Sessioni Parallele

Sessione D
Lavoro agile, transizione digitale, innovazione sociale. Tra rischi e conciliazione del tempo lavoro-vita-famiglia

Relazioni introduttive
Fabrizio d'Aniello
Paola Milani

Interventi
Alessandra Altamura, Rossella Caso
Alessandra Gargiulo Labriola
Valerio Massimo Marcone
Serena Mazzoli
Rosa Romano
Rosa Vegliante
Federico Zannoni

Relazioni introduttive
Commitment e sfera relazionale nell'era della transizione digitale

Fabrizio d'Aniello
Professore Associato - Università degli Studi di Macerata
fabrizio.daniello@unimc.it

1. Transizione digitale e *commitment*

La transizione digitale applicata al lavoro produttivo interpella tanto la conformazione di gruppi improntati al criterio dell'interdipendenza soggettiva quanto la formazione delle capacità interpersonali, socio-emotive e di altre determinate *soft*/*character skills* accanto a quelle tecnico-professionali. Sono tutte "esigenze relazionali" legate alla corretta gestione dei dinamismi e degli esiti interattivi tra macchine intelligenti e tra queste e gli uomini. Per esempio, esigenze inerenti ai bisogni di semantizzazione serviti dai feedback rimodulativo-correttivi dispensati dai controlli algoritmici; alle urgenze di significazione mediata dettate dall'impatto ininterrottamente retroattivo che questi feedback esercitano sulle scelte/decisioni agentive, chiamando in causa la flessibilità delle modalità apprenditive e degli abiti mentali (Costa, 2019, 2022); alle esperienze auto-dirette e auto-regolate di apprendimento eutagogico connettivo e socialmente integrato entro spazi d'interazione ecosistemica (Blaschke, 2012); nonché, al fatto che il lavoro digitale si presenta essenzialmente come una "totalità linguistica" pervasa da atti linguistici performativi (Mari, 2019, p. 26), per cui la comunicazione interumana risulta fondamentale.

Affinché la presa in carico di queste esigenze possa favorire l'appagamento di quel desiderio di "personalizzazione" che ben sintetizza le istanze di cura pedagogica del lavoro, occorre che la sfera relazionale conquisti neo-umanisticamente il centro del palcoscenico organizzativo e formativo. A tal fine, un passo da intraprendere potrebbe essere quello di promuovere la formazione della competenza ad agire con *commitment*. Il concetto di *commitment*, tradotto in italiano con impegno o obbligazione, trova autorevole esplicitazione nel pensiero di Sen (2005), il quale, in merito alla possibilità di deliberazione dell'*homo oeconomicus*, aggiunge proprio il *commitment* quale movente e sostrato predeliberante, senza per questo negare la presenza della ricerca egoistica della massimizzazione della propria utilità e l'influenza della *simpathy* smithiana. In buona sostanza, il *commitment* esorta ad associare la scelta dell'azione a un nucleo di valori attivamente vagliato dal soggetto in vista di una decisione collocata in un contesto condiviso, considerando gli altri attori coinvolti. Quindi, rinvia a un esame valoriale, a un'autovalutazione che porta

a individuarsi come effettivamente agenti nell'azione e a divenirne responsabili. In questo modo, la persona delibera sulla base di un radicamento etico e delibera formandosi mediante l'azione contestualizzata, in relazione con l'alterità, restringendo il raggio d'azione della libertà personale: non nel senso di una limitazione della propria agentività, ma di un necessario evitamento di un'arbitrarietà irresponsabile. In definitiva, ciò che risalta è il richiamo a una "*saggezza pratica*" che liberi (anche) il lavoro da una razionalità forte per andare incontro a una "*ragionevolezza*" ordinata all'ambito valoriale, posizionata oltre il riduzionismo del calcolo utilitaristico e tesa ad affermare la centralità della persona in una dimensione sociale e relazionale (Corrado, 2022, p. 37).

Continuando con e oltre Sen (2006), ne deriva che la competenza ad agire con *commitment* per conseguire obiettivi propri di una vita desiderabile, pedagogicamente indirizzati verso il realizzarsi nella pienezza umana, è intessuta nelle trame della connessione e dell'interconnessione coscienziosa con sé e l'altro da sé, matura nell'espansione dei mezzi conoscitivi e valutativi che informano le possibilità deliberative/agentive grazie al dialogo con altre libertà agenti e sboccia nella scrupolosa disanima degli scopi e delle priorità dell'azione, tenendo responsabilmente conto del bene per lo sviluppo (anche) in umanità di ciascuno.

In direzione di quest'ultimo, il tema dell'auto-scrutinio finalizzato alla responsabilità, declinata come responsabilità co-educante, è sostentabile tramite l'impiego formativo di metodologie riflessive capaci di far interrogare singolarmente, collegialmente e circolarmente l'oggetto dell'azione, le scelte/decisioni dell'azione, la processualità dell'azione, il contesto dell'azione e le relazioni umane implicate. Il fine, muovendo dalla coscientizzazione individuale, è addivenire a un confronto esperienziale, cognitivo e assiologico e, da qui, alla co-costruzione di una "conoscenza sapienziale" inclusiva (Donati, 2021, p. 23), in grado di rispondere non solo alle domande tecnico-prassico-procedurali, ma anche a quelle corporee, sensoriali, emotivo-affettive, apprenditive, simboliche e di significato umano che discendono naturalmente dall'azione-in-relazione all'interno di luoghi ed ecosistemi di relazione. Si tratta di ispessire riflessivamente l'abilità di rispondere alle proprie e alle altrui istanze di crescita, giungendo a una significazione parimenti inclusiva atta a partorire saperi *in itinere* generatori di senso economico-produttivo ed extra-economico, utili a una progettualità di vita a tutto tondo, condividendo, inoltre, risposte etico-morali e valori di un'azione umana a fronte di una dinamica reciprocità di riconoscimento che si fa relazione di dono ontologico.

2. Sfera relazionale ed etica della comunicazione

Siffatta reciprocità, come anticipato, riscontra opportunità di attualizzazione proprio nell'agire, nell'appartenenza attiva a una pratica. Dunque, per corroborarla, in ordine a una co-riflessività compiuta, serve una precisa etica della comunicazione che permei la pratica/azione ed esalti l'appartenenza mutandola in partecipazione priva di asimmetrie di potere (Broccoli, 2008). In quest'ottica, ci viene in

aiuto Mari (2019, pp. 63-64) quando scrive di "libertà" comunicativa (senza ingerenze di potere) e, specialmente, di "traducibilità" comunicativa. Ossia, una norma il cui rispetto permetta, intanto, a ognuno, non soltanto al management, di comprendere puntualmente tutti i flussi informativi tra uomo-uomo, macchina-macchina e uomo-macchina; di esercitare, quindi, il diritto di concorrere a pieno titolo a una co-edificazione ermeneutica in grado di pari ordinare finalità del capitale e di produzione umana (Bocca, 1999); e, infine, di sostenere la traduzione delle interlocuzioni agli effetti di una loro sovraordinazione umana.

La partecipazione, allora, si conquista con un'"etica della *comunicazione complessa*" (Mari, 2019, p. 62), laddove l'aggettivo rimanda etimologicamente all'intrecciare, abbracciare, tenere insieme bisogni diversi ma componibili, secondo un "*mettere in comune*" (Broccoli, 2008, p. 179) che si impone come compito comune orientato a rinforzare la ricerca di un senso non appiattito sulle sole ragioni performative e a vivificare senza sosta la potenzialità relazionale, assumendo "l'alterità degli interlocutori […] per ciò che effettivamente essa rappresenta" (Scarafile, 2015, p. 92) e, ad un tempo, dandosi la possibilità, nello scambio, di provare che "c'è 'un altro nell'io' che riconosce l'alterità come antropologicamente costitutiva" (Alici, 2021, p. 74).

Un'etica simile è ancor più doverosa all'interno delle *smart factory* o degli ecosistemi digitali, dove la rilevanza decisiva del discorso argomentativo si dipana attraverso un dire (simbolico) che è immediatamente un fare produttivo (Mari, 2019), perciò dialogo e ascolto assurgono a leve imprescindibili per operare adeguatamente e pure per armonizzare i valori propri e fatti propri nell'inter-azione con quelli dell'azienda, incrementando affettivamente il *commitment* e, con esso, il coinvolgimento nelle trame organizzative (Corrado, 2022).

Proseguendo su questo solco, la scelta di appartenere, che prelude all'impegno/obbligazione nel partecipare, si legittima per il tramite di un dialogo che lasci spazio alla contro-versia (facendosi appunto dialogo e non giustapposizione di monologhi se-duttivi), affinché si pervenga a una con-vers-azione animata dalla propedeutica volontà di attenzionare criticamente valori personali, comuni e divergenti per trovare una sintesi di consenso che non escluda interessi di co-maturazione in umanità, di umanizzazione. Pertanto, compagine manageriale e compagine lavorativa sono vocate a mantenere un approccio multidimensionale alla comunicazione – relativo al sapere, all'essere e all'appartenere (Broccoli, 2008) –, indirizzandosi verso una partecipazione volta al riconoscimento responsabile di quanto risuona intimamente e intersoggettivamente (Dato, 2009). E partecipare in tal maniera significa rendersi primariamente disponibili a mettere in discussione il proprio punto di vista prima ancora che venga comunicato, o nel fluire stesso del comunicabile, predisponendosi a questo esercizio con l'ascolto. Un ascolto che – come osserva Mortari (2015, p. 177) – non è fatto soltanto di udito, bensì di sguardo etico, di intenzione a com-prendere e di esserci con parole di comunione che avvalorino lo stesso com-prendere, avendo come mira la "ricettività", ovvero il "fare posto dentro la propria mente all'essere dell'altro", e la "responsività".

Bibliografia

Alici L. (2021). La relazione, questa sconosciuta. In P. Donati, L. Alici, G. Gabrielli, *Beni relazionali* (pp. 67-103). Milano: FrancoAngeli.

Blaschke L.M. (2012). Heutagogy and lifelong learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, *13*(1), 56-71.

Bocca G. (1999). *La produzione umana.* Brescia: La Scuola.

Broccoli A. (2008). *Educazione e comunicazione.* Brescia: La Scuola.

Corrado N. (2022). *Affective commitment e senso del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.

Costa M. (2019). *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti.* Milano: FrancoAngeli.

Costa M. (2022). Formazione, innovazione e modelli pedagogici per la formazione dei lavoratori. In A. Galimberti, A. Muschitiello (Eds.), *Pedagogia e lavoro: le sfide tecnologiche* (pp. 19-57). Fano: Aras.

Dato D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile.* Milano: FrancoAngeli.

Donati P. (2021). L'unità del sapere: la conoscenza come bene comune relazionale. In P. Donati, L. Alici, G. Gabrielli, *Beni relazionali* (pp. 13-66). Milano: FrancoAngeli.

Mari G. (2019). *Libertà nel lavoro. La sfida della rivoluzione digitale*. Bologna: Il Mulino.

Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.

Scarafile G. (2015). *Etica e/o efficacia? Le competenze comunicative in prospettiva relazionale*. Raleigh: Lulu.

Sen A.K. (2005). Why exactly is commitment important for rationality? *Economics and Philosophy*, 21, 5-13.

Sen A.K. (2006). *Scelta, benessere, equità*. Bologna: Il Mulino.

Relazioni introduttive
"Ma noi lo facevamo già": innovazione sociale e implementazione di programmi come spazio di azione pedagogica

Paola Milani
Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Padova
paola.milani@unipd.it

Una drammatica conseguenza del Covid è stato l'aumento della povertà di bambini e famiglie che ha prodotto sempre maggiori disuguaglianze. Allo stesso tempo, la letteratura rende disponibili nuove evidenze sul fatto che tali disuguaglianze si creino in famiglia, nei primi anni di vita e che si riproducano a scuola innescando il circolo dello svantaggio sociale, nel quale si entra da bambini, si passa attraverso l'esperienza, implicita o esplicita, della dispersione scolastica e se ne esce adulti esclusi dal mondo del lavoro e dalle relazioni sociali. Nell'anno del centenario della nascita di don Milani, non possiamo non ricordare come egli avesse già riconosciuto questo fenomeno nelle differenze fra Gianni, che proviene dalla famiglia del dottore, e Pierino, che proviene dalla famiglia di contadini, dove i bambini non hanno sostanzialmente alcun accesso alla lingua e all'educazione.

Un inedito investimento economico è stato realizzato per fronteggiare questa ondata di povertà: dall'Europa, dal livello nazionale e regionale sono arrivati agli Ambiti Territoriali Sociali (ATS), per la prima volta nella storia del welfare, ingenti finanziamenti per costruire innovazione sociale al fine di generare un nuovo sistema di welfare, in grado di sostenere la crescita dei bambini producendo nuove alleanze fra famiglie e servizi sociali, educativi, sociosanitari formali e informali.

In tale nuovo contesto, assume grande importanza la questione di come implementare nuove politiche e nuove pratiche efficaci e sostenibili, tramite processi di innovazione sociale capaci di garantire risposte appropriate ai bisogni delle famiglie.

Può essere dunque utile, per riconoscere il contributo della ricerca pedagogica nel costruire innovazione sociale, partire dall'esperienza di P.I.P.P.I., il Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione la cui immagine di sfondo, Pippi calzelunghe, richiama il *framework* teorico dei diritti dei bambini, della resilienza e della vulnerabilità (Lacharité et al., 2022; Milani, 2022).

L'esperienza di P.I.P.P.I., nata come ricerca-azione-formazione nel 2011, ha condotto alla definizione delle Linee di Indirizzo nazionali *L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva* (MLPS, 2017). Da allora, P.I.P.P.I. è divenuto strumento per l'implementazione delle *Linee di indirizzo*. Ad oggi il programma ha coinvolto tutte le Regioni ita-

liane, 268 ATS, più di 5.000 famiglie e una comunità di pratiche e di ricerca formata da più di 10.000 operatori dei servizi sociali, educativi, socio-sanitari e della scuola. Nel Piano Nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-23, P.I.P.P.I. è indicato fra i primi 6 nuovi Livelli Essenziali delle Prestazioni in ambito Sociale (LEPS) ed è oggi finanziato nel PNRR per essere implementato in pressoché tutti gli ATS. Si tratta dunque di un'esperienza nella quale è documentabile il passaggio dalla ricerca, intesa nella sua dimensione trasformativa e partecipativa, alla politica, grazie all'utilizzo dell'approccio dell'Implementation Science[1].

Una "scienza" questa che rappresenta un tentativo accreditato di superare la spaccatura tra teoria e azione e l'idea che quest'ultima sia "una sorella minore" del lavoro più "elegante" della teoria. Essa indica una via per superare sia la dicotomia teoria-azione, sia la gerarchia che considera la teoria al di sopra della pratica e dunque l'operatore come colui che applica i saperi della teoria forniti dal ricercatore. Essa, piuttosto, "evidenzia nel pensiero-in-azione una nuova forma di conoscenza, ne pratica ne teorica ma generata dal fare pensato", che "è in azione ogni qual volta teoria-pratica-sapere pratico sono sollecitati dal vivo delle relazioni che si snodano sul campo" (Infantino, 2022) e dalle conoscenze che provengono dalla ricerca, che i ricercatori rendono disponibili tramite materiali didattico-formativi e metodologie formative integrate alle pratiche.

Un Programma è pertanto uno strumento che agisce sulle infrastrutture di un'organizzazione per garantire l'attrezzatura complessiva a sostenere un certo tipo di azione che risponde in modo innovativo a un certo bisogno, tramite un insieme di strategie. Un progetto è uno strumento diverso e complementare al programma: propone lo sviluppo operativo di una nuova idea che risponde a nuovi bisogni e si appoggia, per essere realizzata, all'infrastruttura organizzativa esistente. Un programma è dunque ciò che, contribuendo all'infrastruttura, consente la fioritura dei progetti: P.I.P.P.I. negli ATS avvia processi di integrazione fra professioni, servizi e istituzioni, genera competenze e apre nuovi spazi alle diverse progettualità contro la povertà educativa, la dispersione scolastica, la prevenzione e il contrasto al maltrattamento, ecc.

La Scienza dell'implementazione fa continuo ricorso alla nozione di innovazione: innovare non è qualcosa che è sempre gradito agli attori sul campo, spesso sovraccaricati da un insieme di compiti e mansioni, talvolta poco ordinate e chiare, rispetto a cui possono essere state avviate nel tempo azioni di cambiamento che magari non hanno sortito i risultati sperati. Questi attori, non di rado sottopagati e mal contrattualizzati, possono inoltre aver maturato atteggiamenti di diffidenza e sfiducia, o possono essere anche talmente sicuri delle loro competenze da non avvertire il bisogno di entrare in un nuovo processo di lavoro, che proprio in quanto nuovo genera perplessità e in quanto lavoro evoca senso di sovraccarico. "*Ma noi lo facevamo già*" diviene così una delle frasi che ricorre con maggior fre-

1 La parte che segue rielabora e fa riferimento a quanto pubblicato in Milani P. (a cura di) (2022), Sezione 2.

quenza nella fase iniziale di pressoché ogni processo di implementazione. Ma cosa si faceva esattamente? E soprattutto chi faceva cosa, come, perché e dove? Promuovere innovazione è la finalità dell'implementazione di programmi e implica un'attenzione dettagliata ai chi (i soggetti), ai come (i processi), ai perché (obiettivi e motivazioni), ai dove (contesti).

Assumendo questa prospettiva, facciamo ricorso a una definizione di innovazione che la identifica non come semplice cambiamento, quanto come un dare vita a qualcosa che prima non esisteva: "un processo a piu fasi in cui le idee vengono trasformate in prodotti, servizi o processi nuovi e migliorati" (Chandra, Tomitsch, Large, 2021, p. 1269).

Quando avviene la trasformazione da un'idea immateriale a un processo di lavoro, prima non esistente o esistente in parte, operativizzato, coerente al proprio interno e attuabile, si riconoscono tre elementi fondamentali:

1. l'intenzionalita: gli obiettivi dell'innovazione nascono da analisi dei contesti e dei problemi, da scelte consapevoli e motivate teoricamente e empiricamente;
2. la progettualita: le scelte e le motivazioni sono orientate alla costruzione di soluzioni mediante definizione di soggetti, obiettivi, azioni, risorse, tempistiche;
3. il valore positivo della novita in senso migliorativo: non si tratta cioè di innovare per innovare, per rispondere a istanze esterne alla stessa organizzazione, né di innovare perché l'agire del momento ha in sé qualche elemento connotato negativamente o va genericamente migliorato, quanto per essere in grado di rispondere, con modalità appropriate e migliori delle precedenti, ai bisogni mutevoli che le comunità locali e le famiglie esprimono nel tempo.

A questi tre elementi, molti autori aggiungono la sostenibilità e la riproducibilità: un'innovazione è tale quando genera frutti che rimangono nel tempo e migliorano i processi a lungo termine, in quanto replicabili, anche perché sostenibili dall'organizzazione che ne è titolare. La replicabilità dipende dalla natura e dal formato degli stessi processi, ma anche da altri fattori, fra cui il più rilevante è quello della qualità della formazione che ne sostiene l'attuazione. Chandra, Tomitsch e Large (2021) a questo proposito parlano di intervento formativo intrinseco all'innovazione (*innovation education program*), cioè di un intervento finalizzato a "sviluppare capacita e competenze innovative necessarie per intraprendere iniziative innovative all'interno di un'organizzazione" (Ibid., p. 1269). Formazione e innovazione sono due nozioni interdipendenti fra loro, che trovano sintesi nell'azione dell'implementare, in quanto processo che poggia non sulla replicabilità di un modello definito in tutte le sue parti, ma sulla fruibilità di un approccio che viene co-costruito sulla base di una prima forma, insieme ai diversi attori, nei contesti locali, attraverso un insieme di processi formativi. L'obiettivo è costruire reti di innovatori che operino dentro un "ambiente di apprendimento" che è organizzato per sostenere e facilitare la generazione di idee e promuovere la creazione di nuove soluzioni; che consente l'interazione sociale sotto forma di progetti di squadra per integrare attivita di gestione dei progetti. Costruire ambienti

di apprendimento è qualcosa in più e di diverso dall'offrire solo corsi di formazione e poi augurare buona fortuna agli operatori e agli insegnanti chiamati a implementare il Programma, per incoraggiare invece reti efficaci di pari che trasformino la cultura di un servizio attraverso la collaborazione continua, l'assunzione ragionata e condivisa dei rischi e delle responsabilità come della postura della ricerca per mantenere costanti i processi di innovazione (Milani, 2022).

Bibliografia

Chandra P., Tomitsch M., Large M. (2021). Innovation education programs: a review of definitions, pedagogy, frameworks and evaluation measures. *European Journal of Innovation Management*, *24* (4), 1268-1291.

Infantino A. (2022). La formazione sul campo in ottica 0-6: il sapere pratico. In M. Fiorucci, E. Zizioli (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e a tutte* (pp. 353-356). Lecce: Pensa MultiMedia.

Lacharit C., Balsells M.A., Milani P., Ius M., Boutanquoi M., Chamberland C. (2022). Protection de l'enfance et participation des familles : cadre pour la transformation des cultures organisationnelles et l'adaptation des pratiques professionnelles. In D. St-Laurent, K. Dubois-Comtois, C. Cyr (Eds.), *La maltraitance. Perspective développementale et écologique* (pp. 341-364). Montréal: Presses de l'Université du Québec, Collection d'Enfance.

Milani P. (2022). *Nelle stanze dei bambini alle nove della sera. Contrastare e prevenire le disuguaglianze sociali*. Trento: Erickson.

Milani P. (Ed.). (2022). *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodo e strumenti del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione - LEPS Prevenzione dell'allontanamento familiare.* Padova: Padova University Press.

Lavoro agile: risorsa o insidia? La conciliazione nell'epoca del post-Covid 19[1]

Alessandra Altamura
Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Foggia
alessandra.altamura@unifg.it

Rossella Caso
Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Foggia
rossella.caso@unifg.it

1. *Smart working*: dal costrutto "teorico" all'esperienza "situata"

L'epoca contemporanea, caratterizzata da cambiamenti imprevedibili e repentini che si susseguono a ritmo incalzante, è attualmente scenario della transizione digitale e di inedite forme di lavoro (*new ways of working*). La pandemia, che ha prodotto una frattura epocale, ha infatti favorito la transizione digitale e ha reso attuabile la più significativa sperimentazione di *smart working* (o lavoro agile, disciplinato in Italia dalla Legge n. 81 del 2017) a livello globale (Ciacia, 2021); basti pensare che durante il lockdown, ben il 94% delle PA, il 97% delle grandi imprese e il 58% delle PMI ha esteso la possibilità di lavorare da remoto – sospendendo anche alcuni "vincoli" previsti dalla normativa di riferimento – e il numero di lavoratori e di lavoratrici da remoto è aumentato vertiginosamente, arrivando a 6,58 milioni (Osservatorio Smart Working, 2020). Tali dati pongono alcune questioni, che si cercherà di affrontare criticamente.

Bruno Rossi (2015) sostiene che, nonostante sia più frequente la contrattazione fra i generi all'interno della coppia, ancora oggi è la donna a sopportare in larga misura le difficoltà legate alla questione della parità e della conciliabilità tra vita familiare e vita professionale; è lei ad essere pressoché impossibilitata a scegliere fino in fondo dove, quanto e quando lavorare. Sfidata dal compito dell'*esserci* pienamente nei due differenti contesti (casa/famiglia e lavoro), è sottoposta a una *fatic*a e a uno stress maggiori nella ricerca di difficili coniugazioni ed equilibri tra l'ambito lavorativo e quello familiare. Oltre che una rilevante contrazione del tempo libero, la collusione casa-lavoro le richiede un considerevole dispendio di energie fisiche e psichiche e un variegato quanto considerevole investimento emotivo.

Quanto detto trova conferma anche nei dati elaborati dall'ISTAT che, nel Rap-

1 Il contributo è da considerarsi organicamente frutto della collaborazione delle autrici. Tuttavia, è da attribuire ad A. Altamura il § 1 e a R. Caso il § 2.

porto BES 2021, attesta che l'*indicatore di asimmetria del lavoro familiare*[2] ha rallentato il processo di progressivo miglioramento che stava registrando negli ultimi anni e dimostra, ancora una volta, che le donne sono state i soggetti più colpiti (nel 2020) dagli effetti della pandemia sul mercato del lavoro.

La domanda alla quale provare a dare una risposta è, dunque, la seguente: le possibilità offerte dalle nuove tecnologie rappresentano delle reali opportunità o, viceversa, delle insidie delle quali si può finire col rendersi conto solo nel momento in cui le si sperimenta e spesso troppo tardivamente? Il dato, che emerge in maniera incontrovertibile e preoccupante dall'analisi di quanto emerso dalle pur esigue ricerche sull'argomento, è che il più delle volte la risposta alla domanda posta è la seconda e che a fare le spese di una solo apparente possibilità di conciliazione offerta da questi strumenti sarebbero, in modo particolare, le donne. *È sempre la solita storia*, verrebbe da dire.

Occorrerebbe, pertanto, in linea con l'obiettivo 5 dell'Agenda 2030[3], e della Direttiva UE 2019/1158 in materia di *work life balance* per genitori e prestatori di assistenza, progettare un welfare di reale, fattivo sostegno alle famiglie e alle cure parentali, che, ben lungi dall'acuire le disparità di genere, contribuisca a colmare quel *gap* culturale di cui si faceva menzione precedentemente, creando invece le basi per la promozione dell'*empowerment* femminile e quindi per una reale parità.

A partire da questi presupposti, si è scelto di provare a interrogarsi su quanto, nel passaggio dal costrutto teorico all'esperienza "situata", lo *smart working* offra davvero al *work life balance*, inteso come strumento di promozione della convivenza democratica e della qualità della vita, e al cambiamento nella redistribuzione dei carichi familiari di cura.

Durante il lockdown, in modo particolare, lavorare da casa, in presenza di altre persone ha reso ancor più complessa la gestione dei due ambiti, nonché la loro armonizzazione, non più "semplicemente" auspicabile, bensì necessaria. Spesso, infatti, le lavoratrici madri hanno dichiarato di aver avuto la percezione di non essere soddisfatte né del lavoro svolto né della gestione della vita familiare e, dunque, della sfera privata, quella più intima. "È evidente come, una volta eliminati o ridotti i vincoli [spaziali e temporali], i confini tra vita privata e vita lavorativa diventino sempre più labili e in questi casi viene richiesto un enorme sforzo di adattamento che necessita di molte energie" (De Pisapia, Vignoli, 2021, p. 34). Il periodo di lockdown ha previsto che fosse la norma lavorare in condizioni di tale complessità. Tuttavia, in condizioni di *smart working* non emergenziale, con i servizi educativi e di cura a pieno regime, è possibile sfruttare al meglio la flessibilità, l'assenza di rigidi vincoli di spazio e tempo. Nonostante ciò, ci sono alcuni punti e questioni meritevoli di attenzione che è opportuno considerare.

2 Tempo dedicato al lavoro familiare dalla donna di 25-44 anni sul totale del tempo dedicato al lavoro familiare da entrambi i partner ambedue occupati per 100. Fonte: Istat, Indagine Uso del tempo; Indagine Aspetti della vita quotidiana.

3 Raggiungere l'uguaglianza di genere e l'autodeterminazione di tutte le donne e le ragazze.

2. Prospettive: scrivere una storia che non sia sempre la "solita"

Un *non-dato*, innanzitutto: l'estrema esiguità delle ricerche scientifiche in questo ambito, specie se correlate alla dimensione di genere: la *solita storia*.

Tra i risultati più interessanti, secondo chi scrive, quelli restituiti da Silvia Doria in una ricerca del 2020, che ha visto la partecipazione dei dipendenti di vari livelli gerarchici, uomini e donne, di un istituto bancario italiano: obiettivo della ricerca, indagare, adottando l'approccio narrativo alle organizzazioni (Czarniawska, 2000; Poggio, 2004) e uno sguardo di genere, in quale misura e attraverso quali modalità questa nuova tipologia lavorativa permetta di conciliare lavoro e vita privata, liberando il proprio tempo, e se sia ancora soltanto una questione tutta femminile.

Delle "equilibriste", "funambole", come le definisce Poggio (2010): tali paiono sentirsi le donne intervistate, sospese tra impegni professionali e attività di cura, impigliate nelle trame della "doppia presenza" (Balbo, 1978), nonché in asimmetrie e stereotipi di genere che, tra le pareti di casa, non riescono a mutare. Il lavoro cosiddetto agile non sempre si traduce, per le donne, in guadagni concreti in termini di flessibilità e di conciliazione. Tant'è che più di una lavoratrice dipendente ha dichiarato di non aver scelto questa modalità lavorativa, perché solo apparentemente supportiva, ma in realtà ulteriormente "confinante" nell'ambito domestico e nei compiti di cura. È soprattutto il non poter condividere il peso del carico di lavoro con i propri compagni a fare sentire alle donne lo *smart working* come una opzione che solo apparentemente consente una reale conciliazione, ma che, in realtà, finisce col far crescere in maniera talmente pervasiva il tempo del lavoro "da casa" da assorbire completamente quello del privato e del familiare, azzerandolo. Non ci sono gli orari dell'ufficio a dettare le regole, e spesso si continua a lavorare anche a sera, dopo aver sbrigato le incombenze domestiche e familiari o durante quelle che in ufficio sarebbero state l'ora della pausa caffè o della pausa pranzo. Narrazioni che rimandano a quella che è, nel senso comune, la "prerogativa" (Saraceno, 2006) del femminile come mamma e donna di casa. *È sempre la solita storia:* pare emergere tra le righe delle narrazioni, l'ostacolo invisibile al *work life balance*: quell'asimmetria di genere nella distribuzione dei carichi familiari che, inevitabilmente, sono anche le donne a portare avanti, contribuendo a una riproduzione degli stereotipi che impedisce il cambiamento, cristallizzando il femminile in quell'ordine di genere dal quale non può sfuggire, perché, riprendendo le parole di una intervistata, "ci tocca perché donne" e che fa percepire lo *smart working* femminile "come se fosse un gradevole passatempo a cui dedicarsi tra una lavatrice [...e] un cambio pannolino" (*gender bias* e *smart working*) (Carriero, 2020), un part time, scelto per lavorare meno e guadagnare lo stesso stipendio, un po' come "se fossimo pagate anche per fare le madri o le casalinghe". Si chiama "carico mentale", una sorta di diktat interno, un sentirsi sempre e comunque "in dovere di".

Diventa fondamentale, in questa direzione, provare a ri-pensare l'organizzazione del lavoro a distanza, in linea con i principi dichiarati dall'Agenda 2030, per porre le nuove tecnologie, specialmente quelle dell'informazione e della comunicazione, al servizio non solo dell'efficienza della propria azienda, ma anche

della scrittura di una storia, quella delle donne lavoratrici, che non sia sempre *la solita*.

Bibliografia

Balbo L. (1978). La doppia presenza. *Inchiesta*, 32, 3-6.
Carriero C. (2020). *Smart Working*. Milano: Hoepli.
Ciacia C. (2021). Lo smart working prima e dopo la pandemia: nuovi modelli di lavoro per non tornare indietro. *Network Digital 360*. Retrieved January 13, 2023, from https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/lo-smart-working-prima-e-dopo-la-pandemia-nuovi-modelli-di-lavoro-per-non-tornare-indietro/.
Czarniawska B. (2000). *Narrare l'organizzazione. La costruzione dell'identità istituzionale*. Torino: Edizioni di Comunità.
Doria S. (2021). Lavorare agile, lavorare da remoto: che genere di conciliazione? *Sociologia del lavoro*, *159*(1), 217-236.
De Pisapia N., Vignoli M. (2021). *Smart working mind. Strategie e opportunità del lavoro agile*. Bologna: il Mulino.
ISTAT (2021). *Rapporto BES 2021. Il Rapporto Equo e Sostenibile in Italia*. Retrieved January 13, 2023, fromhttps://www.istat.it/it/files//2022/04/BES_2021.pdf.
Osservatorio Smart Working (2020). *Smart Working: il futuro del lavoro oltre l'emergenza*. Report 2020.
Poggio B. (2004). *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*. Roma: Carocci.
Poggio B. (2010). Pragmatica della conciliazione: opportunità, ambivalenze e trappole. *Sociologia del lavoro*, 119, 65-77.
Rossi B. (2015). *Genitori competenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Saraceno C. (2006). Usi e abusi del termine conciliazione. *Economia & Lavoro*, 1, 1-31.

L'integrazione dei sistemi educativi per la transizione digitale fondata sull'umano

Alessandra Gargiulo Labriola
Ricercatrice - Università Cattolica del Sacro Cuore
alessandra.gargiulolabriola@unicatt.it

In ambito pedagogico, l'integrazione dei sistemi educativi è diventato un tema dirimente perché consente ai più giovani di poter percepire lo studio e il lavoro non come attività separate se non addirittura contrapposte o in competizione tra loro, ma come attività che consentono di investire nella vita, nell'orientamento verso le proprie scelte di crescita personale e formativa, non solo in termini di impegno economico, ma soprattutto di condizioni per la sostenibilità ambientale e per la difesa dei propri diritti. In questo scenario e, secondo un'ottica capacitante, la transizione digitale sollecita a un ripensamento delle competenze digitali di base e di quelle detenute dalla forza lavoro esistente e futura, per cui, come è richiamato da Malavasi "significativo è l'investimento sull'istruzione professionale, in particolare sul sistema di formazione professionale terziaria (ITS) con una forte priorità sulla parità di genere" (Malavasi, 2022, p. 23). Intervenire sull'integrazione dei sistemi educativi nel quadro di una riflessione pedagogica significa, pertanto, promuovere le competenze dell'educatore di *upskilling* e *reskilling* facendo leva sulla formazione connessa al paradigma di rete sia per costruire legami tra i soggetti politico-istituzionali e il territorio sia per contrastare le diverse forme di emarginazione della vita dei più giovani come la precarietà economica, le ingiustizie sociali, la riduzione dei diritti, i bassi salari. Nel nostro tempo, considerare la transizione digitale una fase specifica per apprendere nuove modalità di educare significa promuovere nuove competenze nel campo della robotica e dell'intelligenza artificiale per affermare, secondo la prospettiva etica del *capability approch*, quella innovazione sociale capace di sviluppare nel genere umano le potenzialità dell'*agency* individuale (Costa, 2014, p. 215), di individuare reti resilienti in grado di connettere efficacemente la *governance* territoriale ai sistemi educativi, di partecipare ai processi educativi che riconoscano nell'umano i benefici e i rischi dell'uso delle nuove tecnologie (Malavasi, 2019).

1. Famiglia e social network

In famiglia il lavoro educativo è connesso alla conoscenza situata e ai benefici dell'uso corretto dei social network: conciliazione dei tempi di vita e di lavoro degli adulti, gestione dello stress, un facile accesso alle informazioni, comunica-

zione partecipata. Sull'uso scorretto del digitale rientra, invece, la grave mancanza di inclusione degli anziani, i quali non dovrebbero essere estromessi dalla formazione all'uso delle nuove tecnologie. Inoltre, tra i rischi connessi all'uso delle risorse tecnologiche del digitale, la riflessione pedagogica dovrebbe soffermarsi sugli effetti dell'utilizzo dei social network considerando la futura formazione al lavoro dei più giovani e il ruolo delle figure pedagogiche preposte a gestire la formazione (tutor). Sempre a rendere esplicito il legame tra uso del digitale e gli effetti sulla salute, gli studi confermano gli effetti negativi provocati sugli adolescenti dall'uso eccessivo dei social: sedentarietà, sentimenti di solitudine, competizione, confronto con i "numeri uno", sconforto e senso di inadeguatezza. Ma, dietro tutti questi comportamenti, possiamo trovare un comune filo conduttore, ossia una forma di ansia che conduce alla cosiddetta FoMO, ossia *Fear of Missing Out*, ovvero "paura di perdersi qualcosa" (Ferrero, 2022). Una forma emblematica per spiegare la transizione digitale i cui effetti rientrano nelle criticità presentate. Tutto ciò impone un'attenzione particolare da parte delle agenzie educative che dovranno formare i giovani a gestire il grande fermento dell'innovazione digitale. Le nuove modalità di vivere i social e i rischi che questi comportano saranno considerati attraverso una formazione che permetterà di "fare rete", costruendo comunità e integrando gli obiettivi della *digital transformation* (Alessandrini, 2022). Di fronte ai nuovi scenari l'educazione sarà quindi chiamata non solo a rispondere alle nuove forme di emarginazione sociale e alla povertà formativa (Mancini, 2015), ma anche a generare nuove idee e nuove proposte progettuali per un recupero di una positiva e una reale dimensione educativa del tempo. Infatti, se l'umano vive nel tempo deve necessariamente considerare come parte di sé non solo i rapporti che passano attraverso le nuove tecnologie, ma le seguenti e più ampie prospettive: la riflessione sul proprio passato e la coscienza di avere un passato; la narrazione del proprio presente estroflessa verso un oltre da indagare; le possibilità e le occasioni rappresentate dal futuro. Tratti indispensabili per la costruzione della propria personalità attraverso un processo, al contempo, educativo e culturale (Malavasi, 2020).

2. Lavoro e transizione digitale

Porre in risalto il valore della dignità del lavoro e il compimento di uno sviluppo umano orientato alla transizione digitale implica la capacità di coordinare e di integrare i sistemi educativi. In tale senso, nella recente *Dichiarazione europea sui diritti digitali* (26 gennaio 2022) è scritto che i responsabili politici dovranno formare competenze per una trasformazione digitale che:

– metta al centro le persone;
– sostenga la solidarietà e l'inclusione, tramite la connettività, l'istruzione, la formazione e le competenze digitali, condizioni di lavoro giuste ed eque nonché l'accesso a servizi digitali online;

– ribadisca l'importanza della libertà di scelta nelle interazioni con gli algoritmi e i sistemi di intelligenza artificiale e in un ambiente digitale equo;
– promuova la partecipazione allo spazio pubblico digitale;
– aumenti la sicurezza e la protezione e conferisca maggiore autonomia e responsabilità nell'ambiente digitale, in particolare per i bambini e i giovani, garantendo allo stesso tempo il rispetto della vita privata e il controllo individuale sui dati;
– promuova la sostenibilità.

Attività imprenditoriale e ampliamento delle opportunità di lavoro accentueranno quindi il circolo virtuoso della transizione digitale, la cui concezione non è certo un tratto banale dell'*expertise* o delle *skill* dei cittadini e dei lavoratori. In aggiunta, la transizione digitale presuppone una formazione specifica imperniata sulle nuove prospettive progettuali aperte sulla convergenza dei provvedimenti politici in materia di PNRR (Malavasi, 2022). Si tratta di un tema cruciale congiunto alle responsabilità educative di tutti gli attori istituzionali; un tema sul quale convergere per riflettere sulle traiettorie educative per la costruzione del pensiero pedagogico (Pati, 2007), per la conversione ecologica (Giuliodori, Malavasi, 2017), per la dimensione etica (Nicoli, 2009) e per l'integrazione dei sistemi educativi (De Natale, Monno, 2007).

3. Scuola e nuove prospettive didattiche

L'integrazione dei sistemi educativi chiama in causa il lavoro educativo di rete come opportunità per educare i giovani ad essere più competenti nel fare uso delle nuove tecnologie. La transizione digitale gioca infatti un ruolo fondamentale nella trasformazione del ruolo della scuola da luogo formale di insegnamento a comunità di pratica (Alessandrini, 2007) per la formazione non formale e informale delle nuove tecnologie digitali. Una nuova cultura digitale promossa dalla scuola mette a confronto le esigenze dei giovani con le ambiguità e la potenza della civiltà tecnologica che richiedono sempre "coscienza e discernimento, regolarità e competenze etico educative" (Malavasi, 2019, p. 3). D'altra parte, fare un buon uso delle nuove tecnologie digitali significa rendere i giovani consapevoli che le competenze digitali non garantiscono il benessere della persona ma semmai incrementano il sapere tecnologico. E, dunque, è necessario sapere dosare l'uso delle nuove tecnologie assicurando benefici attesi dal bene comune. In pratica, più che sull'uso delle nuove tecnologie oggi si dovrebbe riflettere sulle conseguenze di un abuso indiscriminato e fuori controllo del digitale che spesso non coincide con la promozione della persona, ma con gli interessi del mercato. In conclusione, la competenza pedagogica dovrà promuovere un processo partecipativo che coinvolga una molteplicità di istituzioni, intendendo attivare condivisione per la creazione di un sistema coordinato di competenze, ponendosi come obiettivo l'educazione alla responsabilità comune per la trasformazione digitale fondata sull'umano.

Bibliografia

Alessandrini G. (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.
Alessandrini G. (2022). *Non siamo i padroni della terra. Educare alla cultura delle sostenibilità*. Milano: FrancoAngeli.
Costa M. (2014). Capacitare l'innovazione sociale. In G. Alessandrini (Ed.), *La "Pedagogia" di Martha Nussbaum*. Milano: FrancoAngeli
De Natale M.L., Monno S. (2007). *Educare gli adulti. Nuove competenze operative per docenti*. Roma: Armando.
Ferrero I. (2022). *Gli effetti dei social sulla salute mentale dei ragazzi: timori fondati e miti da sfatare*. Https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale.
Giuliodori C., Malavasi P. (Eds). (2016). *Ecologia Integrale. Laudato Si'. Ricerca, Formazione, Conversione*. Milano: Vita e Pensiero.
Malavasi P. (2019). *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Milano: Vita e Pensiero.
Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
Malavasi P. (2022). *PNRR e Formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
Nicoli D. (2009). *Il lavoratore coinvolto*. Milano: Vita e Pensiero.
Pati L. (2007). *Pedagogia sociale. Temi e problemi*. Brescia: La Scuola.

Lavoro agile: un ecosistema generativo per la sostenibilità

Valerio Massimo Marcone
Assegnista di ricerca - Università degli Studi Roma Tre
valeriomassimo.marcone@uniroma3.it

1. Lo scenario della sostenibilità

Come è noto 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.

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 sostenibile.

Possiamo affermare che l'Agenda 2030 può essere intesa come un'azione complessa e sistemica affidata alla responsabilità collettiva (Alessandrini, 2022).

Questa impostazione si ritrova pienamente negli obiettivi dell'iniziativa *Next Generation EU* e nelle linee guida del PNRR, come ha affermato il Presidente Mattarella nel suo discorso di insediamento del 4 febbraio 2022[1].

In Italia l'ASviS (l'Alleanza italiana per lo sviluppo sostenibile) è diventata una fonte qualificata di dati e un punto di riferimento per il dibattito sullo sviluppo sostenibile, redigendo annualmente un Rapporto dove vengono presentate sia un'analisi dello stato di avanzamento dell'Italia rispetto all'Agenda 2030, sia proposte per l'elaborazione di strategie che possano assicurare lo sviluppo economico e sociale del Paese[2].

1 "*Viviamo una fase straordinaria in cui l'agenda politica è in gran parte definita dalla strategia condivisa in sede europea. L'Italia è al centro dell'impegno di ripresa dell'Europa. Siamo i maggiori beneficiari del programma Next Generation e dobbiamo rilanciare l'economia all'insegna della sostenibilità e dell'innovazione, nell'ambito della transizione ecologica e digitale […]. Accanto alla dimensione sociale della dignità, c'è un suo significato etico e culturale che riguarda il valore delle persone e chiama in causa l'intera società*".

2 L'ASviS è la più grande rete di istituzioni e organizzazioni della società civile, nata ufficialmente nel febbraio 2016, alla quale aderiscono ad oggi circa 220 soggetti di diversa natura. Ha come scopo la diffusione, a livello sociale e istituzionale, della conoscenza e della consapevolezza del-

Tra i tanti temi correlati ai SDG dell'Agenda il tema della dignità del lavoro (Goal 8) rappresenta una chiave di lettura di questo approccio sistemico e, possiamo dire, il *file rouge* di molti obiettivi affrontati nell'Agenda 2030. Come affermava il direttore generale dell'ILO Guy Ryder (2019) "il lavoro dignitoso non è solo un obiettivo dell'Agenda 2030 ma è il motore per lo sviluppo sostenibile".

Pensiamo alle questioni cruciali nel nostro Paese dei Neet (*Not in Education, Employment or Training*), del *gender gap* nei contesti organizzativi, del tasso di natalità (la percentuale più bassa tra i Paesi della UE).

Il tema di fondo che interessa la dimensione pedagogica dell'analisi relativa alla questione del "decent work" è correlato in particolare a processi di medio e lungo e periodo, in grado di innescare processi formativi *capacitanti* (Margiotta, 2015) per generare opportunità di sviluppo che incidano sul piano economico ma anche e soprattutto sul piano dello sviluppo umano (Sen, 2000; Nussbaum, 2012).

2. Il valore ecosistemico del lavoro agile

I contesti organizzativi stanno vivendo una fase di trasformazione e transizione verso nuovi modelli di organizzazione del lavoro sempre più *human centric*, in grado di coniugare innovazione digitale e sostenibilità.

Il lavoro agile significa ripensare il lavoro in un'ottica più "intelligente", mettendo in discussione i tradizionali vincoli legati a luogo e orario e lasciando alle persone maggiore autonomia e flessibilità nel definire le modalità di lavoro a fronte di una loro maggiore responsabilizzazione sui risultati.

Il lavoro agile e indubbiamente "figlio" della *digital transformation* che sta cambiando gli scenari della produzione dei beni e dei servizi, diventando un nuovo paradigma culturale del modo di lavorare.

La quarta rivoluzione industriale (Schwab, 2016) ha segnato il passaggio, in gran parte dei Paesi cosiddetti industriali, da un'economia centrata sui settori di produzione industriale come quello manifatturiero alle tecnologie digitali che, grazie alla loro pervasività e accessibilità, hanno trasformato il nostro modo di comunicare, relazionarci, cambiando non solo il modo di lavorare, ma il nostro stesso stile di vita.

Alla luce anche dei recenti impulsi dettati dalle *policy* internazionali (Agenda 2030, ONU) europee (Green Deal, Next Gen.) e nazionali (PNRR) su una stretta interconnessione tra le transizioni verde e blu (digitale), il contributo intende evidenziare come il lavoro agile possa rappresentare un "ecosistema" coerente ai valori della sostenibilità intesa nella sua natura multidimensionale.

l'importanza dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. Il Rapporto 2020 dell'ASviS documenta se siano state introdotte le innovazioni organizzative e normative in linea con l'Agenda 2030 e le buone pratiche internazionali proposte negli ultimi cinque anni (Cfr. www.asvis.it; www.futuranetwork.eu).

I benefici che il lavoro agile può apportare in termini di sviluppo sostenibile sono molteplici. In estrema sintesi, se ne riportano di seguito alcuni:

a) Per le Persone:
- Integrazione vita lavorativa e vita privata;
- Reskilling di competenze green e digitali (hard e soft);
- Benessere ed Engagement;
- Leadership agile.

b) Per le Organizzazioni:
- Business continuity;
- Efficienza energetica;
- Digital trasformation (per esempio: servizi cloud, connettività, etc.);
- Spazi di ufficio e processi di lavoro destrutturati e flessibili.

c) Per la Società:
- Riduzione C02;
- Valorizzazione spazi urbani e comunità territoriali;
- Diversity e inclusion.

Il lavoro agile, possiamo affermare, può rappresentare un cambio paradigmatico nel leggere e comprendere il tema del lavoro nella contemporaneità, sempre più legato alle questioni interrelate al paradigma della sostenibilità quali: la cura per l'ambiente, la giustizia sociale, lo sviluppo umano (Alessandrini, 2019).

3. Osservazioni conclusive

In definitiva, occorre interrogarsi per coloro che si occupano di lavoro e formazione in ambito pedagogico su alcune domande chiave, quali: la crescita della libertà e della dignità della persona può essere favorita dalle nuove modalità di lavoro? Sarà possibile per il lavoratore liberare tempo ed energie per migliorare se stesso e l'ambiente in cui vive? La "fioritura umana" di cui parlano Sen (2000) e Nussbaum (2012) sarà favorita dai nuovi orizzonti dello *smart working*? (Alessandrini, 2014, 2017).

La formazione in questa prospettiva può indubbiamente acquisire una funzione generativa nella capacità di autodeterminarsi del lavoratore agile. È questa dimensione agentiva, intesa come potenziamento di una capacità di agire creativa, che diventa la leva formativa fondamentale per lo sviluppo di un progetto formativo coerente ai valori della sostenibilità.

In questo cambio di paradigma diviene centrale considerare un'idea di scuola per la formazione e lo sviluppo dei talenti (Margiotta, 2018) che sia educazione allo sviluppo umano (Nussbaum, 2012) come fine da perseguire in grado di abilitare gli studenti alla libertà nel direzionare la propria vita, non

solo per il loro apprendimento ma anche per le vite che scelgono e per i loro progetti di vita.

Bibliografia

Alessandrini G. (2017). Verso un lavoro più intelligente, lo scenario dello smart working: lavoro liquido e nuove "utopie interstiziali". *MeTis*, VII, 1.

Alessandrini G. (Ed.). (2019). *Sostenibilita e Capability approach*. Milano: FrancoAngeli.

Alessandrini G. (2022). *Non siamo i padroni della terra. Educare alla cultura della sostenibilità*. Milano: FrancoAngeli.

ASviS (2020). *Rapporto ASviS 2020. L'Italia e gli obiettivi di sviluppo sostenibile*.

Margiotta U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono. Il talento non è un dono*. Milano: FrancoAngeli.

Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.

Osservatorio Smart Working (2014). *Smart Working: si può e si deve!* Politecnico di Milano (disponibile sul sito www.osservatori.net).

Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perchè non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.

Schwab K. (2016). La quarta rivoluzione industriale. Milano: FrancoAngeli.

United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development.*

Orientare al futuro tra formazione e nuove *employability skills*

Serena Mazzoli
Assegnista di ricerca - Università Cattolica del Sacro Cuore
serena.mazzoli@unicatt.it

1. Premessa

Le transizioni digitale ed ecologica in atto stanno generando delle profonde trasformazioni nel mondo del lavoro: da un lato si apriranno nuove opportunità professionali in settori emergenti, dall'altra i comparti produttivi più impattanti sull'ambiente e sul benessere della persona libereranno parte della forza lavoro in essi impiegata. In modo particolare, nell'ambito digitale si faranno strada nuovi profili professionali (*big data analyst, cyber security expert, artificial intelligence system engineer* etc.) e si confermeranno figure più tradizionali, a patto di implementare *digital skill*s per affrontare il mondo del lavoro che cambia (Unioncamere, Anpal, Sistema Formativo Excelsior, 2021). Anche gli effetti della transizione verso la sostenibilità si stanno rivelando particolarmente pervasivi in termini di ricadute occupazionali. Nello studio *Green Growth, Jobs And Social Impacts* (2020), la Commissione Europea stima l'occupazione globale nelle energie rinnovabili pari a 11,5 milioni di posti di lavoro nel 2019, con un incremento previsto del 35% nei prossimi dieci anni che potrebbe generare diversi milioni di nuovi posti di lavoro entro il 2050. Anche in Italia si stanno aprendo interessanti opportunità per i settori che si occupano di produzione e tecnologie rinnovabili e di prodotti e servizi sostenibili, con un conseguente incremento della domanda di *green jobs* che, secondo le ultime stime, supera i 3 milioni (Unioncamere, Fondazione Symbola, 2022).

E in questo quadro che la formazione e l'orientamento, intesi quali processi permanenti e di costante accompagnamento alla crescita della persona, assumono un ruolo centrale nell'attuale dibattito socioeconomico e istituzionale, anche alla luce del contributo che possono offrire nella promozione di competenze a supporto dello sviluppo personale, professionale e comunitario.

2. Il futuro del lavoro tra orientamento e formazione

In linea con le richieste di un mercato del lavoro in costante evoluzione, l'orientamento costituisce un fattore strategico, capace di supportare l'edificazione di una solida identità professionale, tra vocazioni e nuove opportunità occupazionali. Nel novero delle prevalenti prospettive internazionali relative alle attività di for-

mazione all'orientamento professionale (Savickas et al., 2009) emerge l'impostazione che considera il lavoro quale ambito non stabile nella sua configurazione fondamentale e, conseguentemente, la persona quale soggetto in grado di evolvere, coinvolta attivamente nel processo di acquisizione di competenze che necessitano di essere aggiornate con una certa regolarità (*upskilling*). Tale condizione determina una rilevante difficoltà nell'individuazione di lineari prospettive di sviluppo professionale e mette in luce la necessità di promuovere soprattutto quelle competenze che risultano trasversali alle differenti filiere professionali: essere flessibili e creativi, sapere gestire l'imprevisto, affrontare con successo le transizioni, sono alcune delle *soft skills* verso cui il mercato del lavoro è particolarmente orientato. Anche il possesso di adeguati livelli di *competenze orientative* è da considerarsi prioritario. La rielaborazione di alcuni studi internazionali in tema di orientamento e formazione organizzativa (Brunstein, Zautra, 1996; Almudever, Croity-Belz, Hajjar, 1999) ha permesso di fornire interessanti contributi in ordine ad alcune competenze orientative chiave (Guglielmi, Pombeni, 2000). Tra le altre, la capacità di rileggere la propria storia formativa e/o lavorativa attribuendole significati appropriati, di individuare delle mete e sentirsi motivati a raggiungerle, di saper identificare situazioni di transizione e percepirsi in grado di affrontare una riorganizzazione personale e professionale. L'enfasi sulle competenze trasversali e orientative consente alla persona di affrontare con capacità di adattamento i continui cambiamenti e di governare adeguatamente i rapporti con il mondo. Al proposito, l'importanza di sviluppare abilita sociali e relazionali e confermata dall'Organizzazione Mondiale della Sanita, che nel documento *Life skills in schools* (1993) definisce le *abilita per la vita* come un insieme articolato di risorse personali, fondamentali per promuovere il benessere psico-fisico e relazionale della persona. La mancanza di tali *skills* socio-emotive puo causare l'instaurarsi di comportamenti negativi in risposta a stress, mentre un loro pieno possesso puo aiutare a mantenere le relazioni significative, a gestire le emozioni, a saper smorzare i conflitti, aspetti rilevanti non solo in vista di favorire un approccio positivo alla vita, ma anche per inserirsi e permanere efficacemente del mercato occupazionale.

L'investimento su nuovi contenuti dell'apprendimento, non esclusivamente riferibili a un sapere di natura disciplinare, costituisce, dunque, una necessità di prim'ordine per rispondere con efficacia alle richieste di un mercato occupazionale sempre più dinamico.

3. Nuove *skills* per la sostenibiità dello sviluppo

Alla luce del quadro contestuale sopraesposto è importante tenere in debita considerazione anche il cosiddetto *reskilling*, cioè la riqualificazione del personale per innovare profili lavorativi divenuti obsoleti o acquisire competenze in nuove aree professionali (Vischi, 2020). Al riguardo, le priorità emergenti in ambito di formazione dei *lavoratori del futuro* riguardano lo sviluppo di *digital* e *green skills*, verso cui il mercato del lavoro è oggi orientato. Il quadro di riferimento per le

competenze digitali, noto anche come DigComp (European Commission's Joint Research Centre, 2017), mette in luce le *skills* richieste ai cittadini europei per vivere e lavorare in una società con avanzata innovazione tecnologica. L'alfabetizzazione su informazioni e dati, la capacità di navigare, ricercare, valutare i contenuti digitali e di interagire con gli altri utilizzando in modo creativo le tecnologie, sono alcune delle aree di competenze sulle quali sono attesi importanti investimenti. Secondo tale impostazione le competenze digitali possono, dunque, promuovere un affinamento del pensiero critico attraverso un utilizzo consapevole delle nuove tecnologie, favorire l'implementazione dello spirito collaborativo, accrescere la capacita di *team working* (*digital soft skills*) (Osservatorio delle Competenze Digitali, 2019).

Parimenti, le competenze di sostenibilità, riconducibili alla capacità della persona di sviluppare la comprensione della crescente complessità e interdipendenza del mondo e di interpretare correttamente le categorie del cambiamento, della transizione e del rischio, interrogano il mondo della formazione nella prospettiva di favorire una rinnovata cultura del lavoro. Secondo il quadro europeo delle competenze per la sostenibilità, GreenComp (European Commission's Joint Research Centre, 2022), l'apprendimento di tali *skills* dovrebbe permettere agli individui di pensare in modo sistemico e di agire per la sosteniiblità, favorendo la costruzione di nuovi futuri sostenibili. Nel novero dei destinatari a cui GreenComp si rivolge, viene messo in luce come i datori di lavoro potrebbero trovare rilevante incorporare competenze di sostenibilità nelle loro strategie di reclutamento o nei programmi di sviluppo dei talenti, così come i fornitori di descrizioni occupazionali, qualifiche, standard professionali potrebbero ritenere tale quadro utile per aggiornare i profili professionali o crearne di nuovi.

Nel complesso scenario che caratterizza l'odierno mercato occupazionale, diventa importante investire su un orientamento efficace e su una formazione di qualità, per promuovere nuovi saperi e opportunità professionali a supporto dello sviluppo.

Bibliografia

Almudever B., Croity-Belz S., Hajjar V. (1999). Sujet proactif et suject actif: Deux conceptions de la socialisation organisationnelle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 3, 421-446.

Boda G. (Ed.). (2001). *Life skills and peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*. Firenze: La Nuova Italia.

Brunstein C., Zautra A.J. (1996). Effects of failure on subsequent performance: the importance of self-defining goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 395-407.

European Commission (2020). *Green Growth, Jobs and Social Impacts Fact Sheet.* Retrieved April 28, 2023, from https://ec.europa.eu/environment/enveco/pdf/FACT_SHEET_ii_Green_Growth_Jobs_Social_Impacts.pdf.

European Commission's Joint Research Centre (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Retrieved

April 28, 2023, from https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281.

European Commission's Joint Research Centre (2022). *GreenComp. The European sustainability competence framework*. Retrieved April 28, 2023, from https://-publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040.

Guglielmi D., Pombeni M.L. (2000). Competenze orientative: costrutti e misure. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 3, 26-37.

Osservatorio delle Competenze Digitali (2019). *Report Osservatorio delle Competenze Digitali 2019.* Retrieved April 28, 2023, from https://competenzedigitali.org/wp-content/uploads/2020/01/Osservatorio_CompetenzeDigitali_2019.pdf.

Savickas M.L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J.P., Duarte M.E., Guichard J., et al. (2009). Life designing: a paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.

Unioncamere, Anpal, Sistema Formativo Excelsior (2021). *Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia e medio termine (2021-2025). Scenari per l'orientamento e la programmazione della formazione*. Roma.

Unioncamere, Fondazione Symbola (2022). *GreenItaly 2022. Un'economia a misura d'uomo contro le crisi*. Retrieved April 28, 2023, from https://www.symbola.net/ricerca/greenitaly-2022/.

Vischi A. (2020). *Educarci nel lavoro. Questioni emblematiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Le nuove società del lavoro tra influencer, "bracciantato intellettuale" e nuovi single

Rosa Grazia Romano
Professoressa Associata - Università degli Studi di Messina
rromano@unime.it

1. Le nuove società del lavoro: GenZ e influencer

Dalla fine degli anni '60-'70 del secolo scorso, nelle società occidentalizzate assistiamo all'affermarsi di nuovi stili di vita, dovuti principalmente a uno sviluppo vertiginoso delle tecnologie digitali, realizzate in nome del progresso, che avevano promesso un maggiore benessere, tempi di lavoro più umani e forme di libertà più concrete. Al di là di visioni estreme, la digitalizzazione ha sostanzialmente mediatizzato e vetrinizzato la vita degli individui e, in particolare, dei ragazzi e dei giovani che vivono il virtuale come una realtà ammaliante che porta con sé anche una desiderabile e allettante prospettiva lavorativa.

Le nuove società del lavoro si ritrovano oggi a fare i conti con tipologie di giovani che hanno nuove mete da raggiungere e nuove possibilità, ma che sono esposte anche a nuovi pericoli e nuove contraddizioni. Da una parte, infatti, troviamo quei ragazzi, che costituiscono la GenZ, che hanno come obiettivo diventare famosi nel web, con profili *social* seguiti da milioni di follower, col minimo sforzo, massimo investimento sull'immagine e fatturati da capogiro. Sono ragazzi/e che prestano molta attenzione al loro aspetto fisico, curato alla perfezione per poter comunicare "chi" desiderano essere, attraverso i loro selfie creati e ritoccati con acribia ad arte. Anche se si presentano al mondo dei coetanei internauti forti, sono ragazzi spesso fragili e insicuri, con una bassa capacità di tollerare frustrazioni, dinieghi, differimento del piacere.

In questo contesto nascono sui *social* nuove figure che stanno divenendo delle vere e proprie professioni, talvolta molto redditizie, certamente molto gratificanti sul piano umano. Sono gli *influencer*, adulti e giovani che dispensano consigli sui più svariati argomenti (moda, viaggi, make-up, finanza, alimentazione, fitness, etc.) e perfino su come studiare o ritrovare la motivazione allo studio. All'interno di questa figura, una delle ultime realtà presenti sui *social* che, in quanto pedagogisti, dovrebbe interpellarci e sorprenderci (piacevolmente) è il successo delle *study influencer*, ragazze giovani e giovanissime che fanno dirette *live* in cui si inquadrano nelle loro camere o alla scrivania attrezzatissima e coloratissima, mentre studiano, leggono libri, oppure dialogano con i loro follower condividendo il metodo di studio adottato per avere successo a scuola o all'università. Per comprendere i numeri del fenomeno, si pensi che l'hashtag #studygram è presente su più di 16 mi-

lioni di post su Instagram, e #studytok accompagna più di 6 miliardi di video su TikTok. Ci sono pagine di giovani influencer italiane su Instagram che contano tra i 40.000 e gli 80.000 follower, mentre pagine di studentesse americane che arrivano a 1 milione di follower con più di 30 milioni di *like*. Una study influencer, forse la più celebre nel mondo, è Lofi Girl con quasi 12 milioni di follower su YouTube[1].

Ad un'analisi più attenta, le *study influencer* rappresentano la risposta fai-da-te alle lacune dei sistemi scolastici e universitari, dai quali molti studenti escono senza aver mai acquisito e interiorizzato un vero e proprio metodo di studio. Molte pagine nascono, quindi, per rispondere alla necessità condivisa di (ri)trovare la motivazione e l'attrazione per ciò che studiano.

2. Bracciantato intellettuale e società algocratiche

Se da un lato abbiamo gli influencer, dall'altro lato troviamo giovani fortemente impegnati, volitivi, intellettualmente curiosi e di ottimo livello culturale, ma spesso *overqualified* per le aziende che cercano profili più bassi e meno remunerabili. Questi costituiscono il nuovo "bracciantato intellettuale" di alto livello, illusoriamente autonomo, quasi sempre precario, sfruttato dai nuovi imperialismi produttivi, soprattutto di quelli concentrati nel settore dei servizi (Google, Facebook, Amazon, etc.) e dell'elettronica *high level*. Sono tutti quei professionisti che spesso sono costretti ad accettare di svolgere attività secondarie e scarsamente remunerate, con mansioni dequalificate che impongono una condizione di indefinita precarietà (sovente molti di questi entrano nel ciclo produttivo fra i 30 e 40 anni, anche a causa del lungo periodo necessario per la qualificazione).

Si stanno realizzando quelle società sempre più individualizzate (Beck) governate dall'*homo oeconomicus* che si preoccupa di massimizzare i profitti, di non avere limiti nella libertà soggettiva e nell'autonomia. Ma la realtà quotidiana ci mostra come nella società postmoderna, globalizzata e ipertecnologica, l'uomo e la donna si ritrovano ad essere individui non liberi, autonomi e gaudenti, ma persone sempre più sole e isolate, gestite dallo stesso "progresso" e dominate da algoritmi e sistemi informatici. Secondo Aneesh Aneesh, viviamo nel tempo dell'*algocrazia* (2006), cioè in una dittatura dell'algoritmo per cui, mentre pensiamo di navigare in rete liberamente, Google (e tutto il mercato che sta dietro, gestito da pochi uomini ultramiliardari e da profitti stratosferici) decide per noi, in maniera occulta e algocratica appunto, come farci navigare, quali siti o prodotti mostrare e quali nascondere, quali persone mostrarci e tutto ciò che ritiene possa interessarci o meno.

1 Dati aggiornati al gennaio 2023.

3. I nuovi celibi e nubili

In questa logica della massimizzazione del profitto, il mercato preferisce avere donne e uomini che rimangano sempre disponibili ai suoi imperativi categorici mascherati, sfruttandoli nel vincolarli nelle loro scelte professionali. In realtà, è principalmente la presenza dei figli che fa entrare in rotta di collisione famiglia e lavoro perché i contesti non sempre consentono ai membri della coppia di essere, allo stesso tempo, autonomi e responsabili di altri soggetti bisognosi di cura. Molto spesso oggi, per evitare conflitti e difficoltà, i giovani – e i "non più giovani" – rinunciano alla condizione familiare per inseguire la carriera o semplicemente per potere mantenere il posto di lavoro, ma si ritrovano di fatto a sperimentare la "forzata" solitudine dell'essere *single*, del dover vivere lontano da casa e separarsi dai propri affetti.

Sono questi i *nuovi celibi e nubili* del nostro tempo, quelli che non possono più permettersi di costituire una famiglia e di vivere al suo interno con continuità. Sono tutti quei lavoratori e quelle lavoratrici che di fatto hanno paura di farsi carico di vincoli di qualsiasi genere (affettivo, relazionale, genitoriale, assistenziale, etc.), perché li renderebbero meno disponibili o indisponibili all'*overtime* in genere gratuito ed alla mobilità che il mercato esige. Si tratta di persone che apparentemente scelgono di restare autonome e libere da legami vincolanti mentre, di fatto, sono ricattate da un mercato che non lascia loro respiro, non permette di avere sentimenti e impegni che non siano quelli che la legge del profitto impone.

4. Equilibrio tra tempo di lavoro, tempo di vita e tempo in famiglia. Proposte educative

La pandemia degli ultimi tre anni ha aggravato questa situazione confinando il singolo o la famiglia all'interno della sua "libertà" (Corsi, 2021) e accrescendo i ritmi di lavoro, rendendoli difficilmente gestibili. Infatti se, da una parte, lo *smart working* si è rivelata una grande opportunità per la flessibilità, l'autonomia dell'organizzazione nel lavoro e la responsabilizzazione, dall'altra parte, però, proprio per l'assenza di vincoli orari e spaziali, si è rivelata un'arma a doppio taglio per gli stessi lavoratori che, nella stragrande maggioranza di casi, non sono riusciti a conciliare bene i tempi di lavoro con i tempi di vita-famiglia.

Diviene importante, quindi, organizzare nuovi percorsi formativi sia per sostenere una sana cultura della parità, della famiglia, della *genitorialità* (*paternità e maternità*), sia per accompagnare il soggetto verso la creazione di confini sani tra famiglia-vita-lavoro. Imparare a dare il giusto tempo ad ogni stanza della nostra esistenza diventa oggi un apprendimento indispensabile, un esercizio di sopravvivenza nella giungla lavorativa. È un compito trasformativo impegnativo, ma possibile e necessario per salvare e custodire – per quanto possibile integri – gli individui, le famiglie e le società.

Le conseguenze etiche e sociali dell'incapacità di una equilibrata "disconnes-

sione dal lavoro" rendono necessaria non solo una nuova etica, ma anche un'*algoretica* delle organizzazioni lavorative, specie di quelle online, per evitare la disumanizzazione dell'uomo e del lavoro (Benanti, 2022; Floridi, 2022).

Ogni scienza, e la pedagogia in primo luogo, deve creare le condizioni perché la persona possa mantenere spazi esperienziali e relazioni vitali che lo aiutino a vivere meglio. In questa ottica, mantenere il controllo decisionale e previsionale diventa uno degli obiettivi che oggi consente di non essere asserviti agli algoritmi ma di sfruttare al meglio tutte le tecnologie, comprese le potenzialità dello *smart working*, senza rinunciare ad una qualità di vita personale e familiare indispensabile per il benessere e la crescita dell'intera società. Una buona formazione va sempre coniugata con un apprendimento capace di trasformarsi sia in comprensione di sé e dei nuovi contesti globali, sia in capacità di intraprendere vie nuove con coraggiosa speranza.

Bibliografia

Aneesh A. (2006). *Virtual Migration. The programming of Globalization*. Durham: Duke University Press.

Benanti P. (2022). *Human in the loop. Decisioni umane e intelligenze artificiali*. Milano: Mondadori.

Corsi M. (2021). Il *dopo* delle famiglie: disagi, quasi certezze e speranze. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 19-28.

Floridi L. (Ed.). (2022). *The Ethics of Artificial Intelligence*. London: Springer (trad. it. *Etica dell'intelligenza artificiale*, Cortina, Milano).

Rileggere il ruolo della famiglia nel mutato ambiente di apprendimento

Rosa Vegliante
Ricercatrice - Università degli Studi di Salerno
rvegliante@unisa.it

1. Introduzione

La partecipazione delle famiglie alle questioni scolastiche dei figli rappresenta una tematica emergente nella letteratura internazionale e nazionale. Studi accreditati rimarcano gli effetti positivi di tale fattore sia sul rendimento scolastico degli studenti, sia nel far fronte a criticità impreviste (Epstein, 1991; Boonk et al., 2018). Da tale premessa deriva l'interesse di voler contestualizzare e circoscrivere la relazione tra le due agenzie educative scuola-famiglia durante il periodo emergenziale causato dal Covid-19. Tale situazione se, da un lato, ha costituito una sfida educativa senza precedenti, dall'altro è risultata un'opportunità per i differenti attori coinvolti.

La sospensione repentina delle attività in presenza e l'introduzione della Didattica a Distanza (DaD) hanno richiesto una accelerazione e transizione al digitale. Per garantire la continuità formativa è stato necessario riprogettare le attività didattiche, rimodulare i momenti e i tempi d'azione, riconnotare gli spazi e riorganizzare l'assetto familiare. In questo scenario, si registra un'ampia produzione scientifica volta a descrivere l'esperienza vissuta dal corpo docente, dalle famiglie, dai dirigenti scolastici e dalle studentesse e dagli studenti durante la scuola d'emergenza, portando alla luce pratiche resilienti per favorire la sostenibilità formativa. Dalle risultanze emerse, inoltre, si evincono problematiche già esistenti nel sistema scolastico nazionale, basti pensare all'uso di metodologie didattiche ancorate ad approcci trasmissivi o all'arretratezza tecnologica, così come si rintracciano delle potenzialità, quali un maggiore coinvolgimento e sostegno delle figure parentali soprattutto nelle fasce d'età inferiori.

2. Obiettivo e metodologia

Il presente lavoro mira a rileggere la dimensione relazionale scuola-famiglia nel mutato ambiente di apprendimento. Si intende valorizzare il ruolo assunto dai differenti attori scolastici, avvalendosi di una prospettiva sistemica e multilivello (Scheerens, 2018).

Dal punto di vista metodologico, è stata condotta una revisione narrativa della letteratura per tracciare un quadro di sintesi sulla tematica affrontata.

Gli articoli selezionati sono stati aggregati in due macro-tematiche: aspetti sociali e pedagogico-relazionali. Le domande di ricerca che hanno orientato l'analisi sono le seguenti: D1. In che modo i fattori sociali hanno inciso sull'organizzazione familiare? D2. Come le famiglie hanno fronteggiato la scuola dell'emergenza?

3. Analisi

Per rispondere alla prima domanda (D.1), il rimando va all'insieme di studi primari (Save the Children, 2020; Selva, 2020; Istat, 2021) che focalizzano l'attenzione sull'impatto delle restrizioni sociali nell'ambito familiare. Dalla disamina della letteratura si ricavano differenti tipologie di svantaggio, in particolare in quei nuclei familiari che già vivevano una situazione vacillante in periodo pre Covid-19 e che hanno subìto un ulteriore aggravio a livello socio-economico. Un ulteriore fattore riguarda il *digital divide*, inteso nella duplice accezione di divario infrastrutturale e culturale, che ha acuito notevolmente le discrepanze territoriali tra il Nord e il Sud della nostra nazione, ostacolando la partecipazione alle attività scolastiche da parte della popolazione studentesca e provocando una parziale o addirittura totale esclusione sociale (Censis, 2021). L'isolamento forzato ha inciso negativamente sull'assetto organizzativo delle famiglie che, senza alcun preavviso, hanno dovuto conciliare il lavoro agile, le attività scolastiche e la gestione della prole nell'unico spazio a disposizione, quello domestico (Naldini, 2021).

Nella seconda macro-tematica, vi rientrano i lavori che affrontano il *parental involvement* nelle pratiche scolastiche durante la situazione emergenziale. In linea con la prospettiva sistemica e in risposta alla seconda domanda (D.2), è stato enfatizzato il punto di vista dei differenti attori scolastici.

Dall'indagine condotta dalla SIRD (Lucisano, 2020; Batini et al., 2021), si ricava il punto di vista dei docenti riguardo alla DaD. Dall'analisi categoriale delle domande aperte del questionario, si denota una rappresentazione polarizzata della famiglia rientrante tra le potenzialità e le criticità dell'esperienza vissuta. I docenti hanno riconosciuto: il significativo apporto fornito dalle famiglie a sostegno della continuità formativa; la partecipazione attiva soprattutto nelle fasce d'età inferiori e un miglioramento delle relazioni. Dall'altro canto, sono state riscontrate evidenti criticità quali: le inadeguate o assenti competenze digitali; la difficile interazione per problematiche varie; un'eccessiva interferenza nelle pratiche didattiche, soprattutto nello svolgimento dei compiti e nei momenti dedicati alla verifica degli apprendimenti.

Le stesse famiglie forniscono una connotazione positiva e negativa della situazione vissuta fornendo (Santagati, Barabanti, 2020; Moretti, Briceag, Morini, 2021; Tucci, Mori, Rossi, 2022; Nirchi, Cellamare, 2022). Hanno apprezzato l'operato della scuola nella riprogettazione e riorganizzazione delle attività didattiche in tempi brevi; l'utilizzo di nuovi canali di comunicazione, quali i social

media e la messaggistica istantanea per una maggiore tempestività nella diffusione e condivisione delle informazioni; e nuove occasioni di ri-connessione socio-educativa. Le famiglie annoverano tra i punti critici: le conseguenze derivate dal venir meno della relazione diadica in presenza; il sovraccarico di impegno nel seguire più figli frequentanti il primo ciclo d'istruzione; la difficile gestione del nuovo ambiente di apprendimento a causa di una scarsa alfabetizzazione digitale.

Nella ricognizione della letteratura, la percezione dei dirigenti scolastici appare piuttosto positiva: la qualità della rete sociale ha inciso sulla partecipazione degli studenti alla vita scolastica e, inoltre, confermano l'arduo lavoro delle istituzioni scolastiche nel farsi carico delle esigenze degli allievi cercando di arginare le disuguaglianze (Censis, 2020; D'Addelfio, Albanese, 2021; Ranieri, Ancillotti, 2021).

4. Conclusioni

Il processo di revisione della letteratura ha consentito di restituire una rappresentazione multidimensionale del fenomeno indagato mediante la percezione dei principali protagonisti (docenti, famiglie e dirigenti). I risultati emersi evidenziano specifiche criticità così come importanti potenzialità, tra le quali la centralità della collaborazione delle figure parentali nei processi formativi. La condizione emergenziale, in questo frame, si è rivelata un'opportunità per rileggere la corresponsabilità educativa e proporre nuovi modelli di condivisione. A tal proposito sarebbe auspicabile ripensare al ruolo delle famiglie e al loro contributo in termini di "potenziale valore aggiunto" per il miglioramento dei risultati di apprendimento delle studentesse e degli studenti. Operare una *ricostruzione educativa* (Dewey, 1984) che sia al contempo democratica e inclusiva, in grado di valorizzare l'apporto fornito dalla comunità educante.

Bibliografia

Batini F., Barbisoni G., Pera E., Toti G., Sposetti, P., Szpunar G., Gabrielli S., Stanzione I., Dalledonne Vandini C., Montefusco C., Santonicola M., Vegliante R., Morini A.L., Scipione L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercAzione*, *12*(2), 47-72.

Boonk L., Gijselaers H.J., Ritzen H., Brand-Gruwel S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30.

Censis (2020). *Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020*, https://www.censis.it/-sites/default/files/downloads/Diario%20della%20Transizione.pdf

Dewey J. (1984). *Experience and Education* (1938). In Id. The Later Works, 1925-1953, vol. 13. Carbondale: Southern Illinois University Press.

D'Addelfio G., Albanese M. (2021). Ripensare la corresponsabilità educativa tra scuola e

famiglia: vissuti e riflessioni di dirigenti scolastici al tempo del Covid-19. *Dirigenti Scuola*, 40, 11-31.

Epstein J.L. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. In S.B. Silvern (Ed.), *Advances in reading/language research: A research annual, Vol. 5. Literacy through family, community, and school interaction* (pp. 261-276). Elsevier Science/JAI Press.

Istat (2021). *Rapporto sul benessere equo e sostenibile*, https://www.istat.it/it/archivio/25476

Lucisano P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, *16*(36), 3-25.

Moretti G., Briceag B., Morini A.L. (2021) Rethinking the school-family relationship: a research of distance learning in an emergency situation. *Qtimes - Journal of Education, Technology and Social Studies, 11*(2), 405-419.

Naldini M. (2021). Welfare per le famiglie e Covid-19. *Social Policies, 8*(1), 177-181.

Nirchi S., Cellamare S. (2022). The impact of digital technologies on the school-family relationship during distance learning. *QTimes - Journal of Education, Technology and Social Studies*, XVI, 8-31.

Ranieri M., Ancillotti I. (2021). A scuola da casa. Uno studio esplorativo sulle relazioni educative al tempo del Covid-19. In P. Lucisano (Ed.), *Ricerca e Didattica, per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione* (pp. 93-105). Lecce: Pensa MultiMedia.

Santagati M., Barabanti P. (2020). (Dis)connessi? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all'emergenza Covid-19. *Media Education, 11*(2), 109-125.

Save the Children (2020). *Secondo rapporto "Non da soli. Cosa dicono le famiglie"* https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/secondo rapporto-nonda-so li-cosa-dicono-le-famiglie.pdf.

Scheerens J. (2018). *Efficacia e inefficacia educativa: Esame critico della knowledge base*. Dordrecht: Springer.

Toci V.T., Mori S., Rossi F. (2022). Innovazione della scuola e partecipazione dei genitori: ruoli e relazioni possibili. *IUL Research*, *3*(5), 44-62.

Il lavoro educativo come opportunità di rigenerazione sociale[1]

Federico Zamengo
Professore Associato - Università degli Studi di Torino
federcio.zamengo@unito.it

Paola Zonca
Ricercatrice - Università degli Studi di Torino
paola.zonca@unito.it

1. Il quadro della ricerca

Le recenti trasformazioni socio-economiche e sanitarie hanno riproposto al centro del dibattito pubblico la questione dei territori e il tema della coesione sociale. Per quel che ci interessa analizzare in questa sede, questi temi portano con sé alcuni specifici interrogativi: cosa significa lavorare con il territorio? In che modo farlo? Quale il ruolo e le funzioni dell'educatore all'interno della cornice della ricomposizione del legame sociale che non è strettamente quella di un impiego all'interno di un servizio specifico: rivolto all'infanzia o agli adolescenti o agli adulti in condizione di fragilità?

Quando si discute della centralità del territorio nel lavoro educativo, o di sviluppo di comunità territoriale, il riferimento è a ciò che sta "tra" i servizi (ad esempio tra scuola e extra-scuola, tra famiglia e associazionismo…). Insomma è un lavoro su quella rete: la sua esplicitazione, la sua manutenzione e, dove necessario, la sua attivazione.

In ambito europeo questa attenzione ad aver cura e a lavorare sui legami territoriali è espressa, ad esempio, da alcuni termini come il concetto di "regione funzionale", ovvero stabilire delle connessioni, anche transfrontaliere, tra territori simili. È anche su questo costrutto che nascono alcuni finanziamenti come quelli legati al Fondo Sociale Europeo (Alcotra, Interreg), sulla base dei quali si originano le considerazioni proposte.

Riferendosi al territorio, Tramma ha utilizzato di recente una metafora efficace: ha parlato di un "territorio a fisarmonica" (2019): ogni persona, anche nel corso della sua giornata, appartiene a molti territori differenti, compresi quelli digitali: in qualche modo la nostra esperienza del territorio può restringersi fino all'uscio di casa, ma anche ampliarsi fino a confrontarsi con realtà che sono materialmente anche molto distanti da noi.

1 Il contributo è frutto di lavoro congiunto, in particolare Federico Zamengo ha scritto il paragrafo 1 e Paola Zonca i paragrafi 2 e 3.

Concentrarsi allora sul lavoro educativo teso a costruire legami e a sviluppare comunità, obbliga a fare i conti con questa multi-appartenenza, partendo da un approccio "place based" (Barca, 2009). Tale costrutto rappresenta una possibile lente di ingrandimento con cui "leggere" questa attenzione ai territori: in breve, per costruire comunità locale, migliorare la coesione socio-territoriale di una realtà sociale, non è possibile esportare e impiantare modelli "di successo" promossi altrove, ma occorre partire da cosa quel contesto è, dalle sue peculiarità e quali risorse è disponibile ad attivare. Come individuare le risorse e riconoscere le competenze delle comunità (Caldarini, 2008)? E ancora, come accompagnare, sostenere e promuovere legami generativi all'interno di un territorio? Ma anche, quali criticità possono incontrare, nel loro lavoro, gli educatori che agiscono sul territorio con l'obiettivo di (ri)generare i legami sociali?

Ovviamente non possiamo rispondere in modo esaustivo a queste domande, si tratta più semplicemente di aprire alcune questioni, così come sono emerse all'interno di due progetti di ricerca che hanno visto la collaborazione tra Università e due Consorzi della Provincia di Cuneo, legati ai programmi di sviluppo promossi dal Fondo Sociale Europeo. Focus dei progetti sono stati alcune aree di montagna (le cosiddette aree interne) e zone pedemontane, periferiche rispetto ai più grandi centri urbani. In queste ricerche abbiamo raccolto la testimonianza di circa una settantina di professionisti (educatori, assistenti sociali, cittadini portatori di interesse, testimoni privilegiati) che lavorano, più o meno consapevolmente, all'interno della prospettiva dello sviluppo di comunità. Ci proponiamo brevemente di offrire alcune suggestioni a partire da queste testimonianze.

2. L'educatore tra invisibilità, scadenze e tempi "dispersi"

Per muoversi nelle direzioni accennate è necessario conoscere il territorio, avere familiarità con le comunità e investire in questi processi notevoli risorse in termini di tempo, ma nello sviluppo di comunità i tempi di lavoro sono dilatati, si investono nella cura dei legami energie che, a detta degli educatori, sembrano "invisibili", si tratta in particolare di un tempo che non sempre è riconosciuto ed evidente.

Quello che l'educatore mette in atto è spesso un lavoro di cucitura impercettibile di relazioni, la tessitura di trame intangibili di rapporti, la realizzazione di un rammendo (Luongo, Morniroli, Rossi Doria, 2022) o, meglio, un ricamo dei legami sociali che apre la strada della partecipazione sociale. Si deve infatti convenire che quasi mai queste operazioni hanno frutti immediati e l'impegno profuso risulta, talvolta, non proporzionato ai risultati. Capita, inoltre, che gli amministratori non siano sensibili all'importanza di questo ruolo o che a decisori politici e committenti non sia chiaro il vantaggio di lavorare in termini di sviluppo di comunità. Cadei a tal proposito osserva che si realizza una "eclissi della dimensione pubblica e politica della professione educativa" (2022, p. 36).

D'altra parte l'incertezza e la precarietà che sovente caratterizzano il lavoro

degli educatori si connotano come ulteriore elemento di criticità: un'educatrice afferma "se scado come lo yogurt, come posso costruire un progetto di vita?", da ciò deriva un forte senso di frustrazione che si lega alla difficoltà di mostrare il senso del proprio lavoro, al percepirsi – come affermano alcuni degli intervistati – formiche o gocce nel mare o, ancora, tessitori di invisibili ragnatele, che non si notano a meno di non imbattercisi direttamente.

Per quanto attiene l'investimento di tempo, risorse ed energie, dalle testimonianze emerge un sentire comune: sembra che incontrarsi, riunirsi, parlare faccia perdere tempo, ma in realtà se c'è una buona organizzazione questi momenti possono far guadagnare tempo, sono occasioni per scoprire appunto risorse e competenze non sempre visibili e che rischiano di restare nascoste, invece facendole emergere possono essere mobilitate. Certo, si deve riconoscere che nel breve periodo il lavoro di comunità non rende autonome le comunità, non diminuisce il lavoro dell'operatore, perché possono aumentare il bisogno di coordinamento e il lavoro di cura dei legami, ma è un incremento di tempo che aumenta, a lungo termine, anche qualità della vita della comunità (Zamengo, 2019). Alcuni educatori rischiano però di percepire unicamente la fatica, sentono che le reti vanno curate, ritessute, rammendate e il lavoro, quando la rete si amplia e se funziona bene, si dilata anziché ridursi. Nuovamente si tratta di una questione di riconoscimento, e forse è un atteggiamento che sconta anche l'errore di interpretare quello dello sviluppo di comunità al pari del lavoro educativo che si realizza col singolo: l'educatore tende a lavorare per la propria inutilità, meglio lavora più l'altra persona diventa autonoma e ha sempre meno bisogno, le comunità invece, almeno nei momenti iniziali, chiedono maggiori investimenti in termini di risorse ed energie.

Un'ulteriore criticità del lavoro educativo con la comunità si riscontra nel fatto che a volte è proprio l'andare oltre dell'educatore – ad esempio coltivando rapporti informali, interconnettendo realtà territoriali, costruendo fiducia – a dare un valore aggiunto al suo lavoro e a "produrre" risultati, ma in questo meccanismo di investimento personale accade che la passione arrivi ad erodere la vita privata. Essere motivati, raggiungere, superando i confini spazio-temporali e personali, una piena realizzazione professionale ed essere utili alla comunità può far scivolare in una condizione lavorativa in cui stabilire dei limiti di orario o moderare il flusso di lavoro diventa sempre più problematico. Con un effetto a tratti paradossale perché il lavoro sul territorio sembra maggiormente flessibile ma, lungi dal divenire tempo libero da gestire, può tradursi in lavoro senza orario e senza confini (da spendere per gestire la burocrazia, i contatti, le rendicontazioni e i momenti informali).

3. Prospettiva future: quale formazione per l'Educatore per lo Sviluppo Sociale del Territorio?

Chiaramente queste riflessioni aprono il tema della formazione, nello specifico quale formazione per questo lavoro sociale? Quali competenze e strumenti per questi educatori? Quale formazione iniziale ma anche continua?

Accanto al lavoro, anche politico, di riconoscimento della professione (Iori, 2018) una questione prioritaria è forse lavorare sulla comunicazione del lavoro educativo, come si può rendere maggiormente visibile e, prima ancora, come se ne controllano gli effetti e come si valuta l'impatto (Falcinelli, 2021) delle azioni messe in atto? Sono questi argomenti che dovranno certamente trovare più spazio nei nostri curricoli.

Bibliografia

Barca F. (2009). *An Agenda for a Reformed Cohesion Policy*. European Commission.
Cadei L., Simeone D., Serrelli E., Abeni L. (Eds.). (2022). *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*. Brescia: Scholé.
Caldarini C. (2008). *La comunità competente. Lo sviluppo locale come processo di apprendimento collettivo. Teorie ed esperienze*. Roma: Ediesse.
Falcinelli F. (Ed.). (2021). *L'educatore professionale oggi. Formazione, competenze, esperienze.* Roma: Carocci.
Iori V. (Ed.). (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
Tramma S. (2019). *Educazione sociale*. Roma-Bari: Laterza.
Zamengo F. (2019). *Senso e prospettive del lavoro di comunità*. Milano: FrancoAngeli.

Non più collettivo, non sempre comunità: il lavoro nella crisi dei legami relazionali e sociali

Federico Zannoni
Professore Associato - Università di Bologna
federico.zannoni3@unibo.it

1. L'ideale collettivo

"È mia convinzione, dunque, che un lavoro che non miri alla creazione di valori non costituisce un fattore positivo di educazione e che anche il cosiddetto lavoro scolastico deve assumere quale punto di riferimento l'idea dei valori che dal lavoro stesso possono essere creati" (Makarenko, 2007, pp. 101-102): le opere e il pensiero di Anton Semënovi Makarenko, seppure debbano essere analizzati e considerati tra le maglie utopiche e storicamente definite di una rivoluzione politica che ambiva a farsi modello esistenziale, attorno a cui costruire e formare nuove generazioni di donne e uomini sovietici, sanno rifuggire dall'ambiguità di posizioni indistinte, per confusione o per pavidità, per porre con efficace nettezza i propri presupposti e le direzioni verso cui si muovono. Nella sua prospettiva, il ricorso al lavoro produttivo nei contesti educativi è funzionale alla promozione di valori, divenendo innanzitutto strumento di educazione etica e morale. A partire dall'esperienza nella Colonia Gor kij, raccontata nel *Poema pedagogico*, Makarenko aveva elaborato un modello educativo che ambiva a trasformare il soggetto orientandolo verso ideali capaci di realizzare una *umana felicità* basata sullo sforzo individuale e sociale, sul lavoro produttivo, sulla responsabilità personale e collettiva. Impegnando i turbolenti *besprizornye* nel lavoro organizzato e associato, finalizzato alla produzione, Makarenko intendeva restituirli alla vita in società, consentendo loro di sperimentare e introiettare i valori della solidarietà, della coesione e della cooperazione. Nella sua pedagogia della *praxis*, il lavoro non era fine a se stesso, espediente per tenere occupati i ragazzi distogliendoli dall'ozio, ma diveniva il mezzo privilegiato per educare socializzando dentro il collettivo, praticando valori e principi come il coraggio, l'altruismo, l'onestà, la disciplina e la libertà.

2. Legami in crisi

Il collettivo in Makarenko è concetto, principio e realizzazione (Cerrocchi, 2022): è "un libero gruppo di lavoratori raccolto per fini comuni e per un lavoro comune, in una organizzazione comune" (Kaminski, 1952, p. 54). Pur contestualizzata nella realtà sociale, geopolitica e culturale dell'Unione Sovietica negli anni Venti

e Trenta del Novecento, la riflessione makarenkiana contiene elementi di sicuro interesse, che possono costituire il punto di partenza per studi e analisi che intendano mettere al centro il rapporto tra lavoro, individuo e comunità, e il modo in cui l'educazione può intervenire nelle interazioni tra questi. Penetrando nell'intreccio tra le storie individuali delle singole persone e le grandi storie delle evoluzioni e delle trasformazioni delle comunità e delle società, appare lampante l'evidenza che il lavoro non costituisca, per un soggetto così come per un gruppo di individui, soltanto un mero strumento per ottenere il denaro necessario al sostentamento e, in certi casi, all'arricchimento; al contrario, è anche un importante elemento di definizione identitaria e di emancipazione relazionale: si lavora per guadagnare denaro, ma anche per appartenere a un gruppo, a una categoria, a una comunità, assumendo ruoli e intrecciando rapporti umani. Che si tratti (o si sia trattato) di "classe", di "equipe", di "squadra", di "comparto", di "associazione", di "gruppo", di "corpo", la dimensione comunitaria ha da sempre permeato l'esperienza dell'essere lavoratore.

Le ricerche sui significati e sul valore del lavoro (Sarchielli, 2008) sono concordi nel sottolineare che il complesso processo dell'esperienza lavorativa non è sostenuto soltanto dall'acquisizione di reddito, ma anche dall'intreccio di motivazioni sottostanti all'importanza attribuita all'essere e sentirsi competenti nel fare qualcosa che si considera rilevante, alla definizione e alla consapevolizzazione di processi identitari connessi al riconoscersi come lavoratore, alla costruzione di relazioni soddisfacenti con colleghi e altre persone del contesto lavorativo, all'ottenimento di gratificazioni materiali e simboliche, alla legittimazione e all'accrescimento di una posizione sociale.

Oggi che tecnologie, dematerializzazione e *smart working* sono prepotentemente penetrati nell'organizzazione e nella prassi lavorativa, rendendo meno necessario l'incontro tra colleghi, o tra dipendenti e dirigenti, oggi che l'individualismo di matrice neoliberista conferisce connotazioni solipsistiche, competitive ed egoistiche ai valori e alle prospettive delle persone (Zannoni, 2021), oggi che la solitudine viene considerata la seconda pandemia di questi tempi, la connotazione comunitaria e relazionale dell'esperienza lavorativa è più fragile e soggetta a numerose situazioni di crisi. Come è possibile perseguire finalità collettive e prospettive valoriali nella dimensione lavorativa, quando la flessibilità occupazionale, l'insicurezza e la precarietà, la ridotta qualità e la prevalenza di relazioni di tipo individualistico e strumentale impoveriscono le opportunità di poter essere riconosciuti, elaborare riferimenti condivisi e radicarsi in una collettività professionale e produttiva?

Si costruisce comunità quando è possibile sostarvi lungo, restarci per conoscersi reciprocamente ed elaborare comunanze, consolidare legami significativi, riscontrare oltre i conflitti e la diversità dei punti di vista l'esistenza di una razionalità condivisa (Benasayag, Cohen, 2022); al contrario, oggi, i lavoratori e le lavoratrici si trovano in molti casi coinvolti nel vortice nevrotico delle ripetute piccole e grandi transizioni: dalla scuola al lavoro, da un lavoro all'altro, quando non alla disoccupazione, ma anche da un ruolo all'altro, da una promozione a un trasferi-

mento, in un divenire che implica tempi sempre più ravvicinati e che impone significativi condizionamenti anche negli ambiti extralavorativi dell'esistenza delle persone, sovente contribuendo in modo preponderante a determinarne le traiettorie.

Nel suo recente saggio, eloquentemente intitolato *Il secolo della solitudine* (2021), Noreena Hetz lancia l'allarme sugli esiti di alcune ricerche e sondaggi, effettuati negli anni immediatamente precedenti l'evento della pandemia di Covid 19 – periodo antecedente, tra le altre cose, la grande diffusione delle forme di *smart working* e di distanziamento sociale, il che lascia ipotizzare, nel presente, un ulteriore aggravamento dei fenomeni che sono emersi – che hanno certificato la condizione di solitudine che sempre di più attanaglia i lavoratori dei nostri tempi: stando a quei dati, nel mondo, il 40% degli impiegati ammetterebbe di sentirsi solo sul lavoro; nel Regno Unito, tale dato salirebbe al 60%; negli Stati Uniti una persona su cinque non avrebbe nemmeno un amico nell'esercizio della propria professione; a livello globale, l'85% dei lavoratori non si sentirebbe coinvolto nella propria professione, e il livello di coinvolgimento sarebbe strettamente correlato all'intensità della percezione di sentirsi legati ai colleghi e ai datori di lavoro.

3. Affrontare la complessità

I lavoratori che si percepiscono soli, che non riescono a stabilire legami significativi con i vicini di scrivania o di postazione, tendenzialmente sono portati a essere meno produttivi; allo stesso tempo, la permeabilità di un ultraliberismo che, dall'ambito economico, è penetrato nei valori, nelle visioni del mondo, nelle modalità relazionali e nelle prospettive esistenziali delle persone (Todorov, 2012), anteponendo la dimensione individuale e individualistica a una collettività percepita in modo perlopiù strumentale, funzionale agli interessi del singolo, oppure conflittuale, popolata da presenze in competizione nella grande lotta per accaparrarsi averi e visibilità, apparenze e denaro: si tratta delle due, contrapposte manifestazioni di come, nell'attuale società globalizzata (Contini, 2002), non è possibile considerare in modo separato le dinamiche intrapersonali, relazionali ed emozionali rispetto a quelle del *business*, degli affari, della politica, dal momento che tutte convergono nella inestricabile complessità in cui ogni giorno si dipanano le vicende degli uomini e delle donne del nostro tempo. Alla luce di tutto ciò, una riflessione finalizzata a interventi pertinenti ed efficaci, anche sul piano pedagogico e educativo, risulta quanto mai necessaria.

Bibliografia

Benasayag M., Cohen T. (2022). *Del dialogo nella complessità.* Lecce: Pensa MultiMedia.
Cerrocchi L. (2022). Anton Semënovi Makarenko. Educare vuol dire cambiare nell'«al-

ternativa» di una disciplina cosciente. In A. Mariuzzo (Ed.), *Dalla compassione all'educazione. Vie emancipative comunitarie nel Novecento.* Bologna: il Mulino.
Contini M. (2002). *La comunicazione intersoggettiva fra solitudine e globalizzazione.* Firenze: La Nuova Italia.
Hertz N. (2021). *Il secolo della solitudine. L'importanza della comunità nell'economia e nella vita di tutti i giorni.* Milano: il Saggiatore.
Kaminski A. (1952). *La pedagogia sovietica e l'opera di A. Makarenko.* Roma: Armando.
Makarenko A.S. (2007). *La pedagogia scolastica sovietica.* Roma: Armando.
Makarenko A.S. (2010). *Poema pedagogico.* Roma: l'Albatros.
Sarchielli G. (2008). *Psicologia del lavoro.* Bologna: il Mulino.
Todorov T. (2012). *I nemici intimi della democrazia.* Milano: Garzanti.
Zannoni F. (2021). *Il ciondolo spezzato. Spazi, forme e percorsi d'amicizia.* Milano: Franco-Angeli.