

*Ricordando un maestro*  
**Convegno Università Cattolica del Sacro Cuore**  
**Milano, 19 Ottobre 2012**

## **Educazione permanente e pedagogia del lavoro**

*di Giuditta Alessandrini (Università degli Studi di Roma Tre)*

Ringrazio di cuore gli organizzatori e manifesto con molta franchezza il senso di disagio nel dover rappresentare l'eredità di Cesare Scurati in riferimento ad un tema di così grande spessore come quello dell'educazione permanente e della pedagogia del lavoro.

Cesare Scurati aveva anticipato già a partire dagli anni ottanta alcuni percorsi di grande significatività rispetto a quelli che sarebbero stati i nodi tematici delle aree che riguardano l'oggetto di questa relazione.

Non potendo soffermarmi con completezza e dettaglio sulle numerose dimensioni su cui occorrerebbe articolare il discorso (che nella forma scritta sarà più completo) sintetizzo due punti – a mio avviso – fondamentali della lunga ed infaticabile opera del maestro Cesare Scurati.

- 1. La visione dell'innovazione come parte integrante della riflessione pedagogica;**
- 2. La visione conciliante tra l'anima teoretica e l'anima empirico-prassica della pedagogia.**

Da questi due elementi – ritengo anche – che sia scaturita in lui l'attenzione ad una pedagogia della professionalizzazione della dirigenza educativa che per tanti anni ha generato – con la pubblicazione dei sei fascicoli annuali di *Dirigenti Scuola* – un valore straordinario di orientamento nella scuola italiana. E da queste istanze emergono elementi di riflessione che possono costituire un fattore di guida oggi e nel futuro alla ricerca nel campo dell'educazione permanente e della pedagogia del lavoro<sup>1</sup>.

*“La pedagogia deve risolvere i problemi della sua consistenza interna e la sua credibilità esterna per realizzare ad un tempo la propria natura scientifica ed il proprio ruolo sociale”* afferma in *“Ricerca pedagogica, innovazione educativa, struttura, linguaggi ed esperienza”*.

Possiamo intravedere – dunque – nell'influenza di Scurati anche l'avvio con Giorgio Bocca di una prima riflessione sistematica sulla pedagogia del lavoro.

Lo sviluppo di un “concetto pedagogico del lavoro” può essere interpretato – a mio modo di vedere – in una dimensione dualistica, come promozione della **dimensione educativo-formativa insita nel lavoro** stesso ovvero come **preparazione del soggetto al sociale** (intendendo per sociale sia la prospettiva “idealistica” – il “bene comune” – che quella di matrice attivistica che vede il sociale come preparazione alla partecipazione democratica alla vita pubblica).

Il valore del lavoro si afferma – dal punto di vista pedagogico infatti – come “ambito” che contribuisce a promuovere la *crescita e lo sviluppo della persona*, in qualsiasi settore e rispetto a qualsivoglia attività produttiva. Questo principio altro non è se non l'affermazione di un “concetto pedagogico del lavoro”. È anche una declinazione essenziale del principio che vede *il lavoro come una parte fondamentale dell'attività umana* e che, di conseguenza, coglie come imprescindibile un approccio interpretativo sul piano antropologico.

Condividere questa visione pedagogica del lavoro – ispirata ai valori del personalismo – significa cogliere nel potenziale umano una fonte di arricchimento di prospettive e di valori.

L'homo “*faber*” esercita la sua capacità d'agire e diventa “costruttore” grazie all'*essere nel mondo*, cioè all'interazione con gli altri – come direbbe anche Hanna Arendt – ma la condizione essenziale della

---

<sup>1</sup> Cfr. G. Alessandrini, *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini, Milano 2004; ed anche il *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma 2005 (2011); *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma 2007.

“*vita activa*”<sup>2</sup> è la *libertà interiore*, condizione che solo la formazione dell’anima – pedagogicamente intesa – può garantire attraverso un processo formativo-orientativo profondo e libero.

Volgiamo ora uno sguardo allo scenario delle policies europee per meglio cogliere la prospettiva emergente dal modello **dell’educazione permanente** e della pedagogia del lavoro.

L’approccio presente nelle politiche UE considera il sostegno *dell’apprendimento come ambito di sviluppo sostanziale della democrazia*. L’investimento nell’apprendimento individuale e organizzativo consente di creare, infatti, equità e coesione sociale e, quindi, migliore educabilità umana anche attraverso l’ampliamento dell’accesso alla conoscenza da parte dei soggetti più svantaggiati. La trasformazione strutturale delle *tipologie di lavoro* ha generato processi di discontinuità, di flessibilità, scenari di insicurezza anche a fronte del perdurare della crisi economica in atto. È indubbio che, a fronte di tali considerazioni, viepiù sia compito delle scienze pedagogiche di chiedersi in che misura tali trasformazioni di fatto incidano sulla **visione del lavoro come fonte di dignità e identità per il soggetto umano**.

E qui è il senso della “**credibilità esterna**” della pedagogia di cui ha parlato Scurati.

Il lavoro, mai come in questo momento, rimane al centro di una *nuova questione sociale*<sup>3</sup> soprattutto per quanto riguarda la popolazione giovanile.

Gli scenari della delocalizzazione e del primato della finanza rispetto all’economia hanno generato le condizioni per il persistere e l’aggravarsi di forme di disuguaglianza a livello planetario che mettono a repentaglio in alcuni paesi la libertà e la democrazia. Si è parlato anche in occidente di “erosione” del capitale sociale con l’aumento della povertà e delle disuguaglianze anche per le classi intermedie e possibilità di rischi per la coesistenza civile.

Sul fronte della formazione per gli adulti, dagli indicatori OCSE emerge una situazione di “sottoinvestimento strutturale” nel nostro paese. Da qui l’esigenza di affrontare il tema della formazione permanente in vista della possibilità di una nuova *governance del workfare*.

La pedagogia del lavoro può apportare *azioni migliorative effettive* nei contesti professionali. Tra questi i contesti dei professionisti della scuola, gli insegnanti ed i dirigenti.

Vorrei brevemente allargare l’orizzonte al tema più ampio dell’educazione permanente: E’ indubbio che questo tema occupi un posto centrale nella contemporaneità con le sue tre anime (il focus sull’educazione alla cittadinanza, al lavoro, all’autorealizzazione).

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%<sup>4</sup>.

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.

Sul versante della offerta di lavoro, le indagini Italia preannunciano chiaramente un rischio di deficit di competenze, dovuto anche alla carenza di profili tecnici e professionali. In particolare, l’Italia sarà il Paese (con il Portogallo) con il peso più alto di lavoratori con bassi livelli di qualificazione (37,1% contro la media UE del 19,5%); registrerà un relativo allineamento alla media europea sui livelli intermedi (45,4% contro il 48,5% dell’UE) e avrà una carenza fortissima di forze di lavoro altamente qualificate (17,5% contro il 32% dell’UE).

Qual’è la situazione oggi? È indubbio che l’Italia sia un Paese 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 (fonte OCSE).

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.

---

<sup>2</sup> H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana* (1958), trad.it. Bompiani, Milano 1994.

<sup>3</sup> Questa tesi è anche nei diversi contributi presenti nel fascicolo 1/2010 di *Formazione & Lavoro*.

<sup>4</sup> Cfr. il *Executive summary* preparato dalla Commissione di studio e di indirizzo sul futuro della formazione in Italia.

Occorre infine ricordare che le *prospettive per il 2020* affidano un compito più ampio e significativo alla istituzione “università” nella direzione del ruolo che questa può avere nella società attuale per la crescita civile e democratica (European Commission, 2008)<sup>5</sup>.

La “Carta europea” del life long learning stabilisce dieci “tesi” chiave su cui sviluppare le politiche di sviluppo dell’università nei paesi membri e dieci indirizzi all’attenzione dei governi per la realizzazione del potenziamento del ruolo degli atenei nel promuovere l’apprendimento permanente nelle università europee. Si tratta, dunque, di una stagione importante che richiama ad una nuova progettualità le università sul tema dell’educazione degli adulti.

“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” (M. Feutrie)<sup>6</sup>.

Nell’ambito dell’ultimo Convegno Siped sono emersi alcuni rilevanti *nodi critici* a fronte del particolare momento storico che stiamo vivendo.

- Il *primo nodo critico* può identificarsi con la **debolezza del repertorio concettuale** dell’educazione degli adulti così come oggi si evidenzia nello scenario della ricerca e della produzione italiana. In altri termini, il rischio è quello di un assorbimento del concetto di educazione degli adulti nel life long learning. Quest’ultimo, sembra assumere una dimensione più pragmatica e flessibile, indirizzata alla acquisizione di competenze, anche spendibili sul mercato del lavoro, delle conoscenze e delle professioni.
- Un *secondo nodo critico* tende ad evidenziare la **debolezza epistemologica del settore** ed i rischi che emergono da tale fattore. I pedagogisti *hanno bisogno di un rinnovato programma di lavoro teorico*, in cui accanto all’esplorazione di potenziali “buone pratiche” si possa lavorare intorno ai modelli teorici.
- Un *terzo nodo critico* – anche per la ricerca empirica – evidenzia il valore **euristico delle categorie della riflessività** in riferimento alle dinamiche trasformative degli insegnanti nell’esercizio della loro funzione.
- Un *quarto nodo critico* coglie criticamente le **antinomie dell’EDA** evidenziando il dato di fatto che è la *costruzione sociale* dell’età adulta ad essere oggi cambiata a fronte di spinte demografiche, sociali, economiche. Quali sono le dimensioni correlate ai nuovi codici identitari degli adulti?
- Un *quinto nodo critico* è **l’orientamento e la transizione formazione lavoro**. La prospettiva dell’apprendimento permanente contempla le transizioni – se non la integrazione – da un percorso a un altro, con la massima flessibilità e dinamicità, a maggior ragione riconoscendo il valore di carriere educative, formative e professionali che combinino formazione e lavoro, superando la logica dei due tempi (prima lo studio, poi il lavoro). Ciò comporta un ripensamento complessivo dei percorsi di istruzione e formazione in vista delle carriere professionali delle persone: non solo accompagnando e orientando l’uscita dalla scuola/università verso il primo impiego, ma attraverso la definizione dei metodi di insegnamento. Ad esempio realizzando le esperienze di alternanza scuola-lavoro: laboratori, stage, tirocini, praticantati, borse lavoro, borse di studio estive, apprendistato in tutte le sue forme (anche per l’espletamento del diritto-dovere dell’obbligo d’istruzione o per l’alta formazione).

In conclusione, occorre intendere la prospettiva dell’apprendimento lungo tutto l’arco della vita, superando la dicotomia che contrappone anziché integrare i percorsi scolastico e lavorativo.

Un’ultima riflessione sulla *formazione professionale dei dirigenti*.

---

<sup>5</sup> Cfr. il *Communiqué de Leuven et la contribution de la communauté universitaire a la consultation EU 2020*.

<sup>6</sup> Cfr. M. Feutrie, *L’université entre autonomie, qualité e responsabilité*, in L. Galliani (a cura di), “Il docente universitario”, Pensa Multimedia, Lecce 2011. Si confronti sul tema anche [www.eucen.eu/](http://www.eucen.eu/).

Nell'introduzione ad un numero del 2009 di *Dirigenti Scuola*, Scurati affermava “*E’ tempo di spostare tempi e modi dell’azione del dirigente dall’azione valutativa relativa alle verifiche formali alla promozione del lavoro collaborativo degli insegnanti tra loro*”.

L’attenzione della rivista alle buone pratiche di collaborazione tra insegnanti con uno sguardo anche ad approcci metodologici rilevati a livello internazionale è sempre stata vigile ed, aggiungerei, antesignana: il lavoro collaborativo è stato anche definito in un’ottica comunitaria come appunto *comunità di pratica*.

Su questo tema ho avuto il piacere di collaborare alla rivista con alcuni articoli e saggi.

Per il dirigente lo sviluppo di un approccio alla *valorizzazione delle risorse umane* presenti nell’ambiente scuola diventa quindi un fattore-chiave. Nell’ambito di questo approccio si determinano tre ordini di responsabilità: conoscenza delle competenze diffuse nel sistema organizzativo scolastico; orientamento alla conoscenza dei fabbisogni formativi; conoscenza degli strumenti e delle leve per lo sviluppo.

Alcune volte ho avuto modo di discutere con Cesare sul fatto che la scuola potesse diventare una *learning organization*, un’organizzazione, cioè, dove è centrale la competenza dell’apprendere ad apprendere.

È indubbio anche che l’orientamento alla *qualità* – nella misura in cui prevede processi di valutazione degli effetti dei processi trasformativi – debba tradursi in esigenza di *managerialità* (in quanto responsabilità e leadership) come componente chiave della figura dirigenziale.

La lezione della rivista – con i suoi tanti articoli e saggi – credo rimanga una testimonianza irripetibile della sollecitudine autentica di Cesare per i problemi della scuola che continua a orientare e consigliare docenti e dirigenti.

**Giuditta Alessandrini** è Professore ordinario di Pedagogia sociale e del lavoro e Presidente del Corso di Laurea Magistrale Interclasse di “*Scienze Pedagogiche e Scienze dell’Educazione degli Adulti e Formazione Continua*” presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi Roma TRE. Direttore del Centro di Ricerca CEFORC “*Formazione Continua & Comunicazione*” (<http://www.ceforc.eu>) e del Master universitario di I livello “*HR SPECIALIST – Professionisti per le Risorse Umane*”. Per contattare l’autore: [g.alessandrini@uniroma3.it](mailto:g.alessandrini@uniroma3.it).