sostegno alla formazione può avere un valore generativo?

4 Sull'apprendistato cognitivo Umberto Margiotta afferma: “*si sviluppa secondo tre dispositivi ricorsivi: 1) mimesi; 2) riorganizzazione strutturante; 3) invenzione. L'apprendistato si fa cognitivo in quanto utilizza la sfida emotiva che coinvolge il giovane nel momento in cui si confronta con un problema o con la spiegazione delle soluzioni relative che gli fa scoprire. Si vince facilmente da ciò che l'apprendimento cognitivo dovrebbe costituire la filigrana maieutica e riflessiva di ogni situazione di insegnamento e di apprendimento e ispirare l'organizzazione e la riqualificazione degli ambienti di apprendimento*”. Cfr Margiotta U. (2014), Un pensiero strategico per dar forma alla scuola secondaria superiore, in “*Scuola Democratica: Learning for Democracy*”, 1, pp. 117-134, Bologna: Il Mulino.

5 La coppia concettuale fondamentale sulla quale lavora Sen è dunque quella di capacitazioni (capabilities), e funzionamenti (functioning): per capabilities intende “*ciò che le persone sono effettivamente capaci di fare e di essere, l'insieme delle opportunità reali che una persona ha per realizzare la propria vita, la libertà di poter scegliere un comportamento alternativamente ad altri*”, mentre i functionings “*sono le attività che gli individui hanno buone ragioni di apprezzare, in cui si realizza il loro essere, in cui effettivamente realizzano le capacitazioni potenziali*”.

Nell'indagare tali quesiti ho assunto come costruito teorico il capability approach (Sen 2000, Nussbaum, 2002, 2012).

Quest'ultimo può essere considerato nel panorama internazionale un nuovo approccio nell'educazione e nella formazione, attraverso il quale ogni persona è considerata come un fine, ponendola nelle condizioni di essere e di fare affinché liberamente scelga un insieme di opportunità che i contesti e le società promuovono (Ellerani, 2017). In questa prospettiva la valorizzazione della capacità di fare delle persone è condizione e tramite del pieno sviluppo della *capacità d'agire* (*agency*) dei soggetti (e quindi della loro formazione), al di là delle caratteristiche peculiari e delle differenze di cui questi ultimi sono portatori (genere, etnia, età, ecc.).

Dalla raccolta degli strumenti qualitativi (interviste e focus group) somministrati in alcune scuole italiane (secondarie) sono emersi aspetti rilevanti per poter proporre un ipotetico quadro *di formazione di qualità* degli insegnanti in qualità di tutor interni. Questo quadro progettuale è stato elaborato correlandolo ad una serie di indicatori (1.Riflessività, 2.Partecipazione, 3.Agentività, 4.Capacitazione, 5.Generatività) individuati nel corso della mia ricerca di dottorato al fine di costruire un dispositivo pedagogico denominato: "*Tassonomia di indicatori di qualità nel WBL (work based learning)*".⁶

Tale dispositivo ha inteso indagare la "formatività" dell'apprendimento del discente coinvolto nei percorsi di alternanza scuola-lavoro.

Per ogni indicatore è stato formulato un quesito pedagogico corrispondente. In particolare per l'area *generatività* ho formulato il seguente quesito: *Il discente ha acquisito gli apprendimenti necessari per sviluppare un abito mentale e professionale consolidato e adattabile a nuovi contesti di lavoro?*

Da qui ho individuato alcuni obiettivi principali per i quali l'insegnante di scuola secondaria potrebbe agire nei confronti del discente in qualità di tutor tra i quali:

- supportare l'espansione dell'orientamento motivazionale del discente verso obiettivi di più ampio spettro rispetto all'esperienza di alternanza o collegati ad aspirazioni individuali e intersoggettive;
- orientare il discente verso attività di tipo imprenditoriale (start up, ad esempio);
- orientare il discente verso forme di *lavoro cooperativo* nell'ambito delle quali si possa sviluppare un "salto" in avanti rispetto ad obiettivi futuri di sviluppo (disegnare un progetto di crowdfunding, ad esempio). (Marcone, 2018b)

Ripensando ad una nuova identità dell'insegnante in termini di *agency* e delle *capabilities* è necessario che Egli stesso sia messo nelle condizioni di essere "*competente ad agire*" perché solo tramite l'insegnamento la persona, nella prospettiva dell'*agency* (Sen, 1986, 2000), riesce a rappresentarsi e a co-costruirsi come competente per l'azione (Margiotta, 2011a).

L'*agency* infatti è una "capability centrale" per ogni individuo: essa è definita in relazione agli obiettivi che una persona valuta o ha ragione di valutare, ed è l'abilità di agire congruentemente ai propri valori e ai propri obiettivi. La competenza ad agire dunque può essere definita come la tendenza-possibilità-libertà

6 La ricerca di Dottorato è stata ampiamente descritta in precedenti pubblicazioni. Vedasi per ulteriori approfondimenti: Marcone V.M. (2018a) Work based learning. Il valore generativo del lavoro; Marcone V.M. (2018b), Formazione duale e talento. Il ruolo agentivo del tutor. *Formazione & Insegnamento, La Formazione dei talenti. Prospettive di ricerca* (a cura di) Minello R. XVI, 2, 249-263

che ogni persona ha di: immaginare e desiderare qualcosa che ancora non è data; di individuare obiettivi per realizzarla, a partire da quanto è a disposizione; di dare incominciamento a qualcosa di nuovo; ri-costruire continuamente strategie e finalità di produzione di senso in modo imperfetto (Margiotta, 2019)

Conclusioni

Si è parlato nei capitoli precedenti di *curricola capacitanti*, di *agency professionale*, di *formatività* di nuove metodologie formative centrate sull'apprendimento duale.

La capacità della scuola, oggi di costruire in modo dinamico e aperto un "sapere generativo", capace di rispondere al mutamento dei saperi e dei processi sociali e culturali, è dunque fondamentale.

In questo nuovo scenario, possiamo considerare nuovo, anche il compito della pedagogia come "sistema generativo". Come sostiene infatti Umberto Margiotta, (2015) "è proprio in questa nuova prospettiva di ritematizzazione della pedagogia come scienza dell'educare e dell'istruire, che emerge la necessità di un nuovo paradigma ipoteticamente ritenuto capace di consentire e sorreggere una formulazione del discorso pedagogico in grado di:

- coniugare progettualmente le dimensioni endogena ed esogena di tale discorso, convertendole sinergicamente verso il fine della sua attualizzazione;
- valorizzare nella nuova direzione il suo intero patrimonio paradigmatico e concettuale".

In quanto prospettato e in funzione di tali compiti, il nuovo paradigma non può non essere anzitutto un dispositivo di definizione e di accertamento della valenza formativa delle varie esperienze umane, ovvero della loro capacità di 'dar forma', ovvero di qualificare i processi della vita (discipline, istituzioni, condotte, stili di vita, strategie, politiche), dispositivo che ne certifichi sostenibilità e generatività.

Per concludere possiamo affermare che tutto l'approccio alla sostenibilità non è altro che un approccio all'educazione.

L'idea di generatività in questa prospettiva dunque è connessa alla sostenibilità per i seguenti motivi:

- a) è un approccio che enfatizza l'esigenza dell'adozione di misure significative di cambiamento, verso diverse aree della società civile;
- b) è un approccio sistemico, che delinea un'utopia capace di generare nuovi modi di sentire la vita nel pianeta;
- c) è fondato sull'inclusione e la lotta per il superamento delle disuguaglianze;
- d) è un approccio che si basa sul dialogo costruttivo di tutti i componenti della società civile, in un'ottica di interazione generativa.

Riferimenti bibliografici

- Alberici A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Alberici A. (2008). *La possibilità di cambiare, apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.

- Alessandrini G. (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini Associati.
- Alessandrini G. (2012). La Pedagogia del lavoro: questioni emergenti e dimensioni di sviluppo per la ricerca e la formazione. *Education Sciences & Society: Ripensare la Pedagogia, Ripensare l'Educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini G. (ed.) (2019). *Sostenibilità e Capability approach*. Milano: FrancoAngeli.
- Balduini S.A., Fiacco F., Violi V.M.G. (2016). Il work-based learning da Leonardo a Erasmus+: nodi critici e sfide aperte. *Osservatorio Isfol*, VI, 3, 59-82.
- Cedefop (2011). *Quality in education and training*. Lussemburgo: Publications Office of the European Union.
- Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione: la Formatività dell'agire lavorativo*. FrancoAngeli: Milano.
- Comenio (1965). *Didactica Magna*, trad. it. (a cura di) Gualtieri V. Firenze: Sandron.
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Ellerani P. (2017). Modelli educativi e formativi per gli ambienti innovativi. In G. Alessandrini (ed.), *Atlante di Pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Erikson E. (1950). *Infanzia e Società*. Roma: Armando.
- European Commission (2010). *The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020*, Bruges.
- European Commission (2016). *Developing skills for the labour market - The Riga Conclusions - European cooperation in vocational education and training 2015-2020*, Brussels.
- European Commission (2016). *A New Skills Agenda for Europe: Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*, Brussels.
- Froebel A.W. (1993). *L'educazione dell'uomo*, trad. it. (a cura di) Flores D'Arcais G. Firenze: La nuova Italia.
- Freire P. (1972). *La Pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Hessen S. (1975). *Struttura e contenuto della scuola moderna*. Roma: Armando.
- Giovannini E. (2018). *L'Utopia sostenibile*. Laterza, Bari-Roma.
- Giaccardi C., Magatti M. (2014). *Generativi di tutto il mondo unitevi! Manifesto per la società dei liberi*. Milano: Feltrinelli
- Hillage J., Pollard E. (1998). Employability: developing a framework for policy analysis. *Research Brief*, 85. London: Department for Education and Employment.
- Kerchensteiner G. M. (1961). *Il concetto della scuola di lavoro* (trad. it. a cura di Calò G.). Firenze: Giunti Bemporad Marzocco.
- Marcone V.M. (2018a). *Work -based learning. Il valore generativo del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Marcone V.M. (2018b). Formazione duale e talento. Il ruolo agentivo del tutor. *Formazione & Insegnamento, La Formazione dei talenti. Prospettive di ricerca*, XVI, 2, 249-263.
- Marcone V.M. (2019). Sostenibilità transizionali per il diritto ad un lavoro dignitoso. In G. Alessandrini (ed.), *Sostenibilità e capability approach*. Milano: FrancoAngeli.
- Margiotta U. (2011). Apprendimento esperto e competenze. In Costa M., *Il valore oltre le competenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta U. (2011b). *La Pedagogia scienza prima della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta U. (2014a). Un pensiero strategico per dar forma alla scuola secondaria superiore. *Scuola Democratica: Learning for Democracy*, 1, pp. 117-134.
- Margiotta U. (2014b). Il grafo della formazione. L'albero generativo della conoscenza. *Ontologie Pedagogiche*. Lecce: Pensa MultiMedia
- Margiotta U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della Pedagogia*. Roma: Carocci.
- Margiotta (2017). *La formazione dei talenti*. Roma: Carocci.
- Margiotta U. (2019). La costruzione sociale dell'insegnante. Capability approach e contesto professionale. In G. Alessandrini (ed.), *Sostenibilità e capability approach*. Milano: Franco Angeli.
- Minello R., Margiotta U. (2011). *Poiein. La pedagogia e le scienze della formazione*. Lecce Pensa MultiMedia.

- Maturana H. R., Varela F.J. (1985). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimension of adult learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mezirow J. & Associates (2000). *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey Bass.
- Nussbaum M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- ONU (2015) Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development; <https://unric.org/it/agenda-2030/>
- Pareyson L. (1974). *Estetica. Teoria della formatività*. Firenze: Sansoni.
- Pellerey M. (2015). Il valore delle qualifiche offerte dalla Formazione Professionale: *Atti del Seminario di Formazione Europea 2015 Energia giovane .Pane per il futuro del Pianeta*, Roma: Studi progetti esperienze per una nuova formazione professionale Collana del CIOFS-FP e CNOS –FAP
- Rousseau J.J. (1762). *Émile ou de l'éducation*, Jean Néaulme Libraire, la Haye (trad. it., *Emilio*, La Scuola, Brescia, 1965).
- Sen A.K. (1985). Well-being, Agency and Freedom: the Dewey Lectures. *The Journal of Philosophy*, 82, 4, 169-221.
- Sen A.K. (1986). *Scelta, benessere, equità*. Bologna: Il Mulino.
- Sen A. K.(2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica Apprendimento, significato, identità*. Milano: Raffaello Cortina.