

Politiche educative e formative
per nuove prospettive di welfare

Education and training policies
for new welfare perspectives





Strategie europee di ricerca verso l'occupabilità: Dimensioni di praticabilità e nuovi bisogni

European research strategies for employability: Dimensions of feasibility and new needs

Giuditta Alessandrini
Università degli Studi Roma TRE
g.alessandrini@uniroma3.it

ABSTRACT

This paper, commencing from the data concerning the state of employment in developed countries, aims to reflect briefly on some topics that characterize the European approach that started in the last ten years with the Lisbon Strategy, the European Employment Strategy (EES), the Bologna Process (and the European Area for higher education), and which has been recently accomplished with the launch of the 2020 strategies. For those who are involved in training and development from a pedagogical point of view, provided with openness to multidisciplinary dimensions, five perspectives of commitment are outlined: 1) investment in human capital as primary goal, 2) primacy of social responsibility as the mainstay of growth, 3) build social networks, 4) enhancement of practical intelligence.

Il saggio, partendo dai dati relativi allo scenario occupazionale nei paesi avanzati, riflette brevemente su alcuni elementi caratterizzanti l'approccio specificatamente europeo apertosi a partire dall'avvio del decennio scorso con la strategia di Lisbona, la SEO, ed il Bologna Process (lo "Spazio Europeo" della alta formazione) e compiutosi recentemente con l'avvio delle strategie 2020. Vengono altresì delineate quattro prospettive di impegno per chi si occupa di formazione e sviluppo in chiave pedagogica ma con apertura alla dimensione multidisciplinare: 1) centralità dell'investimento in capitale umano, 2) primato della responsabilità sociale come perno della crescita, 3) impegno nella costruzione delle reti sociali, ed infine, 4) valorizzazione dell'intelligenza pratica.

KEYWORDS

Knowledge welfare, Lifelong learning, ET 2020, Development, Human resources

Welfare della conoscenza, Lifelong Learning, ET 2020, Sviluppo, Capitale umano

1. Welfare della conoscenza e lifelong learning: il "disegno" europeo

L'approccio elaborato negli ultimi anni all'interno del framework europeo considera il sostegno all'apprendimento come ambito di *sviluppo sostanziale* della democrazia in quanto fondamentale condizione di inclusione sociale¹.

1 Per maggiori approfondimenti, si rimanda alla bibliografia in calce al contributo.

L'investimento da parte della società civile nell'apprendimento individuale e organizzativo consente di creare, infatti, equità e coesione e, quindi, una migliore "educabilità". Fondamentali, anche, in questa visione, le opportunità di incremento dell'accesso alla conoscenza da parte dei soggetti più svantaggiati e quindi la crescita di *chances* occupazionali per tutti.

Sul fronte della formazione degli adulti, dagli indicatori OCSE (2011) emerge da tempo – come è ben noto dall'analisi dei benchmarking – una situazione di "sottoinvestimento strutturale" nel nostro paese, e si riscontra anche una dispersione delle risorse in fonti differenziate di finanziamento non integrate tra loro, che generano diseconomie.

Bisogna, inoltre, considerare che gli indirizzi elaborati recentemente in sede europea affidano un compito più ampio e significativo alla istituzione "università" nella direzione del ruolo che questa può avere nella società attuale per tutti i cittadini verso una crescita civile e democratica.

Il nuovo quadro – delineatosi a partire dal 2008 con il *Communiqué de Leuven et la contribution de la communauté universitaire a la consultation EU 2020* – tende, infatti, a scorgere il ruolo dell'università non più come agenzia specializzata per i giovani studenti o per la ricerca, ma come istituzione avente una responsabilità per certi aspetti del tutto "nuova" rispetto alla sua storia, al fine di contribuire a costruire quella società della conoscenza che – già dalle dichiarazioni elaborate a Lisbona all'inizio di questo decennio – ha costituito un "cartello" sostantivo per le policy dei paesi europei.

La "Carta europea" – elaborata in sede EUA nel 2008 – stabilisce dieci "tesi" chiave su cui sviluppare le politiche di crescita dell'università nei paesi membri e dieci indirizzi all'attenzione dei governi per la realizzazione del potenziamento del ruolo degli atenei nella *learning society*².

L'educazione durante tutto l'arco della vita è fondamentale anche in funzione delle nuove complessità dei percorsi professionali (caratterizzati oggi, a fronte della crisi economica, da laceranti discontinuità). Da qui l'idea della formazione universitaria come luogo in cui è possibile riorganizzare il sapere (Feutrie 2011)³.

Bisogna considerare, inoltre, che la visione della formazione continua come parte integrante delle politiche di tutela del lavoro è un dominio di studio e di policies che non può che ispirarsi ai principi costituzionali, laddove il lavoro è visto come strumento di inclusione sociale e di godimento dei diritti di cittadinanza. La questione emergente, nel prossimo futuro, è come mobilitare risorse per costruire percorsi formativi e di validazione delle competenze che consentano di conciliare i dispositivi nazionali e quelli transnazionali per il riconoscimento dei titoli, proseguendo il percorso del "processo" di Bologna (Alessandrini 2009).

In questi ultimi anni, dunque, è emerso uno *spazio mondiale dell'educazio-*

- 2 Tra questi punti si può sottolineare ad esempio il primo, "Riconoscere il contributo dell'università al lifelong learning come il maggior beneficio per l'individuo e la società" ed il settimo "Assicurare autonomia e sviluppo di incentivi per le università nell'area del lifelong learning". Per la formazione professionale e continua è di grande rilevanza l'ottavo: "Incoraggiare partnership a livello regionale con le autorità locali, i funzionari e le agenzie territoriali".
- 3 M. Feutrie ha sostenuto "L'università deve essere il luogo dove è possibile ristrutturare, riorganizzare, criticare e gerarchizzare le conoscenze acquisite in diversi luoghi anche in modo informale ma dalle quali può emergere un potenziale contributo da parte di ogni soggetto al cambiamento" (Si confronti sul tema anche <www.eucen.eu/>).

ne e della formazione come risultato della convergenza del sedimentarsi di tre dimensioni: il quadro della società della conoscenza, lo sviluppo delle tecnologie di rete e la crescente interazione tra economia ed educazione-formazione.

È chiaro che il quadro di sostegno ed incentivo alle politiche educative acquista la sua centralità in misura maggiore proprio in questo momento di crisi internazionale e di crescita di forme di lavoro “atipiche” (ad esempio il cosiddetto “lavoro in somministrazione”) e di crescente disoccupazione. Se la formazione durante l’arco della vita tende a confondersi con la formazione professionale e ad essere vista strumentalmente come ammortizzatore sociale, quali dovranno essere le strategie di formazione formatori? È indubbio che la recente enfasi sull’approccio strumentale tende a condizionare le pratiche di formazione formatori, orientandole sostanzialmente su focus come le competenze progettuali, le didattiche specialistiche (la seconda lingua, ad esempio, o l’informatica).

Il disegno complessivo del futuro del Processo di Bologna può focalizzarsi, in sostanza, anche sulla opportunità di promuovere la centralità dell’apprendimento come garanzia di mobilità del soggetto (con i distinguo citati) nella prospettiva dell’apprendimento *life long learning* e di una progettazione formativa basata sui risultati di apprendimento attesi (*learning output*). È indubbio che negli ultimi anni si sia generato un nuovo interesse a livello mondiale intorno al tema della disoccupazione da parte delle scienze umane, in considerazione del fatto che il fenomeno, acquisendo caratteristiche strutturali nell’eurozona si è tradotto in una nuova ed allarmante questione sociale.

Occorre anche però considerare che – a livello di contesto mondiale – la perdita di posti di lavoro durante la crisi e la conseguente “ripresa lenta” hanno provocato un ampliamento dei divari di disoccupazione nelle economie sviluppate e nell’Unione Europea raggiungendo 45 milioni di disoccupati (ILO 2012).

Nel corso del 2012, un miliardo e centomila persone – una ogni tre in età lavorativa – non hanno un lavoro oppure vivono in povertà. Dopo tre anni di continue condizioni di crisi sui mercati globali del lavoro e con la previsione di un ulteriore deterioramento dell’attività economica, la disoccupazione globale è cresciuta di 27 milioni di unità, e sarebbero necessari più di 400 milioni di nuovi posti di lavoro entro il prossimo decennio, semplicemente per evitare un ulteriore incremento della disoccupazione. I dati relativi ai tassi di disoccupazione nel paese oggi parlano chiaro non solo rispetto alla crescita delle percentuali della disoccupazione ma anche rispetto alle tipologie di lavoro (Istat, 2011). Nell’ambito della fascia dei lavoratori di età tra i 15 ed i 24 anni, uno su quattro non trova lavoro. Se si guarda il lavoro al Sud, il tasso di disoccupazione vola al 35% che arriva al 36% per le giovani. Fra gli occupati aumenta la quota dei lavoratori *part time* di tipo involontario ed è in netta discesa il numero degli occupati a tempo pieno. Ma l’elemento più denso di preoccupazione è la crescita degli “inattivi”, di quella percentuale della popolazione che non trova lavoro ma non lo cerca (il 38% che diventa il 65,4% per le donne del sud) (Isof 2012 b).

Alcuni elementi significativi che focalizzano sacche di disagio rispetto alla tipologia di lavoro anche in correlazione alla risposta dei processi formativi sono sintetizzati nella tabella seguente:



Fig. 1. Isole, XII Rapporto sulla Formazione Continua: annualità 2010-2011, 12 giugno 2012

Nell'ambito del dibattito pedagogico, dunque, si delinea una nuova e proficua attenzione al tema del dialogo tra studi economici, sociologici e pedagogici. Non si può porre tra parentesi l'elemento che, viceversa, è proprio dell'approccio pedagogico: quello per così dire "ideal-normativo", legato all'impegno realizzativo del soggetto verso la promozione dello sviluppo integrale della persona. Ritengo fondamentale promuovere una rappresentazione globale dei processi educativo-formativi e per gli scopi di ciò che è peculiarmente pedagogico: il "governo dello sviluppo" inteso sia come sviluppo della persona che come sviluppo del sociale ovvero, verso il raggiungimento del "bene comune".

Per altri versi in ambito delle scienze economico-sociali, da un approccio quantitativo – meramente orientato alla crescita come imperativo – si delinea un passaggio verso un approccio centrato viceversa sulla dimensione qualitativa e sui beni immateriali come la qualità della relazione interpersonale, il benessere, la felicità. Dimensioni come la libertà, la responsabilità, la possibilità di partecipazione, del soggetto e delle sue rappresentazioni sociali, il superamento delle ingiustizie e delle disuguaglianze, l'inclusione delle diversità attraverso la pratica del dialogo, contribuiscono, se promosse, a definire il senso della dignità di ogni individuo nei contesti di lavoro e quindi attengono alla sfera delle istanze etiche fondamentali che possono e devono essere oggetto di sviluppo.

Lo sviluppo umano, dunque, può essere interpretato in diversi modi e secondo diverse prospettive che non si esauriscono nella dimensione quantitativa (e, quindi, secondo un approccio meramente funzionale alla crescita economica) ma implicano ambiti connessi alla vita sociale nella sua complessità.

Per Martha Nussbaum (2001, 2010, 2012) il profitto è il mezzo funzionale all'esistenza umana ma "il fine dello sviluppo globale, come quello di una buona politica nazionale, è di mettere in grado le persone di vivere un'esistenza piena e creativa, sviluppando il loro potenziale e organizzandosi una vita significativa e all'altezza della loro uguale dignità umana".

2. Le linee strategiche 2020

Passiamo, dunque, ad esaminare *le linee strategiche per il 2020* con uno specifico sguardo al tema dell'istruzione e formazione.

I documenti UE *parlano chiaro* (European Commission 2011a; 2011b; 2011c): per scongiurare il cosiddetto scenario del “decennio perso”, caratterizzato da una crescita inadeguata alla creazione di occupazione, la cosa più urgente da fare è “spezzare il circolo vizioso composto da un debito non sostenibile”, e da una debole crescita economica, che si è innescato in alcuni Stati membri.

Le tre priorità sono indicate dalle strategia 2020 (European Commission 2011a) come le seguenti:

1. *Crescita intelligente*: sviluppare un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione;
2. *Crescita sostenibile*: promuovere un'economia più efficiente sotto il profilo delle risorse, più verde e più competitiva;
3. *Crescita inclusiva*: promuovere un'economia con un alto tasso di occupazione che favorisca la coesione sociale e territoriale.

In particolare, tra le iniziative è possibile annoverare: a) *L'Unione dell'innovazione* per migliorare le condizioni generali e l'accesso ai finanziamenti per la ricerca e l'innovazione, facendo in modo che le idee innovative si trasformino in nuovi prodotti e servizi tali da stimolare la crescita e l'occupazione; b) *Youth on the move* per migliorare l'efficienza dei sistemi di insegnamento e agevolare l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro; c) *Un'agenda europea del digitale* per accelerare la diffusione dell'internet ad alta velocità e sfruttare i vantaggi di un mercato unico del digitale per famiglie e imprese; d) *Un'agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro* onde modernizzare i mercati occupazionali e consentire alle persone di migliorare le proprie competenze in tutto l'arco della vita.

Alla base della strategia, sono stati definiti – in riferimento alle iniziative citate poc'anzi – gli obiettivi da raggiungere in vista del 2020: a) il 75% delle persone di età compresa tra 20 e 64 anni deve avere un lavoro; b) il 3% del PIL dell'UE deve essere investito in R&S, migliorando in particolare le condizioni per gli investimenti in R&S del settore privato, e definire un nuovo indicatore per seguire i progressi in materia di innovazioni.

Nel 2020, l'economia europea domanderà il 31,5% di occupati con alti livelli di istruzione e qualificazione, il 50% con livelli intermedi mentre i posti di lavoro per i soggetti con bassi livelli di qualificazione crolleranno dal 33% del 1996 al 18,5%.

Occorre dunque – secondo lo schema degli estensori del documento europeo – portare a meno del 10% la percentuale della popolazione compresa tra i 18 e i 24 anni che ha abbandonato gli studi e far sì che almeno il 40% dei giovani adulti (30-34 anni) dell'UE conseguano la laurea.

Qual'è la situazione oggi? È indubbio che l'Italia sia un Paese a rischio competitivo e con un basso livello di qualificazione del capitale umano; basti pensare che, rispetto alla media dei paesi UE, abbiamo quasi il doppio (37,5% contro il 19,5%) delle forze lavoro con bassi livelli di qualificazione (OCSE 2011).

Bisogna considerare inoltre che l'80% degli italiani tra i 16 ed i 64 anni (contro il 30% della Norvegia o il 50% del Canada, Usa, Svizzera) ha un'insufficiente competenza alfabetica funzionale, in quanto non padroneggia la lingua, elemento assolutamente intollerabile per un paese avanzato.

La capacità di innovare di un paese (come di un'organizzazione) in definitiva è strettamente legata al capitale umano che è impegnato nel tessuto produttivo e civile. Da qui l'esigenza di riaffrontare il tema della formazione continua come parte non solo delle politiche del lavoro ma anche di una nuova governance del welfare.

I *topics*, dunque, più rilevanti dello scenario delineatosi negli ultimi mesi in ambiti diversi all'interno delle indicazioni strategiche dei documenti UE e da cui è possibile delineare i "punti chiave dello sviluppo umano", sono i seguenti:

- il principio che *la spinta all'innovazione possa e debba ripartire dalle Università*⁴;
- l'idea di uno *spazio mondiale dell'educazione*⁵;
- il principio che occorra valorizzare *il diritto alla formazione* assicurando dispositivi di validazione europei delle competenze curriculari (*learning output/EQF*);
- *traslazonalità* della ricerca (vantaggi per la collettività e garanzia dell'equità);
- il riconoscimento della centralità della formazione dei formatori e degli insegnanti come attori del *learningfare*;
- il principio della *collaborazione tra enti ed istituti* che si occupano di istruzione e formazione nell'ottica di un possibile raccordo tra politiche del lavoro e politiche per l'educazione.

3. I quattro drivers per lo sviluppo umano

È indubbio che le prospettive delle politiche educative e formative viste nell'ottica di crescita cooperativa ed "orizzontale" dei professionisti, rispetto alla dimensione di una formazione come partecipazione ai pattern di un "corsi-ficio", implichi la presa in carico di alcune questioni.

Il lettore può, infatti, ben cogliere la trama complessa degli elementi chiamati in causa.

Vorrei, dunque, sottolineare i *quattro drivers* da un punto di vista strettamente pedagogico che potrebbero essere oggetto di future riflessioni.

1) *Centralità dell'investimento in capitale umano*. Le raccomandazioni ad accrescere il capitale umano sono una costante del dibattito della politica economica negli ultimi tempi (Visco 2009). La quota dei laureati sulla popolazione – pur aumentata dal 9 al 14% tra il 1998 ed il 2008 – è cresciuta meno dei partners europei: il divario è salito da 12 a 14 punti percentuali rispetto alla media europea (Cipollone & Sestito 2010).

- 4 Il principio che l'Università debba essere percepita come un pubblico bene ed abbia una responsabilità pubblica "capace di dare risposte alle differenti esigenze del territorio" era stato già ribadito in precedenza (Berlin Communiqué 2003).
- 5 Il Forum dell'Unesco svoltosi a Parigi nell'ottobre del 2009 ha proiettato la tematica della *nuova responsabilità dell'università* per una formazione durante tutto l'arco della vita in un'ottica non solo europea, ma mondiale. Tra gli aspetti più significativi, emergono alcuni focus: le università devono dare il loro contributo per identificare i bisogni di formazione di domani in uno *spazio mondiale* dell'educazione e della formazione; valorizzare *il diritto alla formazione* assicurando dispositivi di validazione delle competenze; il cittadino – in questa prospettiva – diventa di fatto un "*apprenant tout au long de sa vie*" in un sistema globale.

L'istruzione formale non è l'unica certo: se poniamo l'attenzione sulle competenze, scorgiamo che le competenze della popolazione oltre l'età dell'obbligo sono inferiori a quelle di tutti i paesi che hanno partecipato all'ultima indagine OCSE 2003 *Adult Literacy and Life Skills (ALL)*⁶.

In Italia si è verificato un aumento dell'offerta di capitale qualificato al quale non ha corrisposto una domanda corrispondente da parte delle imprese e della pubblica amministrazione.

La debolezza della richiesta di *capitale qualificato* da parte delle imprese è legata ad alcuni fattori che caratterizzano il nostro comparto produttivo come, ad esempio, la specializzazione produttiva in settori a tecnologia matura, la piccola dimensione delle imprese ed un modello competitivo mirato alla riduzione dei costi piuttosto che all'investimento innovativo. Occorre aumentare, dunque, la propensione da parte delle imprese ad investire su risorse qualificate che siano in grado di puntare sull'innovazione, sia essa di prodotto che di processo.

Un altro elemento ha, inoltre, acquisito un piano condiviso di riferimenti: l'idea della complementarità dell'apprendimento *formale, di quello informale e non formale*. Tra i soggetti interessati le popolazioni più deboli (giovani poco qualificati, non-occupati, i socialmente svantaggiati, lavoratori a rischio e con professioni con pericolo di obsolescenza professionale).

2) *Primato della responsabilità sociale come perno della crescita*. Nel mondo, la probabilità per i giovani di essere disoccupati oggi è praticamente tre volte superiore a quella degli adulti.

Di fronte a quest'emergenza che riveste i connotati della più grande questione sociale della contemporaneità, occorre richiamare il tema della responsabilità e, quindi, richiamare il tema dell'etica, e quindi un tema dalla valenza filosofica e pedagogica.

Bisogna considerare che la nostra costituzione impegna il sistema normativo, istituzionale ed economico a garantire l'occupazione come elemento di assicurazione della dignità della persona. La dimensione solidaristica implicita in quest'istanza fa riferimento necessariamente al tessuto sociale nel quale vive l'individuo e le comunità di cui è parte. La condivisione e costruzione di una rete sociale è la condizione di base per lo sviluppo del capitale sociale (Dell'Olio 2002).

Il disagio oggi avvertito da tante persone e famiglie in Europa rispetto alla perdita di sicurezza generatasi dalla precarietà dei rapporti di lavoro si traduce in emergenza sociale. Da qui il bisogno di una sensibilizzazione ai temi del lavoro, della formazione alla mobilità, e di una nuova cultura del lavoro (Donati 2001).

Nell'ambito di tale cultura dovrebbe acquisire cittadinanza anche una nuova attenzione agli strumenti istituzionali che potrebbero garantire lo sviluppo nel soggetto di una migliore propensione a percorsi di formazione verso opportunità di inserimento in altri comparti ed ambiti professionali. Questi strumenti (si veda ad esempio il bilancio di competenze, il libretto formativo, ecc.) potrebbero aiutare il soggetto a sviluppare la propria identità professionale anche in un'ottica di *lifelong guidance*.

Da più parti è emersa negli ultimi anni la consapevolezza che occorra una

6 Per la ricerca OCSE (2003), *Indagine ALL. Adult Literacy and Life Skills – Competenze alfabetiche funzionali e abilità per la vita* <<http://nces.ed.gov/Surveys/ALL/index.asp>>.

rappresentazione delle *strade per la crescita* più ricca e complessa di quella rappresentata dal calcolo del PIL.

Vorrei ricordare il valore significativo dell'*Indice dello sviluppo umano* (ISU), secondo cui lo sviluppo di una nazione dovrebbe essere misurato non solo in base al reddito nazionale, com'era consuetudine fare nel passato, ma anche tenendo conto dell'aspettativa di vita e del tasso di alfabetizzazione, della disuguaglianza multidimensionale, delle disparità di genere e la povertà estrema.

Nel 1990, il Programma per lo Sviluppo delle Nazioni Unite (UNDP) ha pubblicato il suo primo *Rapporto sullo Sviluppo Umano*, che introduceva l'Indice dello sviluppo umano (ISU).

La crescita economica non agisce di per sé migliorando automaticamente la qualità della vita in particolare rispetto a settori cruciali come la sanità e l'istruzione.

Martha Nussbaum in un recente volume (2010) dimostra che l'incremento del Pil non agisce direttamente sulla libertà politica: si vedano ad esempio i casi di Cina ed India. O ancora si veda come gli Stati Uniti siano al primo posto come Pil ed al dodicesimo posto rispetto all'ISU.

L'ISU medio mondiale è cresciuto del 18% dal 1990 (e del 41% dal 1970).

L'ultimo Rapporto sullo Sviluppo Umano (2010) introduce tre nuove misure fondamentali per dimensionare l'indicatore di sviluppo: la disuguaglianza multidimensionale, le disparità di genere e la povertà estrema. L'ISU in questa versione viene applicato alla maggioranza dei Paesi del mondo, fornendo ambiti di riflessioni sia per gli economisti che per gli studiosi sociali.

3) *Impegno per la costruzione di reti sociali*. L'emergere di "pratiche di lavoro" che utilizzano reti telematiche ha contribuito negli ultimi vent'anni a rendere possibile processi di trasformazione organizzativa nel senso della deburocrazia: tra questi, l'avanzare di una visione organizzativa di tipo processivo, la semplificazione procedurale, l'avviamento verso il ridisegno di modelli organizzativi del tipo a matrice o per progetto, l'emergere di una maggiore attenzione alle competenze non solo tecnico specialistiche ma anche trasversali del personale.

Fenomeni di tipo macroeconomico come la deregulation e la delocalizzazione del lavoro, la concentrazione di capitali in compagnie multinazionali hanno trasformato nell'ultimo decennio la geografia complessiva che regola la distribuzione del lavoro e quindi inciso profondamente sulla configurazione dei rapporti tra persona ed organizzazione e dei rapporti di potere tra attori sia in campo economico che geopolitico. Il web – come contesto reticolare centrato simbolicamente sul "dono" (in quanto libero accesso) – offre la metafora per eccellenza della contemporaneità.

Quello che occorre chiedersi è quale sia il livello di approfondimento percorribile nelle transazioni tra persone, tra soggetti e gruppi nelle relazioni mediate dalla rete. Quali siano i tempi richiesti da un dialogo tra persone che possa chiamarsi effettivamente tale, dagli spazi di agibilità aperti al contraddittorio che possa veramente definirsi come spazio vitale. All'interno di questo ambiente, il web può essere visto come un medium attivo dove il sociale e l'informale si costruiscono l'uno sull'altro.

L'ambito di ricerca che ha acquisito crescente rilevanza nel dibattito pedagogico è quello della *riflessività*. Striano (2001), in particolare, media il contributo epistemologico di Habermas con l'approccio alla riflessività di Schön (2006) modellizzando diverse interpretazioni dell'agire riflessivo in ambito educativo.

Da condividere, ad esempio, l'esigenza di cogliere le antinomie, sul piano euristico, di un approccio orientato dai canoni della razionalità strumentale, teso a pratiche di valutazione non incisive di fatto nel contesto educativo, ad una approccio riflessivo orientato a generare procedure di cambiamento (Mezirow 2003).

Un paradigma interpretativo che denota ancor oggi un significativo carattere euristico è l'istanza dell'*apprendimento organizzativo* applicata all'organizzazione (Argyris & Schön 1998). La nozione di apprendimento organizzativo identifica dunque le organizzazioni come "sistemi che apprendono": le organizzazioni, sono così intese, come entità che "processano" (nell'accezione informatica di "trattamento di un dato") informazioni e conoscenze sia di tipo esplicito sia tacito (ovvero implicito). In altri termini, ciò significa che ogni organizzazione elabora e codifica numerose informazioni sia attraverso l'interazione con il contesto nel quale agisce, sia attraverso lo scambio tra i suoi membri. I sistemi di conoscenze ed informazioni "trattati" riguardano sia i comportamenti professionali, che le modalità attraverso le quali si raggiungono i risultati previsti dall'organizzazione stessa, rispetto alle richieste provenienti dall'ambiente in cui opera l'organizzazione (Alessandrini 2004; 2005; 2007).

L'idea di "codifica" dell'informazione e la sua trasformazione in patrimonio comune come elemento della memoria collettiva del gruppo è l'idea di base su cui poggia la specificità dei processi di apprendimento organizzativo.

Fondamentale, dunque, è l'esigenza di cogliere le antinomie di un approccio orientato dai canoni della razionalità strumentale ed optare, viceversa, per un approccio riflessivo orientato a generare procedure di cambiamento concreto della prassi, porre attenzione ai circuiti dialogici della condivisione, alla possibilità di monitorare e soprattutto rigenerare i legami sociali con processi di "costruzione di senso". L'uso della conoscenza si può tradurre in accettazione della complessità, rifiuto di separazioni istituzionali, attenzione condivisa al processo di ricerca di identità e senso (Alessandrini & Pignalberi 2012).

4) *Valorizzare l'intelligenza pratica*. Il tema della crescita richiama necessariamente l'esigenza di una valorizzazione del patrimonio di *competenze artigianali* del paese. Ricordo ancora il contributo di Richard Sennett in *L'uomo artigiano* (2008), primo volume di una trilogia alla maestria artigianale come abilità necessaria per vivere la quotidianità in cui si diffonde sulle connessioni tra le abilità tecniche e la mente umana. Le botteghe artigiane – secondo Sennett – in quanto sostanzialmente luoghi di cultura, hanno elaborato nel tempo rituali sociali, in sostanza una solidarietà ritualizzata. Fin dalla Grecia antica, alla Cina al rinascimento italiano al movimento dell'Encyclopedie è emersa un'idea dell'autonomia del lavoro da cui ha tratto linfa vitale l'idea del cittadino-artigiano.

Occorre ritornare dunque a far rinascere questo motore di solidarismo connesso alle pratiche collaborative.

In questo contesto di ragionamento, intendo ricordare il tema delle competenze in un'ottica definitoria più ampia e verso l'idea di *capabilities*. Queste ultime – secondo la visione di A. Sen (2000) e Nussbaum (2012) – sono il potenziale effettivo su cui si basa la "fioritura umana" (Boam & Sparrow 1996; Butera *et al.* 1997; Callari Galli *et al.* 2003; Cambi 2004; Civelli & Manara 1997; Lave & Wenger 1991; Malavasi 2007; Margiotta 2007; Mortari 2003; Wenger 2006).

Da qui il richiamo ad una nuova economia, un'*economia dello sviluppo umano*, che abbia come obiettivo la promozione del benessere umano e della crescita, e che si impegni a valutare e perseguire attivamente politiche alternative nella misura in cui permettono di migliorare lo sviluppo.

Il tema del rapporto tra sapere pratico, apprendimento ed occupabilità è balzato al centro dell'interesse comune in riferimento alla disponibilità di nuovi dispositivi normativi per l'istituto dell'apprendistato con l'approvazione del testo unico nel giugno scorso. Il contratto di apprendistato, definito per la prima volta in Italia dall'art. 2 della legge 19 gennaio 1955, n. 25, più volte modificata ed integrata, fino all'attuale nuovo Testo Unico dell'Apprendistato (D. Lgs. 167/2011), ha dato risposta a due esigenze particolarmente difficili da conciliare: da un lato il Governo e le organizzazioni sindacali dei lavoratori che puntavano ad un incremento dell'occupazione giovanile e dall'altro la parte imprenditoriale che proponeva un uso più flessibile della forza lavoro. Il nuovo Testo Unico prevede due meccanismi diversi, che trovano applicazione, rispettivamente, per *l'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale* e *l'apprendistato di alta formazione*, da un lato (standard formativi; cfr. art. 6, comma 1), e *l'apprendistato professionalizzante* e *l'apprendistato di ricerca*, dall'altro (standard professionali; cfr. art. 6, comma 2). Inoltre, l'assunzione in apprendistato dei "lavoratori in mobilità" rappresenta una delle novità introdotte dal Testo Unico (cfr. art. 7, comma 4).

Gli aspetti formativi dell'apprendistato sono di fatto spesso carenti, anche per lo iato tra attività formative esplicite predisposte dalle regioni, competenti in materia, e vita aziendale; mancano prassi di certificazione delle competenze effettivamente acquisite sul posto di lavoro; l'apprendistato è spesso un mero strumento contrattuale per ridurre il costo del lavoro e rendere temporaneo il rapporto tra impresa e lavoratore (Bertagna 2011; Friedmann & Naville 1963; Tiraboschi 2011).

4. Una riflessione di chiusura

La questione fondamentale su cui occorre discutere quando si parla di crescita implica una lettura critica di alcune proposizioni sopra ricordate: gli indirizzi proposti dai documenti europei propongono set di indicatori sostanzialmente quantitativi come il Pil o il raggiungimento di benchmarking comparativi.

Sono sufficienti? O si tratta di generare maggiore attenzione alle dimensioni valoriali che appartengono alla storia europea: l'idea di *paideia* come patrimonio da trasmettere e preservare alle generazioni future?

E come inscrivere questo patrimonio valoriale nel corredo delle giovani generazioni? Cosa significa oggi nel mondo globalizzato l'impegno per ripensare il primato dell'"humanitas", libertà civili e personali, diritti, comunità? E che dire dell'etica, della virtù (nel senso laico di *areté*)? L'Europa, o meglio il sogno europeo – per dirla alla Rifkin (2001) – ha da insegnare qualcosa al mondo, può essere ancora un modello nel mettere insieme rispetto delle istanze solidaristiche e mercato? La conoscenza (ed il suo incremento) può servire ad alleviare la fatica di vivere, come credevano gli stoici? O serve solo a guadagnarsi in qualche modo un posto nella società, un valore più o meno pesante nel mercato del lavoro? E si può parlare di conoscenza come di un tutto indifferenziato (come sembra talvolta voler intendere il linguaggio dei documenti tecnici preparati in sede UE)? Come perimetrare un patrimonio storicamente consolidatosi in un arco temporale vastissimo che rischia di perdere il suo valore se non presidiato e reinterpretato alla luce dei nuovi glossari?

Questi temi pongono sfide irrinunciabili alla ricerca pedagogica sia per quanto riguarda l'ambito del lavoro svolto a livello accademico, ma anche e soprattutto

to nell'ambito dei network che correlano università e poli istituzionali e formativi del territorio come la Siref.

Occorre soprattutto – a mio modo di vedere – rileggere il valore insostituibile della visione europeista, anche verso nuovi approcci al welfarismo ed all'interpretazione dello sviluppo umano, al tema dell'inclusione e della realizzazione dell'idea democratica.

È il *sensu del futuro* che bisogna tracciare al di là di derive di ripiegamento in se stessi e verso il passato. Su questo fronte sarà fondamentale il dialogo intergenerazionale tra studiosi, il confronto costante tra le discipline e l'apertura alla ricerca emergente nel contesto più ampio del frame work internazionale.

Bibliografia

- AA.VV. (2010). *La vera ricchezza delle nazioni: Vie dello sviluppo umano*. Rapporto sullo Sviluppo Umano 2010, Programma per lo Sviluppo delle Nazioni Unite (UNDP).
- Alessandrini, G. & Pignalberi, C. (Eds.) (2012). *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Alessandrini, G. (2009). L'alta formazione nel Processo di Bologna. In Orefice P. & Cunti A. (Eds.) (2009). *La formazione universitaria alla ricerca. Contesti ed esperienze nelle scienze dell'educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini, G. (Eds.) (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini & Associati.
- Alessandrini, G. (Eds.) (2005). *Manuale per l'esperto dei processi formativi*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (Eds.) (2007). *Comunità di Pratica e Società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Argyris, C. & Schön, D. (1998). *Apprendimento organizzativo*. Milano: Guerini e Associati.
- Berlin Communiqué (2003). *Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlin, 19 September 2003*.
- Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Boam, R. & Sparrow P. (1996). *Come disegnare e realizzare le competenze organizzative*. Milano: Franco Angeli.
- Butera, F., Donati, E., Cesaria, R. (1997). *I lavoratori della conoscenza*. Milano: Franco Angeli.
- Callari Galli, M., Cambi F., Ceruti M. (2003). *Formare alla complessità*. Roma: Carocci editore.
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Roma-Bari: Laterza.
- Cipollone, P. & Sestito, P. (2010). *Il capitale umano*. Bologna: Il Mulino.
- Civelli, F. & Manara, D. (1997). *Lavorare con le competenze*. Milano: Guerini e Associati.
- Dell'Olio, M. (2002). Mercato del lavoro, decentramento e devoluzione. *ADL*.
- Donati, P. (2001). *Il lavoro che emerge. Prospettive del lavoro come relazione sociale in un'economia dopo moderna*. Torino: Bollati Boringhieri.
- European Commission (2011a). *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusive*.
- European Commission (2011b). *Conclusioni del Consiglio sul ruolo dell'istruzione e della formazione nell'attuazione della strategia Europa 2020 (2011/C 70/01)*.
- European Commission (2011c) *Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*.
- Feutrie, M. (2011). L'université entre autonomie, qualité e responsabilità. In L. Galliani (Eds.), *Il docente universitario*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Friedmann, G. & Naville P. (1963). *Trattato di sociologia del lavoro*. 2 voll., Milano: Comunità.
- Gardner, H. (2006). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- ILO (2012). *Tendenze globali dell'occupazione 2012. Prevenire una crisi più profonda dell'occupazione*. <http://www.ilo.org/rome/risorse-informative/servizio-informazione/pubblicazioni/WCMS_173532/lang— it/index.htm>.

- Isfol (2012a). *Rapporto Isfol 2012. Le competenze per l'occupazione e la crescita*. Roma: Rubbettino Editore.
- Isfol (2012b). *XII Rapporto sulla Formazione Continua: annualità 2010-2011*. <<http://www.xcorsi.it/newsito/index.php/2012/04/18/2901/>>.
- Istat (2011). *Rapporto Annuale. La situazione del Paese nel 2010*. Roma: Centro stampa e riproduzione S.r.l.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge (MA): Cambridge University Press.
- Malavasi, P. (Eds) (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Margiotta, U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M.C. (2001). *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.
- OCSE (2003). *Indagine ALL. Adult Literacy and Life Skills – Competenze alfabetiche funzionali e abilità per la vita*, <<http://nces.ed.gov/Surveys/ALL/index.asp>>.
- OCSE (2011). *Education at a Glance. Ocse Indicators*. <<http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/48631582.pdf>>.
- Rifkin, J. (2001). *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*. Milano: Mondadori.
- Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Senett, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Tiraboschi, M. (Eds) (2011). *Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini. Commentario al decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167, e all'articolo 11 del decreto legge 13 agosto 2011, n. 138, convertito con modifiche nella legge 14 settembre 2011, n. 148*. Milano: Giuffrè.
- Visco, I. (2009). *Investire in conoscenza. Per la crescita economica*. Bologna: Il Mulino.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.