

Agency Formativa per il nuovo learnfare

Educational Agency for the new learnfare

Massimiliano Costa

Università Ca' Foscari, Venezia

maxcosta@unive.it

ABSTRACT

Welfare is a strategic framework to think about the concept of development within which both freedom and human responsibility might be conjugated through the primacy of the subjects and their project of self-fulfillment. By drawing on the theory of the capabilities developed by Amartya Sen, this article highlights how educational agency acts in an expansive, powerful and recursive way on the individual and social functioning. Such agency thus promotes a new model of educational and training policies focussed on the concept of capability. As a matter of fact, current pedagogical sciences are fully committed to contribute to a new paradigm of “learnfare of capabilities,” which aims at promoting the empowerment and development of citizens’ capacities, with a special focus on inclusion and active participation, both in society and in the working environment.

Il welfare rappresenta un luogo strategico per ripensare il concetto di sviluppo entro cui coniugare libertà e responsabilità umana, facendo leva sul primato del soggetto e del suo progetto di realizzazione. Attraverso il collegamento con il pensiero di Sen, il saggio evidenzia come l’agency formativa agisca in modo espansivo e ricorsivo sia sulla libertà di funzionamento individuale che su quella sociale, promuovendo così un nuovo modello di politica educativa e formativa centrato sul concetto di capabilities. Le scienze pedagogiche oggi, infatti, sono pienamente e responsabilmente chiamate a concorrere alla definizione di un nuovo paradigma di learnfare delle capacitazioni volto a promuovere l’empowerment e lo sviluppo delle capacità del cittadino viste come il fulcro dell’inclusione e della partecipazione attiva alla società e al mondo del lavoro.

KEYWORDS

Welfare, Learnfare, Agency, Capability, Competence

Welfare, Learnfare, Agency, Capability, Competenza

1. Le sfide sociali ed economiche per un nuovo modello di welfare

L’irrompere di una crisi economica e finanziaria senza precedenti¹ ha rafforzato l’urgenza in tutti i Paesi europei di intervenire su un ridisegno complessivo del modello di *welfare* che non è più in grado di rispondere ai rischi sociali e alle esigenze di nuove forme di protezione nei confronti dei cittadini (cfr. Margiotta 2012; Margiotta 2011; Lodigiani 2008; Castel 2004; Castells 2006; Hemerijck 2002; Naldini 2006; Paci 2005; 2004 a; 2004 b; Ranci 2004; 2005).

Tra i cambiamenti che maggiormente stanno segnando il nostro tempo basti ricordare:

- a) il mito della piena occupazione, “promessa” del *welfare* moderno, incentrato sulla figura del *male breadwinner* (il lavoratore maschio, adulto, unico percettore di reddito del nucleo familiare), è sfidato dalla crescente pluralizzazione delle condizioni occupazionali, dal diffondersi di percorsi di carriera discontinui, incerti, che lasciano sempre aperta la porta verso la disoccupazione, la sotto-occupazione e l’insicurezza; ed è sfidato anche dalla crescente partecipazione al lavoro delle donne;
- b) l’invecchiamento della popolazione pone crescenti problemi in termini di mantenimento di standard professionali adeguati all’allungamento della vita lavorativa e all’assistenza delle persone anziane non autosufficienti; quest’ultimo problema è reso ancor più urgente proprio dal lavoro femminile maggiormente utilizzato dal mercato che va così a comprimere la disponibilità tempi di cura familiari;
- c) l’instabilità delle relazioni segna l’indebolimento dell’istituzione familiare. La famiglia della tarda modernità (Pesenti 2008), sempre più indebolita e instabile, deve sopportare il peso crescente della cura, che assume particolare rilievo e drammaticità rispetto ai processi di invecchiamento;
- d) l’idea stessa del lavoro. Il lavoro diventa sempre più un percorso, un *continuum* tra lavoro e non lavoro, tra formazione e lavoro, tra lavoro stesso e compresenza con altre attività, remunerate e non, che rendono composita la vita di un numero crescente di persone sia in entrata nel mercato del lavoro (Cedefop 2009), sia nel corso della vita professionale che anche in uscita.

Questi cambiamenti hanno messo in crisi il vecchio modello sociale caratterizzato da una idea di sviluppo identificato con aspetti (aumento del reddito individuale e nazionale, industrializzazione, modernizzazione della società)² che ne costituiscono i mezzi e non i reali fini³. L’afferinarsi del paradigma della modernità liquida (Bauman 2000)⁴ unitamente alla crisi del modello della razionalità

1 I dati del documento Isfol 2012 (Rapporto Isfol 2012 “Le competenze per l’occupazione e la crescita”) sottolineano che a seguito della crisi economica e finanziaria, la disoccupazione complessiva in Italia dei primi mesi del 2012 – superiore al 9% – ha persino oltrepassato le già pessimistiche previsioni dell’OCSE, che per l’anno in corso prevedono un livello medio del tasso di disoccupazione italiano pari all’8,3%. La crisi economica ha distrutto in Italia più di 700 mila posizioni lavorative tra il 2008 ed il 2011, mentre la rimodulazione dell’attività lavorativa ha comportato una riduzione delle unità di lavoro equivalenti immesse nell’economia pari ad oltre 900 mila unità.

2 Nella società industriale il benessere individuale e collettivo veniva agganciato al PIL: la crescita economica era garante dell’incremento di benessere. Essa permetteva anche di finanziare servizi di base per la riduzione dei rischi esistenziali (istruzione, abitazione, salute). Le forti disuguaglianze esistenti non venivano diminuite, ma con l’incremento del PIL tutte le posizioni si spostavano verso l’alto. La competizione tra posizioni prossime nella distribuzione del reddito e delle opportunità faceva parte del modello in cui la deprivazione relativa serviva ad alimentare il principio di prestazione

3 Come sottolinea Zamagni (2002, 67) “Il discorso economico risulta tuttora dominato, per un verso, da una concezione alquanto limitata sia del benessere personale sia del bene pubblico e, per l’altro verso, dall’incapacità di assegnare rilevanza teorica al fatto che nell’uomo vi sono sentimenti morali (...) ovvero disposizioni che vanno oltre il calcolo dell’interesse personale”.

4 Bauman sottolinea come il paradigma della *modernità solida* e del *capitalismo pesante* si ricollegavano alla inscindibilità del legame tra capitale e lavoro; il capitale poteva infatti riprodersi in un funzione dell’assunzione di manodopera. Nella fase della modernità solida, le

utilitarista-funzionalista fordista hanno spinto ad una riformulazione più ampia e umanizzante del significato di sviluppo, tanto da essere definito come “*a process of expanding the real freedoms that people enjoy*” (Sen 1999, 9)⁵. Questo accostamento tra l’idea di sviluppo e quello di libertà sostanziale degli individui, definibile come “sviluppo umano”, dipende, oltre che dagli *asset* economico/finanziari, anche da quelli sociali (es. sviluppo del welfare, di un sistema educativo) e politici (es. diritti civili e partecipazione politica). In questa prospettiva le libertà politiche, sociali e di mercato sono quindi viste come parte integrante di uno sviluppo autenticamente umano; si delinea dunque un’interconnessione tra aspetti economici, politici e sociali per espandere le *capabilities*⁶ (Sen 2000) degli individui affinché essi siano in grado di vivere una vita degna e coerente con i valori umani. Questa visione poggia sul presupposto che il soggetto possa effettivamente individuare (scegliere) e raggiungere gli obiettivi migliori per sé, convertendo le risorse a disposizione in possibilità concrete di scelta. Le politiche formative a tutti i livelli e in ogni fase della vita assumono così una rilevanza determinante (Ruffino 2006): ciascuno per la sua parte contribuisce a garantire l’acquisizione di capacità e competenze necessarie per leggere le trasformazioni in atto, comprendere il contesto in cui si vive, saperne cogliere le opportunità: siano opportunità di (re)inserimento lavorativo, di mobilità, di (ri)qualificazione, di risposta ai propri bisogni, di partecipazione attiva e responsabile. Il sinolo formazione e capacitazione rappresenta pertanto il fulcro di leva con cui il nuovo modello di *learnfare*⁷ qualificherà la cittadinanza attiva del domani sulla base del valore delle capacitazioni e dei diritti di funzionamento (Margiotta 2011; Paci 2006; 2004; Lodigiani 2008).

aspettative, sia da parte dei lavoratori che del datore di lavoro, erano di lungo periodo. La relativa *stabilità* era naturalmente funzionale alla reciproca (tra datore di lavoro e lavoratore) dipendenza. Oggi, evidenzia Bauman, il lavoro diventa, “*come un camping*” nel quale si pianta la tenda qualche giorno, ma che si può abbandonare quando si vuole se non ci sono le condizioni. Nella modernità liquida e fluttuante dunque, anche i legami di lavoro sono *legami deboli*, la flessibilità si correla all’assioma dell’allentamento dei legami tra capitale e lavoro e del disimpegno produttivo (snellimenti, *downsizing* e ridimensionamento).

- 5 Per Sen la capacità di un individuo di fare/non fare qualcosa, o di essere/non essere qualcuno, equivale alla libertà del soggetto di agire e di determinare se stesso. La prospettiva delle capacità e la prospettiva della libertà coincidono. Sen utilizza la nozione di capacità parlando come della libertà sostanziale di un individuo. Per il fatto che nel concetto di capacità Sen ingloba tanto la capacità in senso stretto (*ability*), quanto la capacità come opportunità, la distinzione proposta da Isaiah Berlin fra “libertà positiva” e “libertà negativa” non è più considerata come un’opposizione. La nozione di capacità riunisce in un unico concetto i due sensi, quello formale e quello sostanziale, di libertà, e l’approccio basato sulle capacità, allo stesso modo, sarà in grado di cogliere sfumature più ampie di assenza di libertà fra i cittadini e soprattutto di non dover privilegiare un aspetto della libertà, dovendone inevitabilmente trascurare l’altro.
- 6 Sen definisce “capacitazioni” (*capabilities*) l’insieme delle risorse relazionali di cui una persona dispone, congiunto con le sue capacità di fruirne e quindi di impiegarlo operativamente.
- 7 Il modello del *learnfare* (Lodigiani 2008) si fonda sul riconoscimento del diritto soggettivo alla formazione, altamente istituzionalizzato in cui le risorse finanziarie per la formazione sono per la maggior parte erogate direttamente ai soggetti interessati. I congedi per la formazione sono diffusi, incoraggiati a livello politico (specie per i soggetti a bassa qualificazione), e sostenuti anche da parte dei datori di lavoro, i quali, nel dare appoggio pieno ad alcuni diritti di protezione del lavoratore sul mercato del lavoro, ricevono in cambio una maggior libertà di azione nella gestione delle risorse umane, sia in ingresso che in uscita dall’impresa:

2. Europa 2020: la governance delle competenze per l'inclusività lavorativa

Nel disegno strategico Europa 2020 emerge la centralità dell'educazione e della formazione nel processo di crescita della comunità europea grazie alle quattro linee di indirizzo strategico delineate e descritte nella Comunicazione "Un'agenda per nuove competenze e per l'occupazione: Un contributo europeo verso la piena occupazione" –COM (2010 c).

La prima chiede che l'istruzione, la formazione permanente e la mobilità dei discenti divengano una realtà⁸. La seconda linea punta a migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione attraverso la promozione delle conoscenze linguistiche, lo sviluppo professionale degli insegnanti e dei formatori e le dimensioni della governance e del finanziamento, con l'invito, in particolare, alla sostenibilità degli investimenti pubblici e privati. La terza riguarda la promozione dell'equità e della cittadinanza attiva, affinché tutti i cittadini siano in grado di acquisire, di aggiornare e di sviluppare, lungo tutto l'arco della vita, le competenze professionali e le competenze essenziali necessarie per l'accesso alla formazione continua, per la cittadinanza attiva e per il dialogo interculturale. Infine, la quarta linea strategica intende incoraggiare, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione, l'innovazione e la creatività, compresa l'imprenditorialità e stabilisce le priorità della piena integrazione delle competenze trasversali fondamentali nei programmi, della valutazione, dell'aggiornamento delle qualifiche, della messa a punto di metodi d'istruzione e di apprendimento specifici e dello sviluppo di partenariati tra organismi d'istruzione e di formazione e le imprese, gli istituti di ricerca, i soggetti e le imprese attivi nel settore culturale.

Coerentemente con queste linee programmatiche nel documento Europa 2020⁹ si dà evidenza, nella priorità "Crescita inclusiva", di un'azione dedicata a stimolare l'occupazione e ad accrescere le competenze delle persone, migliorare la qualità degli impieghi e le condizioni di lavoro, creare nuova occupazione.

uno dei modi in cui si traduce il principio della *flexicurity*, che coniuga la mobilità del lavoro alla sicurezza, non dell'impiego, ma delle condizioni di re-impiego. Le politiche formative sono orientate allo sviluppo dell'occupabilità e, più ampiamente, a sostenere l'*empowerment* degli individui (Piccardo 1995), ovvero lo sviluppo di competenze e *capabilities* per l'esercizio di una cittadinanza attiva, che non si misura sulla sola occupazione ma sulle capacità di utilizzare le risorse a disposizione a proprio vantaggio. Di qui, lo spazio riservato alla formazione permanente, al rientro in formazione in qualunque momento della propria vita e a qualunque livello del sistema formativo. Il motto è "Learning first", apprendere prima di tutto.

- 8 Nel ribadire questa linea l'Unione Europea ricorda che gli Stati membri si erano impegnati a mettere a punto, entro il 2006, strategie nazionali coerenti e globali in materia d'istruzione e di formazione permanenti. Passi in avanti sono stati fatti a livello europeo con il Quadro europeo delle qualifiche (EQF) e con il sistema europeo di certificazione ECVET, ma nei Paesi membri questo quadro non si è ancora affermato.
- 9 Con il documento Europa 2020 si è voluto dare forza ed evidenza alla strategia individuata dall'Unione europea per uscire dalla crisi e preparare l'economia dell'Ue ad affrontare le sfide del prossimo decennio. Le azioni in essa definite mirano a sostenere tre priorità: una crescita intelligente (attraverso lo sviluppo di un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione), sostenibile (attraverso la promozione di un'economia a basse emissioni di carbonio, efficiente sotto il profilo dell'impiego delle risorse e competitiva), inclusiva (attraverso la promozione di un'economia con un alto tasso di occupazione che favorisca la coesione sociale e territoriale).

L'idea di fondo di queste *policies* è che per fronteggiare la disoccupazione sia necessario agire sulle competenze, sulle capacità e sulle motivazioni individuali dei disoccupati, attraverso il loro reinserimento nella vita attiva (che il più delle volte vuol dire vita lavorativa) (COM 2010 a; 2010 b).

Con il documento Europa 2020 si definisce così la sfida europea per il prossimo futuro¹⁰: avere una *governance* del sistema delle competenze intese quali elementi strategici su cui può fondarsi l'integrazione fra i sistemi educativo-formativi e del lavoro, in grado di interconnettere e fare interagire, in una logica di rete, tutti gli attori coinvolti nel "processo di trattamento" delle competenze: *l'education*, il mondo del lavoro, il sistema di *welfare*.

In questo scenario il nostro Paese segna una sofferenza strutturale rispetto alla media comunitaria: le previsioni dell'ISFOL presenti nell'ultimo Rapporto 2012 sulle competenze mostrano in Italia una stagnazione della crescita delle professioni ad elevata specializzazione ed un incremento delle professioni elementari. Le evidenze registrate negli ultimi cinque anni mostrano, inoltre, una tendenza contraria rispetto a quanto osservato nei maggiori Paesi europei, riportando una flessione pari all'1,8% delle professioni qualificate, un aumento dell'1,1% delle professioni elementari e una stabilità delle professioni intermedie, dove le professioni tecniche hanno però subito una diminuzione di 22 punti percentuali, a fronte di un aumento del 13% della Francia e della sostanziale stabilità del dato tedesco.

Il permanere di bassi livelli di competenza in Italia hanno causato e stanno causando un forte impatto sulla produttività di tutto il Sistema Paese. In Italia, come conferma il rapporto ISFOL 2012, la stagnazione della produttività va addebitata in grande misura alla bassa presenza di lavoratori altamente qualificati, ai modesti investimenti nelle tecnologie ICT e, in generale, alla scarsa efficienza dei processi produttivi determinata da bassi livelli d'innovazione¹¹. L'aumento dell'apporto fornito dalle ore lavorate segnala una criticità del sistema produttivo italiano che preferisce fare scelte di espansione occupazionale a basso costo e con personale scarsamente qualificato, piuttosto che investire in innovazioni tecnologiche e organizzative certamente costose, ma che in un contesto d'inasprimento della concorrenza internazionale sono le uniche che possono assicurare più alti livelli di competitività e di produttività e, a medio termine, incrementare l'occupazione di qualità con professioni che operano in nuove forme orga-

10 L'obiettivo è quello di raggiungere entro il 2020 nel campo dell'occupazione che il 75% della popolazione in età lavorativa – fascia di età compresa tra i 20-64 anni – abbia un impiego (COMM 2010).

11 L'analisi dinamica riferita alla fase recessiva dell'ultimo quadriennio evidenzia come "la crisi economica abbia colpito principalmente gli occupati con contratti non standard e in particolare i giovani, tra i quali la quota di lavoratori temporanei è particolarmente elevata. Alla contrazione del numero di nuove assunzioni si è accompagnata una sensibile riduzione delle trasformazioni dei contratti atipici in lavoro stabile. La quota di giovani che da un rapporto di lavoro dipendente a termine sono passati ad un contratto a tempo indeterminato è passata dal 26% registrata nel 2007, al 22,2% nel 2010, con una contrazione di quasi 4 punti percentuali. Livelli di criticità più elevati mostrano i contratti atipici di lavoro autonomo, contratti a progetto e collaborazioni occasionali, il cui tasso di transizione verso contratti di lavoro dipendente è diminuito di oltre 11 punti percentuali. L'analisi secondo il titolo di studio evidenzia come la fase recessiva abbia operato in modo da livellare le probabilità di stabilizzazione del lavoro anche per i più istruiti." (Isfol 2012).

nizzative (*lean organization, flat organization, temporary organization, virtual global village, imprese rete, self-managing-team, ecc.*) (Koike, 2008)¹². Le organizzazioni che nel futuro consentiranno di creare posti di lavoro coniugando potenziamento del lavoratore con produttività lavorativa innovativa (OECD 2010 b) saranno quelle definibili *high performance work organizations* (HPWO), ovvero “organizzazioni del lavoro ad alta performance”, capaci di sviluppare sia l'apprendimento del lavoratore che dell'impresa (Leoni, 2008). Anche l'OCSE ha evidenziato come, per ottenere una maggiore produttività delle imprese, sia necessario un utilizzo efficace del capitale umano e una riorganizzazione del lavoro da parte delle imprese, basata su nuove pratiche lavorative quali: il coinvolgimento dei lavoratori, strutture organizzative piatte e lavoro di gruppo (OECD 2010a). Recentemente, nel rapporto *Innovative Workplaces: Making Better Use of Skills within Organisations* (OECD, 2010a), vengono offerte alcune evidenze della relazione esistente tra apprendimento dei lavoratori ed utilizzo delle pratiche di gestione delle risorse umane sopra citate, con particolare riferimento al lavoro di gruppo, alla *job rotation*, alle procedure di qualità e ai sistemi di incentivi. Nel rapporto viene confermata l'ipotesi secondo cui l'implementazione di queste pratiche all'interno di un'organizzazione potrebbe rappresentare un evidente segnale della volontà, da parte del *management*, di adottare strutture organizzative più flessibili e orientate all'apprendimento. L'agire lavorativo perde così il mero orientamento performativo e produttivo, diventando invece leva per lo sviluppo di un apprendimento qualificato, capace di generare valore tanto per il lavoratore che per la stessa organizzazione. In gioco è la costruzione di una cultura organizzativa educativa (Rossi 2011, 13) capace di coltivare opportunità e occasioni di apprendimento, sviluppando nel lavoratore la consapevolezza critica di poter elaborare strategie di trasformazione che consentano di inventare e promuovere un' “agentività” proattiva di sviluppo professionale all'interno di una solida prospettiva progettuale umanizzante (Simeone 2010, 169)

2.1. Il ruolo della formazione

L'apprendimento permanente diventa la leva per favorire quei funzionamenti che promuovono il cambiamento individuale e collettivo inteso come espansione reciproca delle possibilità e delle libertà, a partire dal valore della capacitazione come condizione effettiva di esercizio della cittadinanza in cui coniugare lo sviluppo personale, sociale e la crescita economica.

12 Da segnalare le ricerche condotte da Lorentz e colleghi (Lorentz e Valeyre, 2005; Holm et al., 2008) in collaborazione con l'OCSE che hanno consentito di realizzare la prima mappatura europea dell'adozione delle diverse forme organizzative. I risultati mostrano che la diffusione delle forme organizzative più adatte all'apprendimento e che più richiedono competenze (*discretionary learning*) ha uno spettro di variazione piuttosto ampio nei Paesi europei studiati, passando, nel 2005, dal 65% in Svezia al 20% in Spagna, con l'Italia che fa registrare un 38%. Gli stessi risultati, inoltre, mostrano come nel periodo 1995-2005 ci sia stata una diminuzione nel numero di lavoratori attivi in organizzazioni caratterizzate da alti livelli di apprendimento, complessità e discrezionalità. Si tratta di un trend negativo sorprendente, se si tiene conto della forte enfasi data dai documenti di *policy* e dalla letteratura scientifica alla costruzione di economie della conoscenza sia a livello nazionale, sia a livello europeo (OECD, 2010a).

L'investimento formativo necessario chiamato a concorrere allo sviluppo di una *welfare* delle capacitazioni, deve essere espressione di una progettualità articolata e sistemica su diversi piani di interazione e correlazione personale, organizzativa e sistemica (territorio e *cluster*)¹³. In tale prospettiva diventa fondamentale riuscire a costruire policies formative basate su reti territoriali estese che possano garantire la nascita di vere e proprie *learning region* (Costa, Dal Fiore 2005), ossia aree territoriali in grado di generare apprendimenti su cui costruire l'attivazione di competenze correlate da una socialità inclusiva, partecipativa e generativa. Sempre più, oggi, ai reticoli di attori che sul territorio concorrono alla programmazione e alla gestione delle prestazioni, è richiesto di essere veicoli di attivazione di quell'agentività sociale e personale alla base dei processi di conversione dei mezzi/risorse in funzionamenti.

Promuovere politiche formative in questa chiave vuole dire pensare i territori come sistemi di *network* agentivi potenzialmente interconnessi e capaci di esprimere e garantire:

- un sistema integrato di apprendimento permanente coerente con uno sviluppo intelligente, sostenibile e inclusivo: specialmente per la formazione degli adulti è necessario ipotizzare percorsi di formazione più flessibili per facilitare le transizioni tra le fasi lavorative e quelle formative in un approccio integrato di contesti formativi allargati, in cui scuola, enti di formazione, università, aziende, comunità di pratica, contesti informali e reti sociali possano concorrere alla formazione e al potenziamento empowerizzante del lavoratore (ISFOL 2011; Alessandrini 2012);
- sviluppare servizi di in-formazione sul mercato del lavoro che possano aumentare le risorse individuali di scelta: diventa necessario prevedere delle vere e proprie azioni di governance istituzionali capaci di facilitare la cooperazione tra i diversi soggetti che si occupano di gestione di competenze al fine di una maggiore condivisione delle informazioni e un migliore utilizzo delle stesse; diventa necessario far coincidere le competenze individuali e le opportunità di lavoro, intensificando così la cooperazione tra i servizi per l'impiego, l'istruzione e la formazione;
- politiche attive del mercato del lavoro capaci di potenziare il processo di conversione in funzionamenti del lavoratore: per ottenere questo è necessario potenziare e migliorare l'orientamento e la consulenza professionale individuale, l'assistenza nella ricerca di propri sentieri professionali (Alberici, Serri 2009); incoraggiare il coordinamento e la cooperazione dei vari soggetti a

13 Secondo il rapporto Isfol (Isfol 2012, 129) “un modello simile è stato implementato in parte nella sperimentazione che nel 2009 è stata condotta nella Regione Toscana, basata sul finanziamento integrato ai piani di formazione da parte della Regione (attraverso l'utilizzo del FSE) e di alcuni Fondi paritetici interprofessionali. Sempre la stessa amministrazione ha proseguito nell'idea di legare soggetti pubblici e privati per sviluppare un processo di aggiornamento delle competenze a contrasto della crisi economica: in quest'ultimo caso il modello prevedeva un Piano di azione individuale (denominato PAI) basato sulla complementarietà di intervento tra i Centri per l'impiego, che hanno gestito i servizi informativi e di orientamento per i lavoratori in cassa integrazione in deroga, e alcuni Fondi interprofessionali che hanno gestito i servizi di formazione per gli stessi. L'azione era tesa a strutturare interventi centrati sul mantenimento del rapporto tra lavoratore e contesto lavorativo in modo da favorirne il reintegro nel caso di nuovo avvio dell'attività.”

livello nazionale, regionale e locale impegnati nelle politiche per l'orientamento; rafforzare la garanzia di qualità dei servizi e facilitare l'accesso di tutti i cittadini¹⁴.

Le politiche di *lifelong learning* associate ad una *governance* sistemica territoriale diventano così il fulcro di un sistema di *welfare* promozionale e abilitante, capace di sviluppare nei cittadini le *capabilities* alla base del raggiungimento di un benessere personale e collettivo (Lodigiani, 2008; Paci 2007; Costa, Dal Fiore 2005).

3. Nuove povertà e nuove forme di competenza

Nella società della conoscenza non è importante tessere legami duraturi quanto generare l'interconnessione tra i diversi nodi della rete e la molteplicità di percorsi che è possibile attuare. Il valore mobilitante e generativo della competenza diventa così legato ad una *agency* individuale che si sviluppa con la socialità dentro o al di fuori del tempo e del luogo di lavoro (Costa 2008). Tale aspetto mostra il rischio con cui sia la socialità stessa ad entrare in produzione, cristallizzando nel momento lavorativo il legame inscindibile tra lavoro formale e costruzione dei processi identitari, tra produzione e riproduzione sociale.

Per contrastare la deriva "mercificatoria" della socialità entro cui l'uomo agisce e produce è necessario dar forma alle azioni che conducono all'affermazione di sé come quel processo riflessivo in grado di assicurare la sua unità e continuità umana a partire dagli spazi sociali e culturali che decide di abitare. Il lavoro diventa pertanto azione individuale nella multi-appartenenza sociale in cui la capacità di inserirsi in reti/*network* rappresenta la strategia più efficace per ampliare le possibilità di azione. La scelta alla base delle competenze pertanto non è più solo vincolata alla ragione dell'azione performativa ma anche, e soprattutto in tempi di innovazione, a quella dell'interconnessione significativa, creativa, generativa. Il *problem solving* si arricchisce o meglio si integra anche del *problem setting* collegato alla scelta di quali risorse e a quali *network* si crede opportuno affidarci per aumentare la nostra capacità di analisi e azione generativa (Costa 2011). Il contesto lavorativo ci impone, così, di prendere sempre più decisioni, aprendoci a una possibilità sempre maggiore di opzioni che la società dell'informazione e della virtualità ci offre; per altro verso, dall'altra parte, aumenta il rischio di fallire e questa maggior esposizione al rischio appare come conseguenza, più che della proliferazione di nuove fonti di pericolo, della "emancipazione" degli individui dai tradizionali vincoli normativi e istituzionali del passato; una libertà che comporta il prezzo dell'esposizione alla percezione maggiore

14 Da segnalare gli studi per l'acquisizione delle "capacità di orientamento", svolto a livello europeo dall'ELGPN realizzato all'interno di un gruppo di lavoro dedicato alle Career Management Skills (CMS). Partendo dalla convinzione che "la capacità di orientamento" è "determinante per fornire ai cittadini i mezzi con cui renderli protagonisti della costruzione del proprio percorso di apprendimento, formazione, inserimento e vita professionale", il gruppo di lavoro sulle CMS ha concentrato tutti i suoi sforzi nell'analisi dei diversi contesti europei per proporre pratiche orientative volte ad assicurare lo sviluppo di competenze auto-orientative sin da giovani per poter autonomamente, da adulti, essere in grado di trasferire e/o aggiornare le proprie competenze professionali ogni volta che il contesto lo richieda, nonché per prendere decisioni e affrontare i momenti di transizione (ELGPN 2010).

dell'insicurezza e del rischio di rimanere esclusi dalla capacità non tanto di accedere alle opportunità, quanto piuttosto di significarle all'interno di un personale processo di sviluppo empowering e realizzativo della persona.

Nella prospettiva di un modello sociale costruito intorno al significato della *capability*, questo si traduce nella possibilità o meno di disporre individualmente degli *entitlements* (i titoli di accesso) e delle *provisions* (le risorse a cui accedere) necessari per sostenere/anticipare i cambiamenti richiesti lungo il corso dell'intera vita attiva (Margiotta 2011). Il nuovo patto sociale centrato sul diritto all'apprendimento deve, pertanto, consentire al lavoratore di valorizzare la propria agentività in tutti quei processi lavorativi che si qualificano come sistemi di progettualità a geometria variabile dove il valore dell'agire competente, ancor prima che dalla vettorialità produttiva, è dettato dalla capacità di ampliare le possibilità di azione, creando connessioni creative e generative, ma anche occasioni di riflessività critico-empowerment. Il lavoro diventa così non tanto o soltanto fatto economico, quanto una vicenda tipicamente umana in grado di configurarsi come preziosa occasione di autoformazione, di assoluta rilevanza umanistica, mediante la quale "la persona può vivere sé stessa in formazione e trasformazione, può farsi autrice di riscatto e liberazione, può guadagnare livelli più elevati di umanità e quindi può essere di più e meglio, può sapere di più e meglio, può soddisfare compiti vitali di stabilizzazione e transizione" (Rossi 2011, 67).

La mobilità nelle diverse forme di azione comporta una nuova capacità di auto-costruzione di professionalità non più legata alla capacità di accedere alla conoscenza accumulata, ma piuttosto alla possibilità di concorrere a produrne di nuova (Villa 2009) rielaborando le proprie esperienze e generando nuovi significati e nuove forme sociali a partire dal sé. La riflessività rimanda così alla capacità di tornare su se stesso, ma anche alla consapevolezza che il proprio agire, l'attività sociale e quindi il mondo siano suscettibili ad una ridefinizione continua. Il sé, nell'agire delle reti produttive e sociali, è diventato un progetto riflessivo nel quale i soggetti sono chiamati a modellare il proprio progetto di vita, e con esso la propria identità in una dinamica di rinegoziazione continua¹⁵.

La competenza del lavoratore perde pertanto la sola valenza performativa e diventa "competenza ad agire": il lavoratore prima di essere competente per produrre deve essere competente per l'azione. La "competenza ad agire" può essere definita come la tendenza-possibilità-libertà che ogni persona ha di: immaginare e desiderare qualcosa che ancora non è data; individuare obiettivi per realizzarla, a partire da quanto è a disposizione; creare e dare inizio a qualcosa di

15 Per favorire la riflessività il dispositivo narrativo consente ai soggetti di ripensare le proprie esperienze e le proprie azioni ricostruendone il senso ed evidenziandone le possibili prospettive di sviluppo, portando alla luce le intenzioni, le motivazioni, le opzioni etiche e valoriali in esse implicate, inscrivendole all'interno di una rete di significati culturalmente condivisi, riconoscendo ad esse continuità ed unità; ciascun *continuum* all'interno dell'esperienza di una persona che acquista un significato unitario è così riconoscibile come "unità narrativa" e viene a far parte di una sequenza/intreccio di unità connotata da una direzionalità e un senso. Le forme di agire socio-culturalmente situate sono dotate di intenzionalità, senso, significato, sono razionalmente regolate ed intrise di rappresentazioni, teorie, visioni del mondo (spesso implicite) che ne orientano in qualche modo la direzione e lo sviluppo. Tutte le forme di agire umano -in quanto socio-culturalmente situate- sono, inoltre, sottoposte costantemente a processi decostruttivi e ricostruttivi, da cui scaturiscono nuovi e diversi elementi conoscitivi che andranno ad orientare l'agire futuro.

nuovo; ri-costruire discorsivamente strategie di azione che esprimono la libertà di realizzazione personale.

L'azione competente diventa così la vettorialità di azione che consente di esprimere i funzionamenti di un soggetto e di un lavoratore come libertà di realizzazione tra *agency* individuale e sociale; utilizzando le parole di Sen: "*A functioning is an achievement, whereas a capability is the ability to achieve. Functionings are, in a sense, more directly related to living conditions, since they are different aspects of living conditions. Capabilities, in contrast, are notions of freedom, in the positive sense: what real opportunities you have regarding the life you may lead*" (Sen 1987, 36).

3.1. La competenza come libertà

Affrontare il tema delle competenze del lavoratore all'interno di una prospettiva di *capabilities e functionings* in prima istanza vuol dire passare dal considerare l'azione competente come una mera finalizzazione centrata sui mezzi (produttività/reddito) ad una sui fini (agentività/libertà sostanziale) che gli individui cercano di raggiungere, convertendo le proprie risorse in realizzazioni di "funzionamenti" della propria vita. In questo caso la perdita di competenza o la debolezza professionale vengono intese come scarsità di capacitazione e non più come scarsità economica di acquisire reddito. Questa prospettiva riqualifica il valore della competenza all'interno del processo di conversione entro cui la libertà di agire diventa quella di realizzare i propri funzionamenti.

Per spiegare questo cambiamento è utile rifarci al pensiero di Sen quando opera una distinzione, particolarmente importante per spiegare il corso di azione individuale, tra libertà di agire e libertà di conseguire (Sen 2000). Mentre la prima attiene a ciò che ci è concesso fare nel corso dell'azione, come ad esempio scegliere in modo autonomo e senza interferenze, la seconda rappresenta la "libertà complessiva di realizzare ciò che reputiamo importante" (Sen 2000, 46), cioè di realizzare i propri veri desideri in termini di *functionings*: tali "due" libertà, secondo Sen, vanno non solo distinte tra loro e dal risultato dell'azione stessa (il conseguimento), ma anche dalla formulazione operata da Berlin e riferita alla libertà "negativa" (libertà "da") e "positiva" (libertà "di") (Berlin 1969). Busilacchi (2011, 57) descrive così questo passaggio concettuale: "La libertà di agire è qualcosa di più di avere accesso a delle alternative di azione, perché rimanda all'effetto esercitato sulle opportunità di azione" siano esse doti o valori degli individui. La libertà di conseguire diventa, così, la risultante della possibilità di intraprendere un corso di azione nel pieno delle proprie capacità entro cui definire la propria scelta di funzionamento. L'azione perde pertanto la mera azione finalizzata al soddisfacimento di uno stato mentale (utilità/reddito), per diventare espressione della capacità di conversione delle proprie preferenze (espressione della libertà di agire) in conseguimenti scelti sulla base dei propri funzionamenti.

L'azione del lavoratore nel contesto lavorativo postfordista non è più caratterizzata dalla matrice utilitaristica, in cui il benessere è dato dalla realizzazione delle preferenze ordinabili secondo una razionalità certa indicata dal processo produttivo controllabile; oggi il valore dell'azione dipende dall'ampiezza delle scelte a disposizione, che sono molto aumentate rispetto al passato grazie alla connettività che il sistema sociale e produttivo consente, e quindi la libertà "sostanziale" diventa per il lavoratore la libertà di mettere in atto scelte alternative

(Negri 2002) presenti nel proprio corso di azione, al fine di garantirsi stili di lavoro creativi e innovativi.

È dunque chiaro che la libertà di accedere a un “menù” più o meno ampio di alternative, influenza in maniera decisiva le preferenze che orientano il corso di azione e di scelta, le quali quindi non possono essere considerate come date. Le preferenze sono convertite in agentività grazie alle capacità che la Nussbaum (2001) definisce come interne (sono i tratti personali, le capacità intellettuali ed emotive, le capacità di percezione e di movimento, acquisite grazie alle interazione con l’ambiente) o combinate (sono la somma delle capacità interne e delle condizioni socio-politiche ed economiche in cui possono determinarsi i funzionamenti).

Lo snodo significativo della formazione è rappresentato pertanto dalle possibilità di generare nel lavoratore capacità necessarie per appropriarsi delle risorse e, attraverso queste, promuovere la realizzazione della propria persona¹⁶. *L’empowering* o, al contrario, *l’emarginazione* professionale dipendono così dalla possibilità, da parte del lavoratore, di sviluppare una *active agency* che qualifica il rapporto tra condizioni dell’azione, formazione delle preferenze e processo di scelta durante l’azione per l’azione. Quando le libertà o capacitazioni così intese, sono colte dalla prospettiva dell’attore si parla di opportunità. D’altro lato, le *capabilities*, perfino nella loro astrazione o virtualità, costituiscono un dato ambientale di grande rilievo che retroagisce sia sui beni iniziali accessibili al soggetto, sia sui fattori di conversione empiricamente dati. Anche funzionamenti e *capabilities* rivelano una costituzione cognitiva forte. Rinviano a capacità (nell’uso corrente del termine, cioè come uscita da incapacitazione, secondo la definizione kantiana), *skills*, abilità di vario genere, pratiche d’uso di saperi taciti e formali, alla riflessività intesa come capacità di ritornare ricorsivamente sui presupposti del conoscere e del saper fare: processo indispensabile per ogni apprendimento specie per l’apprendimento di nuove preferenze.

Volendo ora approfondire il valore *dell’agency* attivante, risulta utile inserire i concetti di libertà di agire e di conseguire entro un corso di azione individuale. La libertà di agire rappresenta la possibilità/opportunità di poter avere accesso concreto alle varie alternative di azione, anche grazie alle opportunità derivate dalle risorse e dai valori degli individui (questo grado di libertà va oltre la libertà negativa formulata da Berlin, che è solamente riferita all’assenza di ostacoli esterni per l’azione stessa che diventa preconditione). La libertà di agire emerge pertanto come possibilità di accedere alle risorse che rappresentano la “cardinalità” del grado di libertà di agire (Sen 2000, 38), mentre i valori permettono di conferire una certa “ordinalità” all’insieme di alternative. Condizioni dell’azione (libertà positive e negative), formazione delle preferenze (sulla base dei valori, delle risorse) e il processo di scelta definiscono lo spazio di libertà all’agire entro cui si definiscono le vettorialità di preferenza che selezionano nel set delle capacitazioni quelle che garantiscono di poter conseguire i propri funzionamenti. (Busi-lacchi 2011)

16 Questo tipo di capacità nella visione di Nussbaum, non sono un oggetto semplice e legato a mere qualità intrapersonali, di cui si possa disporre a piacimento. Il funzionamento umano è legato a complesse competenze che, da una parte, hanno bisogno di un contesto favorevole perché possano svilupparsi, e dall’altra, sono frutto di apprendimento, ma anche dell’integrità della persona.

L'*agency* insita nell'azione parte dal soggetto ma si genera in un contesto sociale allargato e intramato in *network* che, a loro volta, esprimono norme sociali e tradizioni comunitarie che possono giocare un ruolo importante nell'attribuzione di valore a determinate attività/funzionamenti (Sen 1999). Amartya Sen sostiene, infatti, che "nella sua quinta essenza la libertà individuale è un prodotto sociale, ed esiste una relazione bidirezionale fra gli assetti sociali destinati a espandere le libertà individuali e l'uso di queste libertà, non solo per migliorare la propria vita, ma anche per rendere più adeguati ed efficienti gli assetti sociali. Inoltre, le concezioni individuali della giustizia e del corretto agire, le quali influiscono sull'uso specifico che i singoli fanno delle proprie libertà, dipendono da formazioni sociali – e in particolare dal fatto che le percezioni pubbliche che si generano in un processo interattivo e i problemi e i rimedi scaturiscono da una cooperazione altrettanto collaborativa. L'analisi e la valutazione delle politiche pubbliche devono essere sensibili a tutte queste connessioni" (Sen 1999, 36).

4. Agency sociale e democrazia deliberativa

L'*agency* qualifica il "soggetto epistemico" e la sua potenzialità generativa a partire dal pensiero maturato nell'interazione sociale. L'agentività pertanto pur essendo una dimensione personale, si qualifica a partire dalle relazioni sociali del soggetto. Sen parla di condizioni sociali di libera discussione in cui gli individui ridefiniscono le *capabilities* (Sen 2004). In primo luogo, "la partecipazione politica e sociale costituisce un valore intrinseco per la vita e il benessere dell'uomo" (Sen 2004, 62). In secondo luogo, «la democrazia ha un importante valore pratico per accrescere l'attenzione ottenuta dal popolo quando dà voce alle proprie richieste e pretende di svolgere un effettivo ruolo politico" (Sen 2004, 62). In terzo luogo, ha una funzione costruttiva: "la pratica della democrazia offre ai cittadini l'opportunità di imparare gli uni dagli altri, e alla società quella di formare i propri valori e di definire le proprie priorità" (Sen 2004, 63).

La connessione tra *agency* individuale e sociale si fonda così su alcuni presupposti:

1. la fiducia nel *logos* (Habermas, 1991), nell'atto del comunicare, nelle pratiche discorsive: "Dialogo vuol dire mettere insieme molte voci, molte storie, molte prospettive, molte esperienze con l'obiettivo di aumentare la comprensione degli altri e di noi stessi. È una discussione facilitata, sicura e onesta, orientata a fornire l'occasione di raccontare la propria storia, di ascoltare gli altri e di costruire un'intesa"¹⁷;
2. la fiducia nella riflessività, cioè in quella capacità tipicamente umana che ci permette di vedere i contorni delle nostre reazioni, delle nostre preferenze e dei nostri preconcetti, anche mentre li stiamo utilizzando: "gli esseri umani possono fare oggetto di riflessione e di apprendimento il gioco del *policy making* anche mentre lo stanno giocando; più precisamente, durante

17 Dalle pagine web del Jen Murphy Gorge Mason University's UDRP Dialogue Project, <www.gmu.edu/org/UDRP>.

l'azione essi sono capaci di riflettere sui conflitti tra i *frame* su cui si basano le controversie, in modo da scalfire la loro intrattabilità" (Schön e Rein 1994, 37 -38).

In questo senso, gli spazi deliberativi¹⁸ sono particolarmente qualificati per sviluppare procedure e competenze (anche nel loro significato di *capabilities* interne ed esterne all'individuo) di cittadinanza attiva, di responsabilità comunitaria, di riconoscimento delle opportunità di apprendimento, così come delle competenze dell'altro. Nei contesti lavorativi significa valorizzare le diverse identità nelle loro specificità culturali e procedurali attraverso la partecipazione concepita in modo dinamico, collaborativo, partecipativo: un movimento che da periferico si dirige verso il centro, luogo di competenze (Lave e Wenger 1990). Come sottolinea Rossi (2011, 101) "stretto è il rapporto tra sviluppo di sé, conoscenza e apprendimento continuo, tra democratizzazione della conoscenza, democrazia cognitiva e democrazia sostanziale...[...] la conoscenza è in grado di esprimere un rilevante valore democratico, trasformativo e inclusivo. Il sapere viene disegnandosi in maniera marcata come irrinunciabile mezzo di *empowerment* e di *capacity building*"

Nella sintesi di questo processo tra riflessività, consapevolezza e costruzione di democrazia deliberativa riecheggiano le parole di Dewey quando afferma che lo scopo dell'educazione è lo sviluppo delle capacità individuali in modo tale che ciascuno possa trovare un significato sociale nella propria occupazione lavorativa. Per raggiungere l'efficienza sociale occorre l'efficienza civica, quella "qualità di buon cittadino" che mette a disposizione degli altri le proprie esperienze. Non c'è contrapposizione fra eccellenza della personalità, rappresentata anche dalla cultura, ed efficienza sociale, come avviene invece nelle società aristocratiche. "Ma se la democrazia ha un significato morale ed ideale, questo consiste nel fatto che si esige una collaborazione sociale da parte di tutti e che tutti siano posti in grado di sviluppare le proprie capacità differenziate." (Dewey 1992, 170). La cultura diventa il mezzo per partecipare liberamente e pienamente alle attività comuni e, in questo senso, permette di raggiungere l'efficienza sociale. La finalità sociale è il valore etico dell'educazione e l'*agency* ne rappresenta la vettorialità nell'azione realizzativa della propria idea di benessere.

4.1. Il ridisegno del welfare

Con il paradigma delle *capabilities* si supera il modello con cui l'economia neoclassica aveva articolato il modello sociale su tre cardini: il welfarismo, consequenzialismo e ordinamento-somma (Sen, Williams 1982)¹⁹. Sen ha cercato di co-

18 Si può quindi parlare di democrazia deliberativa che ha in sé questi due assunti di base: l'idea di un individuo che, attraverso la deliberazione usa la ragione pubblica ed è capace di argomentare e discutere pubblicamente pretese di validità diverse, e l'idea di creare strumenti, luoghi e opportunità per discutere, confrontarsi e ridefinire valori e norme comuni.

19 Per welfarismo si intende l'attenzione esclusiva che l'economia neoclassica pone sulla valutazione dello stato di benessere, inteso come utilità individuale; il consequenzialismo indica il principio secondo il quale la bontà di un'azione è valutata esclusivamente sulla base delle conseguenze che produce; mentre l'ordinamento somma rappresenta l'idea che il be-

niugare l'idea di libertà con il concetto di efficienza paretiana (Sen 1970), sullo spazio informativo dell'eguaglianza (Sen 1982) e sull'analisi dei fondamenti della razionalità "oltre l'utilitarismo" (Sen, Williams 1982). La cornice teorica del *capability approach* pone al centro dell'attenzione la libertà "di funzionare", ossia di conseguire gli stati di "essere e di fare", prestando quindi attenzione, oltre che agli stati mentali (desideri), anche alle *capacità* di conversione (mezzi) delle proprie preferenze in conseguimenti.

Il potenziale insito nella situazione (*capability*) esprime ciò che è effettivamente possibile mentre la qualità della vita delle persone è il risultato delle azioni effettivamente compiute. Una situazione, con un potenziale analogo, può dare risultati diversi perché le azioni compiute sono state diverse. L'approccio universalistico del *welfare* che distribuiva a tutti in egual misura oggi si scontra con l'evidenza che ogni individuo, infatti, differisce di molto l'uno dall'altro, nell'importanza relativa che ciascuno attribuisce ai diversi aspetti del funzionamento della vita umana. La libertà di condurre diversi tipi di vita si riflette nell'insieme delle combinazioni alternative dei diversi aspetti del funzionamento umano (*achieved functionings*)²⁰, a parità del potenziale insito in una situazione

Il *welfare* delle capacitazioni pone al centro il benessere della persona qualificando così le proprie strategie politiche, per ampliare tanto le capacità individuali (tenendo conto delle capacità di conversione personale, delle risorse materiali e immateriali e delle cause che generano mancanza di autonomia, nelle scelte delle azioni da compiere) quanto le capacità sociali, tenendo conto delle diverse dimensioni che formano la qualità della vita, senza tuttavia trascurare le ineguaglianze di processo che possono derivare da disparità (Isfol 2012)²¹.

nessere generale (collettivo) è dato semplicemente dalla somma del benessere di ogni individuo, senza porre attenzione al problema distributivo.

20 La qualità della vita delle persone (*achieved functionings*) è legata alla capacità di convertire le risorse (materiali e immateriali) in azioni e risultato. La convertibilità delle risorse in funzionamenti (*achieved functionings*) dipende da quattro fattori (Isfol 2012):

- le caratteristiche personali degli individui (condizioni fisiche, età, genere, livelli di formazione, capacità di apprendere, forza di volontà, disciplina morale, ricerca della qualità e della bellezza, senso religioso);
- l'appartenenza a dati gruppi o associazioni (capacità di lavorare in gruppo, capacità relazionali, condivisione di valori e di finalità, partecipazione alle comunità di pratica);
- le caratteristiche economiche, sociali e politiche (norme sociali, gerarchie sociali, prassi discriminatorie, pregiudizi culturali di etnie, politiche sociali, sistemi di *welfare state*);
- le caratteristiche ambientali (clima, infrastrutture, conservazione delle risorse, sostenibilità delle risorse, contesto lavorativo e sociale).

21 Le disparità possono essere contemporaneamente:

- il risultato nei bisogni fondamentali e centrali per la vita di ciascuna persona. Ci riferiamo alla possibilità di avere un livello dignitoso di vita; l'accesso a servizi sociali, tra cui le strutture sanitarie di base, i mezzi di trasporto pubblico, le istituzioni educative; la possibilità di svolgere un lavoro liberamente scelto; la possibilità delle persone a prendere parte ai processi decisionali che riguardano le questioni collettive o la gestione dei beni comuni;
- dell'autonomia intesa come libertà positiva, ovvero libertà di autorealizzazione e autodeterminazione della singola persona. Su questo aspetto rientra il potere e il controllo dell'individuo sulle sue scelte, sulle motivazioni, sui valori che lo ispirano. L'autonomia è declinata sia rispetto ai conseguimenti individuali, sia verso le possibilità dei singoli di porsi obiettivi differenti dal perseguimento dello stesso benessere puramente indivi-

Alla base di questo dispositivo di *policies* è il cambiamento non solo dell'azione dello Stato ma del ruolo dello stesso cittadino, che non è più passivo rispetto alle politiche, bensì consapevole e partecipativo. La “partecipazione” è la cifra distintiva di tale modello e si realizza a più livelli e in più direzioni, ovvero come: 1) partecipazione al mercato del lavoro; 2) partecipazione alla definizione del percorso di uscita dalla condizione di bisogno (per esempio nella costruzione – attraverso incentivi, *voucher*, budget di spesa e altri dispositivi – di una personale strategia di emancipazione; 3) partecipazione alla programmazione ed erogazione dei servizi. In questa accezione il *welfare* attivo implica che le persone possano prendere parte fattivamente – in modo precipuo attraverso le rappresentanze della società civile – ai processi decisionali che danno corpo alle risposte ai bisogni, operando anche nella costruzione delle politiche sociali stesse, nel rapporto (diretto e indiretto) con l'attore pubblico (Paci 2005).

4.2. *Flexicurity e nuovi mix di politiche per l'active welfare*

Per facilitare il raggiungimento dell'obiettivo di conseguire il benessere individuale e sociale tramite l'allargamento delle capacità individuali e sociali, la Comunità europea ha da tempo promosso l'adozione di politiche di *flexicurity*²² allo scopo di conciliare i diritti sociali con le esigenze di mercato, in situazioni di competizione e di innovazione tecnologica e organizzativa²³. Come afferma la Livraghi (2011,109): “Vi è un legame tra diritti sociali, competitività e sviluppo economico di un dato contesto. Se le capacità sociali, ovvero le opportunità reali di condurre una vita buona, nelle diverse dimensioni, sono elevate e accessibili a ciascuna persona e se i livelli di istruzione permettono facilmente di trasformare le esperienze in conoscenza, è evidente che le politiche di *flexicurity* sono un fattore importante di convertibilità delle risorse materiali e immateriali in benessere.” In letteratura sono state proposte numerose definizioni del concetto di *flexicurity*.

duale (*agency goals*). Tale informazione permetterà di effettuare confronti interpersonali nelle libertà individuali e non nelle sole utilità;

- del processo di acquisizione e accesso alle opportunità, che evidenzia l'ineguaglianza di trattamento, causata dal contesto, dalle istituzioni e dai percorsi che discrimina o che avvantaggia taluni gruppi di individui.

22 La *flexicurity*, come detto, è divenuta negli ultimi anni un pilastro della Strategia Europea per l'Occupazione. I principali passaggi in questo senso sono le linee guida per l'occupazione 2005-2008 stabilite nell'ambito della Strategia di Lisbona per la Crescita e l'Occupazione (Orientamento Integrato no. 21: “Favorire al tempo stesso flessibilità e sicurezza occupazionale e ridurre la segmentazione del mercato del lavoro, tenendo debito conto del ruolo delle parti sociali”), nonché la comunicazione della Commissione Europea sui principi comuni della *flexicurity* (luglio 2007), accompagnata dalla pubblicazione “Towards Common Principles of Flexicurity”. Tali principi comuni, approvati dal Consiglio dell'Unione Europea nel dicembre 2007, rappresentano gli orientamenti di massima a cui gli Stati membri dovrebbero ispirarsi per mettere in atto politiche del lavoro indirizzate *alla flexicurity*.

23 Nella comunicazione della commissione europea intitolata “Flexicurity in times of crisis” (doc. 10388/09) viene indicata la formazione come pilastro attuativo della *flexicurity* attraverso quattro linee di sviluppo: migliorare l'accesso alla formazione continua, adottare approcci mirati per i lavoratori più vulnerabili, valorizzare il ruolo delle parti interessate e il dialogo sociale nell'attuazione della formazione continua, stabilire incentivi efficaci e meccanismi di ripartizione dei costi per incrementare gli investimenti pubblici e privati.

flexicurity. Quella più citata e maggiormente densa di indicazioni di *policy*, la concepisce come “una strategia che tenta, in maniera sincronica e deliberata, di aumentare, da un lato, la flessibilità dell’assetto del mercato del lavoro, della sua organizzazione e delle relazioni industriali e lavorative; dall’altro di accrescere la sicurezza, sia sociale che di occupabilità, soprattutto dei gruppi più deboli, interni o esterni al mercato del lavoro” (Wilthagen, Tros 2004). In base a tale definizione, alla quale si riferiscono esplicitamente i suggerimenti contenuti nei documenti comunitari, la *flexicurity* non andrebbe quindi intesa, in termini riduttivi, come una semplice protezione sociale di tipo compensatorio per una forza lavoro flessibile; al contrario, gli aggettivi “sincronico” e “deliberato” invitano a porre l’accento sul carattere di simultaneità e coordinamento di tali politiche e su come queste vadano perseguite in maniera integrata e bilanciata²⁴.

La scelta del mix di politiche coerenti con la *flexicurity* è però strettamente legata alla situazione finanziaria e istituzionale di ciascuno Stato membro, allo sviluppo storico del mercato del lavoro, agli accordi collettivi, alle fondamentali considerazioni di politica pubblica nei settori dell’occupazione e della protezione sociale, al clima sociale .

Ne è un esempio l’Italia, dove la difficoltà di introduzione delle politiche di *flexicurity* è dovuta dall’ordinamento attuale il quale comporta una serie di criticità strutturali che ne limitano l’articolazione e l’impatto:

- la disomogeneità territoriale nel volume e nella qualità degli interventi, nonché di scarsa integrazione fra diversi livelli di *governance* (nazionale, regionale e provinciale) appaiono evidenti, contrastando l’ipotesi di coesione territoriale che caratterizza invece il modello danese (universalmente riconosciuto come l’archetipo dei sistemi di *flexicurity*), in cui la condivisione di obiettivi comuni tra i diversi attori del mercato del lavoro appare uno degli ingredienti del successo (Pisano, Raitano 2007);
- la separazione delle competenze relative ai diversi “pilastri” delle politiche del lavoro evidenzia il rischio di scarsa integrazione tra politiche passive e politiche attive, che rappresenta invece un aspetto fondamentale della *flexicurity*;

24 *Nell’Employment in Europe* del 2006, la Commissione europea ha classificato gli Stati europei sulla base dei loro “flexicurity systems/models”. Una classificazione rimasta punto di riferimento utilizzato da tutti gli studi seguiti sul tema. Dalla ricerca sono cinque i cluster individuati: il primo è quello del sistema anglosassone (Inghilterra e Irlanda), con un alto grado di flessibilità, un grado di sicurezza relativamente basso e una bassa tassazione; il secondo è quello del sistema continentale (Germania, Belgio, Austria e Francia) caratterizzato da un livello di flessibilità medio-basso, da un livello di sicurezza medio-alto e una tassazione medio-alta; il terzo cluster è quello del sistema mediterraneo (Spagna, Portogallo e Grecia) dove troviamo una flessibilità e un livello di sicurezza medio-basso, e uno schema poco chiaro riguardo ai livelli di tassazione; il quarto ricomprende alcuni paesi dell’Europa dell’Est (Ungheria, Polonia, Repubblica Ceca e Slovacchia) e l’Italia, con un livello di sicurezza sociale molto basso se non totalmente assente, un livello di flessibilità medio-alto e un livello di tassazione medio-basso; infine troviamo il cluster dei paesi nordici che anche in questo caso, le analisi degli esperti della Commissione pongono come “modello di eccellenza” con un alto livello di sicurezza, un livello medio-alto di flessibilità e di tassazione. Questa classificazione, mette bene in rilievo il fatto che, ciò che caratterizza un efficace sistema di *flexicurity*, è una combinazione di *policy* in grado di coniugare competitività economica ed equità sociale, flessibilità del lavoro e sicurezza delle persone, innovazione socio-tecnologica e partecipazione dei lavoratori nella gestione del cambiamento (Leonardi 2007).

- la disomogeneità territoriale e la scarsa integrazione tra politiche attive e passive. La riforma costituzionale, che accoglie il principio di sussidiarietà, favorisce l'implementazione di interventi di politica attiva e di formazione professionale mirati alle singole realtà regionali e/o provinciali, in un'ottica di maggiore aderenza degli stessi alle diverse caratteristiche dei mercati del lavoro locali. Inoltre la riforma del titolo V della Costituzione dà evidenza in modo ancora più preponderante al ruolo delle regioni all'interno di una strategia di *flexicurity* nazionale: essa consiste nella possibilità di contrastare gli effetti negativi della flessibilità del lavoro, sia a livello individuale che collettivo, con gli strumenti a propria disposizione, che sono l'insieme delle attività messe in atto dai Centri per l'Impiego, dalle politiche per il re-inserimento professionale e dal sistema della formazione permanente e continua.

La mancanza di una vera e propria strategia di *flexicurity* in Italia appare evidente quando si osserva che l'aumento della flessibilità numerica non è stato controbilanciato da significativi cambiamenti sul versante della sicurezza, in particolare per quel che riguarda il sistema di ammortizzatori sociali (le cosiddette politiche passive del lavoro). Il *welfare* italiano negli ultimi anni, pur vivendo un insieme di importanti riforme ha prodotto una doppia distorsione distributiva²⁵ e funzionale²⁶, solo in parte superata dall'ultima riforma del lavoro, che ha cercato di bilanciare la flessibilità con interventi sia sul piano delle tutele che delle politiche di attivazione (Costa 2011)²⁷.

Con la legge 92/2012 in Italia si è infatti cercato di recuperare la distorsione distributiva della protezione, proponendo alcune misure di politiche (che hanno coinvolto gli istituti contrattuali, le tutele dei lavoratori nel caso di licenziamento illegittimo, la flessibilità e le coperture assicurative, i fondi di solidarietà, l'equità di genere e le politiche attive) per cercare di rendere il mercato del lavoro più inclusivo e dinamico, coprendo proprio quelle categorie che sono oggi maggiormente ai margini con la proposta di una serie di iniziative che consentano²⁸:

- 25 Il sistema protegge e tutela alcuni settori o segmenti del mercato del lavoro ed è meno protettivo sui mercati più periferici.
- 26 La copertura dei rischi si rivolge in modo prioritario all'anzianità piuttosto che a rischi connessi ad altre fasi del ciclo della vita professionale, come quella dei giovani.
- 27 Questo processo ha prodotto una traslazione dei rischi ai lavoratori (Hacker 2006) più deboli che si sono trovati fortemente esposti a rischi di vario genere, senza che ciò sia stato compensato da retribuzioni o da più generose prestazioni di *welfare* (e/o migliore accesso alla formazione continua). Come riporta l'analisi Isfol (2012) nel 2011, gli adulti attivi che in Italia hanno partecipato a iniziative di formazione sono risultati pari a circa 1 milione e 390 mila, con un decremento rispetto all'anno precedente di circa 200 mila unità ed un ritorno ai livelli del 2009. Nel confronto europeo riferito al 2010, il nostro Paese presenta un'incidenza dalla popolazione adulta in formazione pari al 6,2%, a fronte del 9,1% della media comunitaria e superiore solo a quella della Grecia. La situazione del Paese appare in ulteriore peggioramento considerando il dato relativo al 2011, che si attesta al 5,8%, facendo registrare un calo marcato rispetto all'anno precedente. La diminuzione più significativa della partecipazione ad attività formative si è manifestata nella partecipazione degli occupati, che passa dal 6,1% al 5,5%, mentre rimane stabile tra coloro in cerca di occupazione e tra la popolazione inattiva. Su tali tendenze ha certamente influito una minore propensione all'investimento formativo da parte delle imprese nel contesto della crisi economica.
- 28 La riforma prevede cinque aree di intervento. Una prima area riguarda la razionalizzazione degli istituti contrattuali esistenti, attribuendo massimo valore formativo all'apprendistato- inte-

- una distribuzione più equa delle tutele dell'impiego, attraverso il contenimento dei margini di flessibilità progressivamente introdotti negli ultimi vent'anni l'adeguamento dell'attuale contesto economico della disciplina del licenziamento individuale;
- un più efficiente, coerente ed equo assetto degli ammortizzatori sociali e delle relative politiche attive;
- l'instaurazione di rapporti di lavoro più stabili, attraverso la conferma del contratto di lavoro a tempo indeterminato come contratto prevalente e attraverso meccanismi di valorizzazione e premialità per la stabilizzazione dei contratti di apprendistato e a termine.

La strada intrapresa dell'attuale riforma del lavoro rappresenta però solo l'inizio di un percorso verso la costituzione di un nuovo *welfare* in grado sia di garantire le istanze di flessibilità e sicurezza, sia allo stesso tempo capace di promuovere l'effettiva possibilità data a tutti i soggetti di tradurre le risorse (formative) a disposizione in risorse per l'azione (scelta di un percorso o di un progetto di vita) e in funzionamenti effettivi (scelta di studio e poi di lavoro). Un nuovo patto sociale (*learnfare*) nel quale la formazione, l'istruzione e l'apprendimento si configurino come diritto di cittadinanza e strumento di partecipazione attiva, di partecipazione e di inclusione sociale. Gli assunti del *learnfare*, infatti, rimandano alla convinzione che l'inclusione sociale e l'attivazione passino anche attraverso una partecipazione elevata al sistema formativo e che quest'ultimo debba garantire a tutti eguali opportunità (fossero anche di "seconda *chance*") di raggiungere i livelli più elevati, compatibilmente con le proprie capacità e aspettative.

In un *learnfare* in cui l'universalismo diventa selettivo, assicuratore più che curativo, interventista o preventivo più che passivo, positivo più che protettivo, dove ciò che conta è la capacità di mobilitazione del soggetto, non basta considerare la formazione e l'apprendimento come un diritto per tutti, occorre renderli effettivamente un diritto dell'individuo. Prioritario per l'azione politica è, quindi, il favorire nei cittadini la capacità di apprendimento lungo il corso della vita (*capability for learning lifelong*) intesa come possibilità di poter accedere al-

so nelle sue varie formulazioni e platee – che diviene il "trampolino di lancio" verso la maturazione professionale dei lavoratori. Una seconda area di intervento riguarda le tutele del lavoratore nel caso di licenziamento illegittimo. A fronte di una invarianza delle tutele a favore del lavoratore in caso di licenziamento discriminatorio e in alcuni casi di infondatezza del licenziamento disciplinare, con la riforma si riduce l'incertezza che circonda gli esiti dei procedimenti eventualmente avviati in caso di licenziamento per motivi economici. Una terza area prevede un concreto collegamento fra vari aspetti del sistema lavoro, come il sostegno del reddito, la formazione e riqualificazione del personale, incentivi alle assunzioni e altre politiche di attivazione, terreno su cui si colloca l'ampia revisione del sistema degli ammortizzatori sociali e degli strumenti di tutela del reddito. La quarta area prevede l'intervento sulle politiche attive, i servizi per l'impiego e la formazione professionale. In questa area, che prevede un forte concerto tra Stato e Regioni, ci si propone di rinnovare le politiche attive, adattandole alle mutate condizioni del contesto economico e assegnando loro il ruolo effettivo di accrescimento dell'occupabilità dei soggetti e del tasso di occupazione del sistema. Con riguardo ai servizi per l'impiego, si prevede l'individuazione di livelli essenziali minimi delle prestazioni. L'ultima macro area della riforma prevede il bilanciamento. La quarta area che bilancia le nuove flessibilità introdotte nel mercato del lavoro prevede interventi di ampliamento, potenziamento e razionalizzazione degli strumenti assicurativi e di sostegno al reddito, sia in caso di disoccupazione sia in caso di costanza di rapporto di lavoro.

le opportunità rappresentate sia dai percorsi formativi, ma anche dalle occasioni di apprendimento non formale e informale emergenti nell'azione, scegliendo liberamente tra le diverse opzioni quella ritenuta valida per sé coerentemente con il proprio progetto di vita (*capability for learning*).

5. Conclusioni: per un nuovo *welfare* attivante

Oggi le politiche formative segnano questioni cruciali sulle quali occorre riflettere alla luce dei cambiamenti sociali, culturali ed economici che attraversano la nostra società: la qualità della formazione erogata, le finalità delle azioni proposte, le condizioni di accesso, l'equità del sistema educativo a tutti i livelli. Per altro verso, la questione dell'accesso obbliga a interrogarsi sulle condizioni per le quali la formazione possa rappresentare fattivamente un diritto di cittadinanza, indipendentemente dalla posizione occupazionale dei soggetti (se è vero che il lavoro retribuito può essere una via per l'inclusione sociale e la realizzazione di sé, ma non il fine unico), proponendosi cioè come un diritto sociale universale declinato in modo selettivo rispetto ai propri bisogni e partecipativo e trasformativo rispetto ai diversi legami sociali di multi appartenenza (Costa 2011, Colasanto, Lodigiani 2008).

Oggi la necessità di puntare sui talenti attraverso la valorizzazione delle capacità impone un modello di *welfare* universalistico ma nel contempo selettivo capace di guardare ai soggetti non come portatori di bisogni identici ma come "individui", "differenze", "singolarità" portatori di necessità ad hoc in un quadro di istanze di equità e di merito rintracciabile nel principio di sussidiarietà, declinato sia in verticale che orizzontale al fine di:

- a) migliorare l'accesso all'apprendimento permanente, per aiutare i lavoratori ad avanzare verso settori ad alto valore aggiunto (*knowledge intensive*) e verso professioni in espansione come ad esempio quelle legate allo sviluppo sostenibile;
- b) garantire piena valorizzazione dei funzionamenti e dei fattori di conversione dei lavoratori grazie sia a percorsi d'istruzione e formazione più flessibili e personalizzabili, sia al potenziamento *dell'agency* tramite un servizio di orientamento frutto dell'integrazione dei sistemi di orientamento scolastico e professionale;
- c) garantire l'equità e il potenziamento delle doti e dei fattori di conversione attraverso approcci mirati per i lavoratori più vulnerabili, in particolare quelli meno qualificati, i disoccupati, i giovani, gli anziani, i disabili, le persone con disturbi mentali o gli appartenenti a minoranze, ad esempio gli immigrati e i rom. I servizi pubblici per l'impiego dovrebbero in questo senso fornire un orientamento professionale nonché programmi di formazione e tirocini adattati e mirati. È necessario per questo che la politica formuli indirizzi di priorità specifica capace di puntare i) al miglioramento delle competenze dei lavoratori più anziani che sono particolarmente vulnerabili alla ristrutturazione economica, ii) alla riqualificazione dei genitori che ritornano al lavoro dopo un periodo di congedo familiare; iii) alla riqualificazione dei colletti blu in vista del passaggio a lavori da "colletti verdi";
- d) valorizzare la dimensione *dell'agency sociale* potenziando e valorizzando il ruolo delle parti interessate e il dialogo sociale nell'attuazione delle politiche

di apprendimento permanente. Sulla base anche della riforma del titolo V della Costituzione, grazie a partenariati a livello regionale e locale tra i servizi pubblici, gli istituti di istruzione e formazione e i datori di lavoro, è possibile identificare in modo efficace le necessità di formazione, migliorare l'attenzione dei corsi e facilitare l'accesso a un'ulteriore formazione o istruzione. Il dialogo delle parti sociali è particolarmente importante nei meccanismi efficaci di ripartizione dei costi, nell'offerta di corsi sul posto di lavoro e nella promozione della cooperazione tra le organizzazioni del settore pubblico e le imprese;

- e) potenziare le capacitazioni funzionali al raggiungimento sia di un benessere individuale che esteso stabilendo incentivi efficaci e meccanismi di ripartizione dei costi per incrementare gli investimenti pubblici e privati nella formazione continua del personale e per aumentare la partecipazione dei lavoratori ai programmi di apprendimento permanente. Questo grazie alla promozione di politiche del personale volte a potenziare il processo di riflessività professionale che garantirà l'allargamento dei vettori capacitativi e realizzativi.

Emerge così il valore di un egualitarismo orizzontale, attento alla distribuzione, in cui le disuguaglianze nella distribuzione della felicità vengono prese in considerazione (non conta solo la somma complessiva, comunque distribuita) in una logica reticolare sorretta da una *governance* partecipata su base deliberativa. La nuova concezione pone al centro il vincolo della libertà come base di quella intelligenza integrata e sociale (Dewey 2005) che comporta la promozione in termini formativi della: capacità di attivazione sul piano lavorativo (*occupabilità*); capacità di attivazione sul piano della definizione del percorso di uscita dalla condizione di bisogno (*consapevolezza, autonomia, responsabilità per sé*); capacità di attivazione sul piano della partecipazione alla programmazione (*corresponsabilità, responsabilità per sé e gli altri*).

Per questo le politiche formative, unitamente alle politiche attive del lavoro e dell'inclusione sociale, possono giocare un ruolo fondamentale per supportare e incentivare le capacità di *pooling* dei soggetti nel combinare le risorse a disposizione (Lodigiani 2008). Occorre però verificare che esse siano realmente in grado di rendere fattivi i diritti goduti in linea di principio, ovvero di garantire l'esercizio di una libertà sostanziale, che si regge sulle *capabilities* di tradurre tali diritti in risorse per l'azione e l'auto realizzazione (Nussbaum 2001). La difficoltà sta dunque nell'andare verso la definizione di un quadro di politiche della formazione e del lavoro che garantisca la formazione come un diritto per tutti, ma che sappia anche renderla effettivamente un diritto esigibile in tutte le sue potenzialità²⁹, al di là delle differenze e delle disuguaglianze³⁰. Nelle politiche di formazione continua si afferma, in tal modo, la necessità di un nuovo *welfare* che consenta una personalizzazione formativa che chiami in causa sia la responsabilizzazione del lavoratore sia

29 Si parla anche di ricerca della valorizzazione del merito.

30 L'uguaglianza delle opportunità è più ampia e integra diversi principi di giustizia. Nel sistema formativo rivolto agli adulti che lavorano il problema dell'equità va situato non solo nella risoluzione delle disuguaglianze tra individui, ma anche nella risoluzione delle disuguaglianze fra gruppi e categorie (settori, territori, titolo di studio, genere, grandezza dell'organizzazione in cui sono impegnati). È un punto di vista che aiuta a coglierne la complessità, essendo noto che molte disuguaglianze individuali sono da ascrivere alla semplice apparte-

quella della socialità di cui fa parte (Ruffino 2006). L'ipotesi è che il modello del futuro sia un «*welfare* di quarta generazione» (Donati 1999) ovvero un «*welfare* plurale», basato sul principio della cittadinanza societaria, in cui il soggetto pubblico non si sostituisce agli attori, ma garantisce loro la possibilità di agire in base a regole eque e solidali, fondate sul riconoscimento della libertà di partecipazione ed espressione. Come sottolinea la Lodigiani (2008, 64): « Si deve puntare ad un *welfare* plurale tra pubblico, privato e privato sociale come un *active welfare* regime, nel quale le diverse soggettività sociali lavorano per un *welfare* societario sottolineando l'importanza della libertà di movimento e della piena responsabilizzazione delle persone e delle unità sociali primarie (famiglia, associazioni) per la gestione delle loro vite, sostenuta dal primo approccio, sia la vocazione verso il benessere e la responsabilità per i più deboli».

Le politiche formative in questa prospettiva devono puntare non solo all'adeguamento di skill professionali richiesti dal mercato del lavoro, quanto soprattutto promuovere l'*empowerment* e lo sviluppo delle capacità del cittadino viste come il fulcro dell'inclusione e della partecipazione attiva alla società e al mondo del lavoro.

Per raggiungere questo, però, è richiesto non solo il cambiamento dei modelli distributivi e di tutela del *welfare* ma soprattutto la ridefinizione dei legami di formatività che legano l'azione del soggetto ai possibili funzionamenti scelti. Di qui la necessità di favorire:

- nuova *agency* del lavoratore: il soggetto è chiamato a cooperare e negoziare con l'attore pubblico nella definizione del suo bisogno e della risposta ad esso, scegliendo ciò che è di valore per sé. La capacitazione sociale implica l'opportunità per l'individuo di identificare e raggiungere gli obiettivi per realizzarsi pienamente come essere umano in una struttura sociale plurale, intersoggettiva basata sul riconoscimento dell'altro. Si ridefinisce così la *path dependency* di contrattualizzazione alla base dei servizi di attivazione. Il soggetto più forte (lo stato) deve promuovere il soggetto più debole (il cittadino) facendo leva sia sulla dimensione della libertà delle opportunità che su quella processuale (reale opportunità di scelta tra opzioni). Alla base di un *welfare* capacitativo deve emergere, pertanto, una democrazia deliberativa centrata sul processo attivizzante caratterizzato dalla "*capability for voice*" che enfatizzi la partecipazione degli individui alla società (Paci 2006; 2008), coinvolgendo le risorse della società civile per «costruire una capacità di progettazione culturale comune» (Ceruti e Treu 2010, 147). L'*agency* individuale si qualifica come libertà di realizzare i propri funzionamenti sulla base di scelte che sono articolate da valori e priorità emergenti dal confronto sociale. L'attivazione di *agency* nel soggetto genera così un effetto di campo relativo allo sviluppo umano e sociale in senso democratico, che si realizza anche grazie alla disponibilità e mobilitazione di competenze strategiche³¹, di natura complessa di

nenza a gruppi e categorie (genere, classi sociali o di reddito, origine etnica, provenienza territoriale, disabilità etc.).

31 «La competenza strategica consiste nella capacità e volontà di mobilitazione delle diverse risorse (biografica, metacognitiva, simbolica, emotivo-sociale) dell'individuo attraverso un'agire riflessivo e proattivo capace di produrre significato. L'esercizio di tale competenza

tipo riflessivo, proattivo ed epistemologico (Pati 2010). Il lavoratore può così affermare le proprie strategie di multi-appartenenza generativa entro cui esprimere la propria unicità, identità e valore, in una prospettiva di coscienza critica, cittadinanza globale e di responsabilità planetaria;

- *nuova idea di formazione continua*: la formazione continua deve realizzarsi come leva per l'ampliamento dei funzionamenti che consentono nuove libertà di sviluppo delle capacitazioni dei lavoratori (Alessandrini 2011). Questo si realizza nella formazione come *paideia*, come servizio di promozione della totalità della persona al lavoro che ne consente la trasformazione e la coltivazione della sua "humanitas" (Rossi 2011) che sta alla base delle scelte di realizzazione personale. Questo consente di incrementare la *Bildung* personale attraverso quel circuito virtuoso tra *agency* individuale e sociale che genera sviluppo soggettivo, trasformazione delle strategie cognitive e affettive, aumento di abilità e capacità, creazione e avanzamento di conoscenze e qualità, nonché la promozione di attitudini e disposizioni all'apprendimento collettivo e situato. Una logica formativa di tipo *locale* e *divergente* (Alberici 2004) attenta: alla costruzione sociale della conoscenza e dei saperi; al carattere situato e contestuale delle pratiche di apprendimento; ai criteri d'azione di rilevanza e significatività per i soggetti, oltre quelli di efficacia e di efficienza; alle teorie in uso e all'epistemologia; al sostegno e allo sviluppo delle competenze strategiche, della consapevolezza e della coscienza critica potenziando la diffusione di pratiche formative e lavorative centrate sulle capacità riflessive e di potenziamento della *agency* trasformativa (Mezirow 2009)³². Le organizzazioni devono così qualificarsi come contesti e ambienti significativi dell'apprendimento e dello sviluppo, intensificando la dimensione sociale della responsabilità, della crescita, della partecipazione e confronto, attraverso l'elaborazione di pratiche narrative e comunicative partecipate.

In conclusione, possiamo affermare che il ruolo della formazione nel quadro delle politiche attive per il lavoro viene ridefinito nel passaggio dalla centralità degli oggetti materiali (prestazioni in risposta a bisogni) alla prospettiva relazionale centrata sull'agentività personale (sviluppo di competenze professionali e responsabilità personali). La vita professionale deve così "ripersonalizzarsi" in modo da qualificarsi come una tensione continua all'interno di un processo di individualizzazione delle biografie personali e di costruzione attiva della propria vita. Il sé diventa un «progetto riflessivo» (Giddens 1991), in cui le persone sono chiamate a modellare una propria identità, un proprio «progetto di vita». Beck definisce questo processo di individualizzazione come "la tendenza alla generale affermazione di forme e di condizioni di vita individualizzate, che costringono le persone, pur di sopravvivere, a fare di se stesse l'elemento portante della progettazione e della conduzione della loro vita" (Beck 2000, 38).

In questo contesto *l'agency* formativa rappresenta la chiave con cui in un si-

è la condizione necessaria per rendere possibile lo sviluppo della potenzialità apprenditiva degli esseri umani durante tutta la vita» (Alberici 2004).

32 La riflessione invece è "un processo con cui si valutano criticamente il contenuto, il processo o le premesse dei nostri sforzi finalizzati a interpretare un'esperienza e a darvi significato." (Mezirow, 2009, 106).

stema di *learnfare* avviene la ripersonalizzazione del lavoro, intesa come significativa esperienza educativa e formativa che ha centralità nella persona, nelle sue aspettative, nella soggettività che la rende responsabile della qualità delle proprie competenze e consapevole dei propri talenti. C'è bisogno di capacità di governare la propria vita, prima di garantire un fare conforme alle richieste della produzione, il che non è problema solo di istruzione, di ulteriore qualificazione di quest'ultima e di rafforzamento dei livelli di conoscenza posseduta. Allargando la visione produttivista e tecnicista della competenza secondo le linee di Europa 2020, oggi la competenza che va perseguita diventa così quella sapienza esistenziale che deriva solo dalla consapevolezza della propria responsabilità e dalla percezione di sé come persona. Ne emerge la centralità assegnata all'individuo con la sua libertà realizzativa, che, grazie al suo agire capacitativo, diventa il fattore competitivo alla base dello sviluppo economico e sociale realmente inclusivo, sostenibile e intelligente.

Bibliografia

- Alberici, A. (2004). Prospettive epistemologiche. Soggetto, apprendimento, competenze. In Demetrio, D., Alberici, A. *Istituzioni di Educazione degli Adulti*. Milano: Guerini Associati.
- Alberici, A., Serreri, P. (2009). *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*. Roma: Monolite.
- Alessandrini, G. (2011). Oltre il diversity management: nuove sfide per la formazione verso l'armonizzazione della diversità. In De Angelis, M.G. (a cura di), *Benessere Personale e Benessere Organizzativo: un binomio possibile? La cultura del lavoro come leva strategica del successo di imprese*. Franco Angeli, Milano.
- Alessandrini, G. (a cura di) (2012³). *Comunità di pratica e Società della conoscenza*. Roma: Carocci-Le Bussole.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge-Oxford: Polity. Trad. it. di S. Minucci (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck, U. (2000). *La società del rischio*. Roma: Carocci.
- Berlin, I. (1969). *Two Concepts of Liberty, in Four Essays on Liberty*. Oxford, UK: Oxford University Press. Trad. it. in (1989) *Quattro saggi sulla libertà*. Milano: Feltrinelli.
- Busilacchi, G. (2011). Approccio delle capacità, teoria dell'azione e del welfare state. In Paci, M., Pugliese, E., *Welfare e promozione delle capacità*. Bologna: Il Mulino.
- Castel, R. (2004). *L'insicurezza sociale. Che cosa significa essere protetti*. Torino: Einaudi.
- Castells, M. (2006). *Società dell'informazione e welfare state*. Milano: Guerini e Associati.
- Cedefop (2009). *Future skill need in Europe: Medium-term forecast*; Publications Office of the European Union, Luxembourg <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3051_en.pdf>.
- Ceruti, M. e Treu, T. (a cura di) (2010). *Organizzare l'altruismo. Globalizzazione e welfare*. Roma-Bari: Laterza.
- Colasanto, M., Lodigiani, R. (2008). *Welfare possibili. Tra workfare e learnfare*. Milano: Vita e Pensiero.
- Costa, M, Dal Fiore, F. (2005). *Entità in formazione*. Torino: Utet.
- Costa, M. (2008). *Politiche e professionalità per il Life Long Learning*. Milano: Mondadori.
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Dewey, J. (1992). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia. Tit. orig. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (2005). *Democrazia, liberalismo e azione sociale* (a cura di) Margiotta, U. Lecce: Pensata MultiMedia.
- Donati, I.P. (a cura di) (1999). *Lo stato sociale in Italia: bilanci e prospettive*, Mondadori, Milano.

- ELGPN (2010). *Lifelong Guidance Policies: Work in Progress A report on the work of the European Commission*. <http://www.euroguidance.it/prodotti/ELGPN/full_report.pdf>.
- European Commission (2006). *Employment in Europe 2006*. DG Employment, Social Affairs and Equal Opportunities.
- European Commission (2007). *Towards Common Principles of Flexicurity: More and better jobs through flexibility and security*. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=C-ELEX:52007DC0359:EN:NOT>>.
- European Commission (2009). *Flexicurity in time of crisis*. <http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/lsa/108369.pdf>.
- European Commission (2010a). Communication from the commission. *EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. COM(2010) n. 2020 <<http://alturl.com/o3srs>>.
- European Commission (2010c). *Un'agenda per nuove competenze e per l'occupazione: Un contributo europeo verso la piena occupazione*. COM(2010) <http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/eu2020/em0044_it.htm>.
- European Commission 2010b,. *An Agenda for New Skills and Jobs. A European contribution towards full employment*. COM(2010) n. 682 <<http://alturl.com/bbphi>>.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Cambridge, UK: Polity.
- Habermas, J. (1991). *The Theory of Communicative Action*, vol. 1-2. Oxford, UK: Polity.
- Hemrijck, A. (2002). Come cambia il modello sociale europeo. *Stato e Mercato*, 65.
- Holm, J., Lundvall, B-A., Lorenz, E., Valeyre, A., (2008). *Work Organisation and Systems of Labour Market Regulation in Europe*, Paper prepared for the EAEPE Conference, Rome, 6-8 November 2008 <<http://alturl.com/k3dik>>.
- Isfol (2011). *Internet cambia il lavoro* European Digital Agenda: People First, Seminario <<http://isfoloa.isfol.it/handle/123456789/40?mode=full>>.
- Isfol (2012). *Rapporto 2012: Le competenze per l'occupazione e la crescita* <http://isfoloa.isfol.it/bitstream/123456789/290/4/Sintesi_Rapporto_2012.pdf>.
- Koike, K. (2008). Progettazione delle posizioni di lavoro, formazione delle abilità intellettuali e forza competitiva delle imprese. In R. Leoni (a cura di), *Economia dell'innovazione. Disegni organizzativi, pratiche lavorative e performance d'impresa*. Milano: Franco Angeli.
- Lave, J., Wenger, E. (1990). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University press.
- Leonardi, S. (2007). Lo scambio imperfetto tra flessibilità e sicurezza. *CRS*, 17.2.2007, <http://www.centroriformastato.it/crs/rubriche/flexeuropa/Leonardi>.
- Leoni, R. (a cura di) (2008). *Economia dell'innovazione. Disegni organizzativi, pratiche lavorative e performance d'impresa*. Milano: Franco Angeli.
- Livraghi, R., (2011). Flexicurity e teoria delle capacità individuali e sociali. In Rosati, S. (a cura di), *La flexicurity come nuovo modello di politica del lavoro*. Roma: Quaderni Isfol.
- Lodigiani, R. (2008). *Welfare attivo. Apprendimento continuo e nuove politiche del lavoro in Europa*, Trento: Erickson.
- Lorenz, E. e A., Valeyre (2005). Organisational Innovation, Human Resource Management and Labour Market Structure. *The Journal of Industrial Relations*, XLVII, 4, 424-42.
- Margiotta, U. (2011). Nuovo contratto sociale e capitale formativo. Dal welfare al learnfare. *Metis*, 2 <<http://www.metis.progedit.com/home/37-saggi/191-capitale-formativo-e-welfare-delle-persone-verso-un-nuovo-contratto-sociale.html>>.
- Margiotta, U. (2012). Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale. In M., Baldacci, F., Frabboni, U., Margiotta, *Longlife/Longwide Learning. Per un Trattato Europeo della Formazione* (pp. 125-157). Milano: Bruno Mondadori.
- Mezirow, J. (2009). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nella apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Naldini, M. (2006). *Le politiche sociali in Europa. Trasformazioni dei bisogni e risposte di policy*. Roma: Carocci.
- Negri, N. (a cura di) (2002). *Percorsi e ostacoli. Lo spazio della vulnerabilità sociale*. Torino: Trauben.
- Nussbaum, M. (2001). *Giustizia Sociale e Dignità Umana*. Bologna: Il Mulino.

- OECD (2010a). *Innovative Workplaces: Making Better Use of Skills within Organisations*. Paris: OECD.
- OECD (2010b). *Measuring Innovation. A new perspective*. Paris: OECD.
- Paci, M. (2007). *Nuovi lavori, nuovo welfare. Sicurezza e libertà nella società attiva*. Bologna: Il Mulino.
- Paci, M. (2004a). Le ragioni per un nuovo assetto del Welfare in Europa. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 1.
- Paci, M. (2004b). Organizzare l'equità: il Welfare tra Italia e Europa. *Gli Argomenti Umani*, 7-8.
- Paci, M. (2005). *Nuovi lavori, nuovo welfare: sicurezza e libertà nella società attiva*. Bologna: Il Mulino.
- Paci, M. (2006). Il welfare dei cittadini. *Polis*, 3: 463-474.
- Paci, M. (a cura di), (2008), *Welfare locale e democrazia partecipativa*. Bologna: Il Mulino.
- Pati, L. (2010). Conciliare lavoro e universo relazionale del lavoratore: dall'utile al bene esistenziale. In Fabbri, L., Rossi, B. *Pratiche Lavorative*. Milano: Guerini.
- Pesenti, L. (2008). *Politiche sociali e sussidiarietà*. Roma: Edizioni lavoro.
- Piccardo, C. (1995). *Empowerment*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pisano, E. e M., Raitano, (2007). La flexicurity danese: un modello per l'Italia? In P. Villa (a cura di). *Generazioni flessibili. Nuove e vecchie forme di esclusione sociale*. Roma: Carocci.
- Ranci, C. (2004). *Politica sociale. Bisogni sociali e politiche di welfare*. Bologna: Il Mulino.
- Ranci, C. (2005). Le sfide del welfare locale. Problemi di coesione sociale e nuovi stili di governance. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 2.
- Rossi, B. (2011). *L'organizzazione educativa*. Roma: Carocci.
- Ruffino, M. (2006). Crediti e competenze: dilemmi della messa in valore degli apprendimenti lungo il corso della vita. *La rivista delle politiche sociali*, 4.
- Schön, D.A. e Rein, M. (1994). *Frame Reflection: Toward the Resolution of Intractable Policy Controversies*. New York: Basic Books.
- Sen, A.K. (2000). *La ricchezza della ragione. Denaro, valori, identità*. Bologna: Il Mulino.
- Sen, A.K. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A.K. (2004). *Etica ed economia Disponibilità immediata*. Roma-Bari: Laterza.
- Sen, A.K. (1970). The Impossibility of a Paretian Liberal. *Journal of Political Economy*, 78, 152-157.
- Sen, A.K. (1982). *Choice, Welfare and Measurement*. Oxford: Basil Blackwell.
- Sen, A.K. (1987). *The Standard of Living*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sen, A.K. Williams, B.A.O. (1982). *Utilitarismo e oltre*. Milano: Il saggiatore.
- Simeone, D. (2010). Accompagnare le transizioni lavorative nell'epoca dell'incertezza. In Fabbri, L., Rossi, B. (a cura di) (2010). *Pratiche lavorative, Studi pedagogici per la formazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Villa, A. (2009). *La condizione soggettiva della flessibilità*, in <www.benecomune.net>, 20 gennaio 2009.
- Wilthagen, T., Tros, F. (2004). *The Concept of 'Flexicurity': a new approach to regulating employment and labour markets, Transfer*, vol. 10, n. 2.
- Zamagni, S. (2002). *L'economia delle relazioni umane: verso il superamento dell'individualismo assiologico* in S., Zamagni, P.L., Sacco (a cura di) *Complessità relazionale e comportamento economico. Materiali per un nuovo paradigma di razionalità*. Bologna: Il Mulino.

