

**TRASFORMAZIONI DELL'EDUCAZIONE:
PROSPETTIVE DI RICERCA**

**EDUCATION TRANSFORMATIONS:
RESEARCH PERSPECTIVES**

a cura di / editors
Umberto Margiotta

With the contribution of / Con i contributi di:

P. Aiello, M. Banzato, V. Biasi, C. Calleja, C. Cardinali, C. Carnevale, L. Cassone, S. Cescato, L. Collacchioni, P. Cortiana, M. Costa, R. Craia, F. d'Aniello, A. Decarli, M. De Rossi, L. Dordit, F. Dovigo, S. Elia, M. Fedeli, D. Frison, A. Gramigna, P. Hecht, R.B. Kottkamp, U. Margiotta, A. Marzano, G. Nuti, F.M. Melchiori, R. Melchiori, E. Minnoni, V. Morbidelli, E.M. Pace, T. Pezzano, E. Puka, C. Rosa, M. Sibilio, F. Sisti, A. Strano, P. Tosato, M. Valentini, R. Vegliante, E.Vero, E. Zappella

La Rivista è promossa dalla SIREF (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa)

Journal classified as "A" by the National Agency for the Evaluation of University and Research (ANVUR)

DIRETTORE: UMBERTO MARGIOTTA (Università Ca' Foscari, Venezia)

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA: G. Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre), Massimo Baldacci (Università di Urbino), M. Banzato (Università Ca' Foscari, Venezia), Roberta Caldin (Università di Bologna), L. Binanti (Università del Salento), M. Costa (Università Ca' Foscari, Venezia), P. Ellerani (Università del Salento), Alessandro Mariani (Università di Firenze), R. Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano), M. Michellini (Università di Udine), A. Nuzzaci (Università dell'Aquila), G. Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), A. Salatin (IUSVE, Facoltà di Scienze della Formazione, associata Pontificio Ateneo Salesiano), F. Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia)

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE: M. Altet (CREN, Université de Nantes), J.M. Barbier (CNAM, Paris), G.D. Constantino (CNR Argentina, CIAFIC), R.M. Dore (Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil), Y. Engeström (University of Helsinki), L.H. Falik (ICELP, Jerusalem), Y. Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris), J. Polesel (Department of Education, University of Melbourne), D. Tzuriel (Bar Hillal University, Tel-Aviv), Y. Aguilera (Facultad de Ciencias de Educacion, Universidad Católica de Asunción, Paraguay)

COMITATO EDITORIALE: Rita Minello (coordinatrice): PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma; Giancarlo Gola: PhD in Teacher education and Development, Università di Trieste; Juliana Raffaghelli: PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università di Firenze; Demetrio Ria: PhD in Discipline Storico-Filosofiche, Università del Salento

COMITATO DI REDAZIONE DEL N. 1/2017: Maria Luisa Boninelli (Università Ca' Foscari, Venezia), Diana Olivieri (Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma), Elena Zambianchi (Università Ca' Foscari, Venezia)

IMPOSTAZIONE COPERTINA: Roberta Scuttari (Univirtual, CISRE - Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata - Università Ca' Foscari Venezia)

PROGETTO WEB: Fabio Slaviero (Univirtual, CISRE - Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata - Università Ca' Foscari Venezia)

Codice ISSN 1973-4778 (print) • ISSN 2279-7505 (on line)
Registrazione del Tribunale di Venezia N° 1439 del 11/02/2003

ABBONAMENTI: Italia euro 25,00 • Estero euro 50,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a: abbonamenti@edipressrl.it

FINITA DI STAMPARE MARZO 2017



Editore
Pensa MultiMedia s.r.l.
73100 Lecce - Via Arturo Maria Caprioli, 8
tel. 0832/230435 - fax 0832/230896
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Referees' evaluation



The journal *Formazione & Insegnamento* started an evaluation system of the articles to be published in 2009, setting up a committee of referees. The Referees Committee's objective is to examine publications and research that may have an academic and scientific value.

In accordance with international guidelines, the journal adopted the following criteria:

- 1. Choice of referees:** the choice is made by the Editor among university teachers and researchers of national and / or international level. The referees' committee is updated annually. At least two members of the referees' committee are chosen among university teachers and researchers belonging to universities or research centers abroad.
- 2. Anonymity of the referees system (double-blind review):** to preserve process integrity of peer review, the authors of the papers do not know the identity of referees. Referees, instead, will know the identity of the authors.
- 3. Evaluation methods:** the Editor will collect the papers of the authors, ensuring that articles meet the technical requirements of the journal (requiring changes and / or additions in case these requirements have not been met). The Editor will, then, make the articles available to the referees using a reserved area within the website of the journal (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "reserved area for referees"). An e-mail from the journal's administration will announce to referees the presence of the items in the reserved area, and which items should be assessed. Referees will read the assigned articles and provide their assessment through an evaluation grid, whose template is made available by the Editor within the restricted area. Referees will be able to fill out the template directly online within the reserved area (through the use of *lime survey* software) within the deadlines set by the Editor. The evaluation will remain anonymous and advice included in it may be communicated by the editorial board to the author of the paper.
- 4. Traceability of the assessment and electronic archive:** the reserved area, within the journal website, is planned and organized in order to have traceability of electronic exchanges between Editor and referees. In addition, evaluated papers and evaluation forms will be also included in an electronic archive within the restricted area. This it allows the Journal to maintain transparency in the procedures adopted, in case of assessments by external assessors and accredited institutions. The latter may require access to the private area to check the actual activation of the evaluation of the papers by the referees' committee.
- 5. Type of evaluation:** referees will express their assessments only through the evaluation template, previously placed in the restricted online area by the Editor of the Journal. Foreign referees will use an English version of the template. The evaluation board consists of a quantitative part (giving a score from 1 to 5 to a series of statements that meet criterias of originality, accuracy, methodology, relevance to readers, and structure of content) and a qualitative part (discursive and analytical judgments about strengths and weaknesses of the paper). In a third part, referees will express approval about the publication of the article, or advice about a publication after revision. In the latter case, referees will be able to provide guidance or suggestions to the author, in order to improve the paper. The evaluation template is available to authors, in order to have transparency of evaluation criteria.
- 6. Limitations of the evaluation:** the referees' power is advisory only: the editor may decide to publish the paper anyway, regardless of the assessment provided by referees (though still taking it into account).
- 7. Acknowledgements to referees:** The list of referees who contributed to the journal is published in the first issue of the following year (without specifying which issue of the journal and for what items) as acknowledgements for their cooperation, and as an instance of transparency policy about the procedures adopted (open peer review).

La valutazione dei referee

La rivista *Formazione & Insegnamento* ha attivato, a partire dal 2009, un sistema di valutazione degli articoli in fase di pubblicazione, istituendo un comitato di *referee*.

Il Comitato dei *referee* si pone l'obiettivo di prendere in esame quelle pubblicazioni e ricerche che possono avere un valore scientifico ed accademico.

In linea con le indicazioni internazionali in materia, la rivista *Formazione&Insegnamento* ha adottato i seguenti criteri:

- 1. Scelta dei referee:** la scelta viene fatta dall'Editor tra i docenti universitari o ricercatori di fama nazionale e/o internazionale. Il comitato dei *referee* viene aggiornato annualmente. Nel comitato dei *referee* vengono scelti almeno due membri tra i docenti universitari e ricercatori stranieri appartenenti a Università o a Centri di ricerca stranieri.
- 2. Anonimia dei referee (sistema "doppio-cieco", double-blind review):** Per preservare l'integrità del processo di revisione dei pari (*peer review*), gli autori dei *paper* candidati non conoscono l'identità dei *referee*. L'identità degli autori sarà invece nota ai *referee*.
- 3. Modalità di valutazione:** L'Editor raccoglierà i *paper* degli autori, avendo cura di verificare che gli articoli rispettino gli aspetti di *editing* della rivista *Formazione & Insegnamento* (richiedendo modifiche e/o integrazioni nel caso che non siano stati rispettati questi aspetti). L'Editor poi fornirà gli articoli ai *referee* tramite l'uso di un'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione & Insegnamento* (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "area riservata *referee*"). Un'e-mail da parte della segreteria redazionale della rivista annuncerà ai *referee* la presenza degli articoli nell'area riservata e quale articolo dovrà essere valutato. I *referee* leggeranno l'articolo assegnato e forniranno la propria valutazione tramite una scheda di valutazione, il cui modello viene predisposto dall'Editor e messo a disposizione all'interno dell'area riservata. I *referee* potranno compilare tale scheda direttamente via web all'interno dell'area riservata (tramite l'uso del software *lime survey*), entro i termini stabiliti dall'Editor. Tale scheda di valutazione rimarrà anonima e i suggerimenti in essa inseriti potranno essere comunicati dalla segreteria redazionale all'autore del *paper*.
- 4. Rintracciabilità delle valutazioni e archivio elettronico:** l'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione&Insegnamento* è stata pensata e organizzata al fine di avere rintracciabilità elettronica degli scambi avvenuti tra l'Editor e i *referee*. Inoltre, tutti i *paper* sottoposti a valutazione e le relative schede di valutazione verranno inseriti in un archivio elettronico, sempre all'interno dell'area riservata del sito della rivista. Ciò permette alla rivista *Formazione&Insegnamento* di mantenere la trasparenza nei procedimenti adottati, anche in vista della possibilità di essere valutata da enti e valutatori esterni accreditati. Questi ultimi potranno richiedere alla Direzione della rivista *Formazione & Insegnamento* la chiave di accesso all'area riservata e constatare l'effettiva attivazione del sistema di valutazione dei *paper* tramite il comitato dei *referee*.
- 5. Tipo di valutazione:** I *referee* dovranno esprimere la propria valutazione esclusivamente tramite la scheda di valutazione, il cui modello è stato disposto dall'Editor all'interno dell'area riservata del sito della rivista. La scheda di valutazione si compone di una parte quantitativa (attribuzione di un punteggio da 1-5 ad una serie di affermazioni che rispondono a criteri di originalità, di accuratezza metodologica, di rilevanza per i lettori, e di correttezza della forma e della buona strutturazione del contenuto) e di una parte qualitativa (giudizi analitici e discorsivi circa i punti di forza e di debolezza del *paper*). In una terza parte i *referee* esprimeranno un giudizio sintetico circa la pubblicabilità o meno dell'articolo o alla sua pubblicabilità con riserva. In quest'ultimo caso, i *referee* potranno infatti fornire indicazioni o suggerimenti all'autore, al fine di migliorare il *paper*. Il *format* di valutazione è accessibile da parte degli autori, allo scopo di rendere trasparenti i criteri di valutazione.
- 6. Limiti nella valutazione:** Il potere dei *referee* è in ogni caso esclusivamente consultivo: l'Editor può decidere di pubblicare o meno il *paper* indipendentemente dal giudizio espresso (anche se comunque ne terrà debitamente conto).
- 7. Ringraziamento ai referee:** L'elenco dei *referee* che hanno collaborato alla rivista viene reso noto nel primo numero dell'anno successivo (senza specificare in quale numero della rivista e per quali articoli) come ringraziamento per la collaborazione fornita e come forma di trasparenza rispetto al procedimento adottato (*open peer review*).

Coordinatore: Prof. Umberto Margiotta, Università Cà Foscari, Venezia

Esperti invitati per il 2016

Prof.ssa Jenny Aguilera, Università Nazionale di Asunción, Paraguay
Prof.ssa Giuditta Alessandrini, Università di Roma Tre
Prof.ssa Marguerite Altet, Università di Nantes, Francia
Prof.ssa Gloria Alvarez Cadavid, Pontificia Universidad de Colombia
Prof. Yves André, Università di Grenoble, Francia
Prof. Paolo Emilio Balboni, Università Ca' Foscari, Venezia
Prof. Massimo Baldacci, Università degli Studi di Urbino
Dott. Michele Baldassarre, Università di Bari
Dott.ssa Monica Banzato, Università Ca' Foscari, Venezia
Prof. Jean-Marie Barbier, CNAM, Parigi
Dott.ssa Barbara Baschiera, Università Ca' Foscari, Venezia
Dott.ssa Isabella Belcari, The National Carlo Collodi Foundation, Collodi
Prof. Guido Benvenuto, Università degli Studi di Roma "La Sapienza"
Prof. Luigino Binanti, Università del Salento
Dott.ssa Stefania Bocconi, ITD-CNR, Genova
Prof. Giovanni Bonaiuti, Università degli Studi di Firenze
Dott. Vincenzo Bonazza, Università Pegaso, Napoli
Dott. Luca Botturi, SUPSI-Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Manno, Svizzera
Dott. Emine Cakir, Faculty of Oriental Studies –University of Oxford, Oxford, United Kingdom
Prof. Silvana Calaprice, Università degli Studi di Bari
Dott.ssa Cristiana Cardinali, Università Niccolò Cusano, Roma
Prof. Attilio Carraro, Università di Padova
Prof. Antonio Cartelli, Università degli Studi di Cassino
Prof. Francesco Casolo, Università Cattolica Milano
Prof. Andrea Cecilianì, Università di Bologna
Prof. Kostantinos Christou, University of Cyprus, Nicosia
Dott. Marios Christoulakis, Technical University of Crete, La Canea, Grecia
Prof.ssa Lerida Cisotto, Università degli Studi di Padova
Prof. Gustavo Constantino, Pontificia Universidad Catolica, Buenos Aires, Argentina
Prof. Felice Corona, Università degli Studi di Salerno
Prof. Massimiliano Costa, Università Cà Foscari, Venezia
Dott. Sebastiano Costa, Università degli Studi di Messina
Prof. Antonella Criscenti, Università degli Studi di Catania
Dott. Giuseppe Cristofaro, Università degli Studi dell'Aquila
Dott. Anna Maria Curatola, Università degli Studi di Messina
Prof. Francesca Cuzzocrea, Università degli Studi di Messina
Prof. Marco Antonio D'Arcangeli, Università degli Studi dell'Aquila
Prof. Jean David, Università di Grenoble, Francia
Dott. Orlando De Pietro, Università della Calabria
Prof.ssa Mina De Santis, Università di Perugia
Dott.ssa Rosita De Luigi, Università di Macerata
Dott. Giuseppe De Simone, Università di Salerno
Dott.ssa Giovanna De Gobbo, Università degli Studi di Firenze
Dott.ssa Teresa dello Monaco, The Mosaic Art & Sound, London, United Kingdom



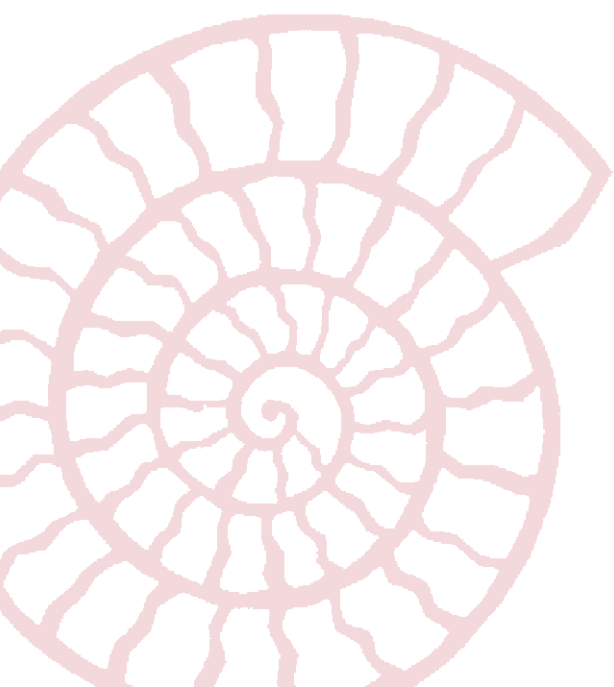
Prof. Mario Di Mauro, Università Ca' Foscari, Venezia
Dott. Luciano Di Mele, UniNettuno, Roma
Dott. Davide di Palma, Università Napoli Partenophe
Prof.ssa Rose-Mary Dore, Università Federal, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasile
Prof. Piergiuseppe Ellerani, Università del Salento
Dott.ssa Gilda Esposito, Università degli Studi di Firenze
Prof. Michel Fabre, Università di Nantes, Francia
Dott.ssa Filomena Faiella, Università di Salerno
Prof. Ario Federici, Università di Urbino
Prof. Néstor Fernández Lamarra, Universidad de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina
Prof. Reuven Feuerstein, Università di Tel Aviv e ICELP (International Center for Enhancement of Learning Potential) Gerusalemme, Israele
Prof. Francesco Fischetti, Università di Bari
Prof. Italo Fiorin, Università LUMSA, Roma
Prof. Gordon Fisher, Università di Harvard, USA
Prof.ssa Mariane Frenay, Università Cattolica di Lovanio
Prof. Paolo Frignani, Università degli Studi di Ferrara
Dott.ssa Ruxandra Folostina, University of Bucharest, Romania
Prof. Valeriu Frunzaru – University of Bucharest, Romania
Prof.ssa Olga Galatanu, Università di Nantes
Prof. Luciano Galliani, Università degli Studi di Padova
Prof.ssa Emma Gasperi, Università degli Studi di Padova
Prof.ssa Chiara Gemma, Università degli Studi di Bari
Dott. Carlo Giovannella, Università degli Studi di Tor Vergata
Prof. Filippo Gomez Paloma, Università di Salerno
Prof.ssa Anita Gramigna, Università degli Studi di Ferrara
Prof. Giuseppe Grendene, Università degli Studi di Verona
Prof. Pascal Guibert, Università di Nantes, Francia
Prof. Emilio Gutiérrez Rodríguez, Universidad Católica Nuestra Sra. De Asunción, Asunción, Paraguay
Dott. Raluca Icleanu – SREP-Romanian Society for Lifelong Learning, Bucharest, Romania
Prof.ssa Ausra Januliene, University of Vilnius, Lituania
Prof.ssa Maria Jodlowiec, University of Krakow, Poland
Prof.ssa Monika Kovacs, University of Budapest
Prof. Alessandra La Marca, Università degli Studi di Palermo
Dott.ssa Loredana La Vecchia, Università degli Studi di Ferrara
Prof.ssa Edilza Laray de Jesus, Universidade do Amazonas, Manaus, Brasile
Prof. Pierpaolo Limone, Università degli Studi di Foggia
Prof. Mario Lipoma, Università Kore Enna
Dott.ssa Elena Luppi, Università degli Studi di Bologna
Prof. Carmelo Majorana, Università degli Studi di Padova
Lector Iulia Mardare, University of Bucharest, Romania
Prof. Massimo Margottini, Università di Roma Tre
Prof. Daniele Masala, Università di Cassino
Prof. Roberto Melchiori, Università Niccolò Cusano, Roma
Dott. Francesco Melchiori, Università Niccolò Cusano, Roma
Dott. Marxiano Melotti Università Niccolò Cusano, Roma
Prof. Vittorio Midoro, ITD-CNR, Genova
Prof. Giuseppe Milan, Università degli Studi di Padova
Dott.ssa Rita Minello, Università Ca' Foscari, Venezia
Dott. Daniele Morselli, Università Ca' Foscari, Venezia
Prof.ssa Luigina Mortari, Università degli Studi di Verona
Dott. Nektarios Moumoutzis, Technical University of Crete, La Canea, Grecia
Prof. Anna Maria Murdaca, Università degli Studi di Messina
Prof.ssa Marinella Muscarà, Università di Enna "Kore"
Prof. Giorgio Olimpo, ITD-CNR, Genova
Dott.ssa Patrizia Oliva, Università degli Studi di Messina
Dott.ssa Diana Olivieri, Università Ca' Foscari, Venezia
Prof.ssa Elisa Palomba, Università del Salento

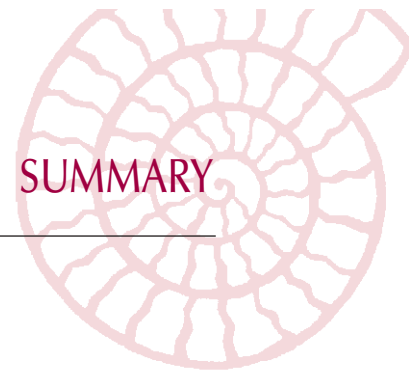


Prof.ssa Carmen Maria Pandini, Unisul, Florianopolis, Brasile
Prof. Davide Parmigiani, Università di Genova
Prof. Francesco Peluso Cassese, Università Niccolò Cusano, Roma
Prof.ssa Loredana Perla, Università degli Studi di Bari
Prof. Paolo Peticari, Università di Bergamo
Prof. Corrado Petrucco, Università degli Studi di Padova
Dott. Renato Pisanti, Università Niccolò Cusano, Roma
Dott. Giorgio Poletti, Università degli Studi di Ferrara
Prof. John Polesel, Università di Melbourne, Australia
Prof. Agostino Portera, Università degli Studi di Verona
Dott. Andreas Pitsiladis, Technical University of Crete, La Canea, Grecia
Prof. Mario Quaranta, Università degli Studi di Padova
Prof.ssa Daniela Ramos, Università di Santa Catarina, Brasile
Dott.ssa Juliana E. Raffaghelli, Università degli Studi di Trento
Dott.ssa Isabella Rega, University of Italian Switzerland, Lugano, Svizzera
Dott. Manuela Repetto, ITD-CNR, Genova
Dott. Demetrio Ria, Università del Salento
Prof. Arduino Salatin, Università IUSVE, Venezia
Dott. Alessandro Sanzo, Università degli Studi Roma Tre
Prof.ssa Anna Rita Sartori, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasile
Prof. Georges Sawadogo, Università di Koudougou, Burkina Faso
Prof.ssa Raffaella Semeraro, Università degli Studi di Padova
Prof. Francesco Sgrò, Università Kore Enna
Prof. Maurizio Sibilio, Università degli Studi di Salerno
Prof. Marcello Tempesta, Università del Salento
Prof. Fiorino Tessaro, Università Ca' Foscari, Venezia
Prof. Oscar Parra Trepowsky, Universidad Católica Nuestra Sra. De Asunción, Asunción, Paraguay
Prof. Domenico Tafuri, Università Napoli Partenophe
Dott. Paolo Torresan, Santa Monica College, CA
Prof. Alessandro Vaccarelli, Università degli Studi dell'Aquila
Prof. Ira Vannini, Università degli Studi di Bologna
Prof. Alain Vergnioux, Università di Caen, Francia
Prof. Friedrich Wittib, Pädagogische Hochschule des Bundes Tirol, Innsbruck, Austria
Dott.ssa Elena Zambianchi – Università Ca' Foscari, Venezia

Ringraziamenti

Il Direttore responsabile e il Comitato scientifico della rivista *Formazione & Insegnamento* esprimono un sentito ringraziamento ai referees anonimi che hanno permesso di migliorare sensibilmente la qualità dei contributi presentati nella rivista.





- 13 Editoriale / Editorial**
 by **Umberto Margiotta**
 Trasformazioni dell'Education: Prospettive di Ricerca / *Education transformations: Research Perspectives*

SAGGI / ESSAYS

- 21 Fabrizio D'Aniello**
 Formazione e lavoro oltre lo schema biopolitico / *Training and work beyond the bio-political schema*
- 33 Anita Gramigna**
 Educazione per la resistenza. Dialogando con Don Silverio, responsabile governativo dell'educazione degli Yaquim per la salvaguardia della cultura e dell'identità culturale della Tribù / *Education as resistance. Conversing with Don Silverio the institutional responsible officer for Yaquim education for the protection of culture and the cultural identity of the Tribe*
- 47 Teodora Pezzano**
 Individuo e democrazia in John Dewey / *Individual and Education in John Dewey*
- 57 Eskja Vero, Edi Puka**
 The Importance of Motivation in an Educational Environment/ *L'importanza della motivazione in un ambiente educativo*

CONTRIBUTI / CONTRIBUTIONS

- 69 Valeria Biasi**
 Didattica digitale e relazione educativa virtuale. Una indagine empirica sull'efficacia dei sistemi audio-video nella didattica on-line per la scuola secondaria di secondo grado e l'università / *Digital learning and virtual educational relationship. An empirical study on the effectiveness of audio-video systems in the on-line teaching for high school and university*
- 81 Colin Calleja, Robert Kottkamp**
 Transformative learning: The Transformative Experience of a leader / *Apprendimento trasformativo: l'esperienza trasformativa del leader*
- 101 Cristiana Cardinali, Rodolfo Craia**
 Il capitale umano del soggetto deviante: pericolo sociale o risorsa? I programmi europei per la rieducazione e l'inclusione / *The human capital of the deviant person: social risk or resource? The European programs for the re-education and the inclusion*

- 113 Cristina Carnevale**
 La formazione degli insegnanti. Prospettive di didattica ermeneutico-esistenziale. Un rafforzamento del profilo docente di fronte alle fragilità giovanili esposte alle radicalizzazioni religiose violente / *The possibility of teacher training in hermeneutical-existential teaching: a reinforcement profile of the teachers in front of the youth fragility exposed to violent religious extremism*
- 127 Silvia Cescato**
 Tutorship e ruolo dei pari nella formazione in servizio di educatori e insegnanti / *Tutorship and peer roles in in-service teachers and educators professional development*
- 139 Luana Collacchioni**
 La formazione di insegnanti ed educatori. Riflessioni attorno ad un'indagine sugli studenti universitari / *The training of teachers and educators. Reflections regarding a study on university students*
- 153 Paola Cortiana**
 Promuovere la scrittura attraverso le nuove tecnologie / *Support writing through new technologies*
- 165 Massimiliano Costa**
 La governance capacitante per lo sviluppo del sistema scolastico / *Enabling governance for the development of the school system*
- 179 Annalisa Decarli**
 La Philosophy for Community per i lifelong learner / *Philosophy for Community for lifelong learners*
- 193 Marina De Rossi**
 Questioni metodologiche, soft skill e integrazione delle ICT / *Methodological demands, soft skill and ICT integration*
- 205 Luca Dordit**
 Il nuovo sistema dell'istruzione e formazione tecnica superiore (ITS) tra luci ed ombre / *The new system of Higher Technical Education and Training in Italy*
- 221 Fabio Dovigo**
 Costruire una scuola plurale: un'analisi di trent'anni di legislazione sulla scuola primaria in Croazia / *Building a plural school: an analysis of thirty years of primary school legislation in Croatia*
- 243 Sandra Elia**
 Maria Montessori. Un cambio di paradigma dell'educazione / *Maria Montessori. For a change of educational paradigm*
- 255 Daniela Frison, Monica Fedeli, Erika Minnoni**
 Il ruolo della riflessione nell'apprendimento degli adulti: rappresentazioni e pratiche nella didattica universitaria e nella formazione / *Adult learning and reflection: assumptions and practices in higher education and training*
- 269 Petra Hecht, Paola Aiello, Erika Marie Pace, Maurizio Sibilio**
 Attitudes and Teacher Efficacy among Italian and Austrian Teachers: A Comparative Study / *Gli Atteggiamenti e la Teacher Efficacy dei docenti Italiani e Austriaci: Uno Studio Comparativo*
- 283 Antonio Marzano, Rosa Vegliante**
 Formarsi alla pratica per insegnare: l'esperienza salernitana del laboratorio di Didattica generale e tecnologie didattiche / *Training to teach: the la-*

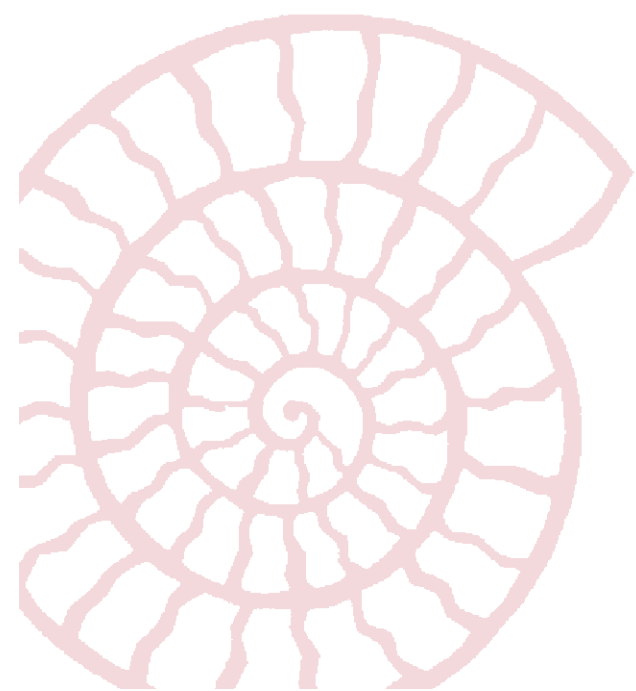
boratory experience of General Didactic and Educational Technology at the University of Salerno

- 305 **Gianni Nuti**
Musica delle differenze e delle ricchezze. Riflessioni pedagogiche sull'inclusione delle persone con Bisogni Educativi Speciali / *Music of differences and riches. Pedagogical comments on the inclusion of people with Special Educational Needs*
- 319 **Francesco Peluso Cassese, Domenico Tafuri, Davide Di Palma**
Educazione alla diversità nel contesto scolastico / *Diversity education in the scholastic context*
- 327 **Federica Sisti**
La teoria "estratta" dalla pratica degli educatori professionali: le scritture educative come unità di analisi / *The theory "extracted" from the practice of professional educators: educational writings as analysis units*
- 339 **Paolo Tosato, Monica Banzato**
Narrative learning in coding activities: gender differences in middle school / *Apprendimento narrativo in attività di coding: differenze di genere nella scuola di primo grado*
- 355 **Manuela Valentini, Vanessa Morbidelli**
Gioco e movimento, stimolatori di apprendimenti in età evolutiva / *Play and movement, stimulators of learning in childhood*
- 373 **Emanuela Zappella**
L'inclusione scolastica degli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico: una rassegna degli interventi con il metodo ABA (Analisi Comportamentale Applicata) / *Inclusion of students with ADA in school: A Review of Behaviorally-Based Research Intervention*

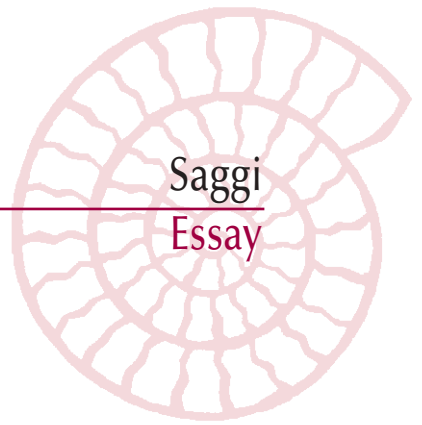
DIBATTITO / DEBATE

- 389 **Laura Cassone**
Comprendere il male per educare al bene: una prospettiva neuro-pedagogica / *Understanding evil to educate to good: a neuro-pedagogical perspective*
- 399 **Massimiliano Costa, Andrea Strano**
Imprenditività come leva per il nuovo lavoro / *Intrapreneurship as leverage for new job*
- 413 **Anita Gramigna, Carlo Rosa**
Il fattore educativo e la violenza dominante / *The education factor and the increasing violence*
- 427 **Roberto Melchiori**
Le narrazioni interpersonali nel processo di valutazione psicologica. Uno studio di caso / *Interpersonal narratives in the psychological evaluation process. A case study*

COLLABORATORI / CONTRIBUTORS



Saggi
Essay



Formazione e lavoro oltre lo schema biopolitico

Training and work beyond the bio-political schema

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

ABSTRACT

This article sets out to further the convenience of a pedagogical configuration of the organizations against a bio-political vision of work in the era of cognitive and experiential capitalism, playing on training recommendations aimed both to highlight the properly educational contribution and to jointly meet the economic interest and the one related to the human development. The first part analyses the ambivalence of today's work and points out the bio-political risk. The second part is devoted to the relationship between subjectification and worker's subjection, and to the fallibility of the bio-political schema. The third part, finally, deepens the pedagogical nature of a "personal" organization and dwells on the issues of the organizational well-being and the training of the workers' "agency".

Questo articolo mira ad opporre ad una visione biopolitica del lavoro l'opportunità di una configurazione pedagogica delle organizzazioni nell'era del capitalismo cognitivo ed esperienziale, facendo leva su indicazioni formative finalizzate sia ad evidenziare il contributo propriamente educativo sia a soddisfare congiuntamente l'interesse economico e quello relativo allo sviluppo umano. Nella prima parte, si analizza l'ambivalenza del lavoro odierno e si prospetta il pericolo biopolitico. La seconda parte è dedicata alla dialettica tra soggettivazione e assoggettamento del lavoratore e alla fallibilità dello schema biopolitico. La terza parte, infine, approfondisce la natura pedagogica di un'organizzazione "personale" e si sofferma sulle tematiche del benessere organizzativo e della formazione dell'*agency*.

KEYWORDS

Pedagogy of Work, Bio-Politics of Work, Training and "Personal" Organization, Organizational Well-Being, "Agency".
Pedagogia del Lavoro, Biopolitiche del Lavoro, Formazione e Organizzazione "Personale", Benessere Organizzativo, Competenza ad Agire.

1. L'organizzazione che cambia e il pericolo biopolitico

In un saggio introduttivo firmato dai curatori di un volume del 2007 (Hjorth, Kostera, 2007) che si pone l'obiettivo, non di rileggere il concetto di *experience economy* coniato da Pine e Gilmore (1999), ma di attestare come l'idea stessa di *experience economy* – ossia l'idea che un servizio o un bene acquistano valore in base alla capacità di offrire al fruitore un'esperienza significativa – stia effettivamente prendendo corpo in svariati ambiti organizzativi, si anticipano le evidenze "produttive", in termini di innovazione ed incremento della competitività, registrabili grazie alla messa al lavoro di un *mindset* imprenditoriale che richiama giustappunto all'opera le caratteristiche più vitali dell'esperienza, quali la «immediacy», la «playfulness», la «performativity» e la «subjectivity» tutta (Hjorth, Kostera, 2007, p. 21).

Un anno dopo la pubblicazione di questo volume, Bauman (2009, pp. 160-165) prende spunto dalle argomentazioni dei curatori suddetti sul passaggio dal vecchio al nuovo modo di intendere le organizzazioni per sottolineare il bivio che si prospetta attualmente. Se, da una parte, il riassetto paradigmatico delle organizzazioni in senso "imprenditoriale-soggettuale" – che fa comunque capo all'emergere del valore immateriale del capitale umano quale risorsa ineludibile nella stagione della complessità ed "ir-razionalità" post-fordista – può dar adito al desiderato manifestarsi della libertà del lavoratore (come sottrazione dal vincolo di una certa cultura manageriale d'impronta tayloriana e come libertà di espressione di sé), dall'altra parte, questo cambiamento può determinare l'effetto contrario, traducendo l'esaltazione virtuale della *subjectivity* in un inedito quanto reale assoggettamento. Una «forma di dominio, ancora più avido, spietato e diffuso» rispetto al passato – sostiene il sociologo –, perché divoratore del privato e dell'integralità del "personale".

Le organizzazioni odierne sono in grado di promettere maggiore autonomia e concedere possibilità di auto-affermazione, ma, poiché esigono un coinvolgimento a tutto tondo, che postula la valorizzazione compiuta di quella "vita" dapprima non assorbita per intero e lasciata ad altre sfere dell'esistenza umana, c'è anche il rischio che la vita medesima si liquefaccia nel lavoro, invocando il sacrificio delle altre sfere e delle energie là profuse in nome di una «dedizione» esclusiva. Una dedizione, altresì, legittimata da uno stato di continua emergenza – dettato nondimeno dalla concorrenza globale e dalla concorrenza tra dipendenti come esito della precarizzazione/individualizzazione del lavoro – che spinge all'adesione ad una sorta di «"codice dell'amore"»; cioè all'intrappolamento in una condizione di eterna incertezza del domani a motivo della quale si sprigiona una incessante e necessaria mobilitazione di sé, razionale ed emotiva insieme, al fine di guadagnarsi l'"amore" del datore di lavoro.

Bauman, quindi, conclude dichiarando che entrambe le prospettive, di liberazione e soggiogamento, sono plausibili, giacché ci troviamo al cospetto di un processo metabletico ancora in atto, su cui è impossibile pronunciarsi definitivamente.

Se dal discorso del nostro è pure intuibile un certo sbilanciamento verso la seconda ipotesi, è altrettanto vero che, prima del sociologo e dopo, sempre più frequentemente la letteratura scientifica attenta all'evoluzione del lavoro va soffermandosi sulla disanima del rischio di cui sopra, se non sulla constatazione della trasformazione di esso in una certezza neoliberalmente plasmata (Lazarato, 1997; Marazzi, 1999; Azais, Corsani, Dieuaide, 2000; Hardt, Negri, 2000; Caillé, 2003; Gorz, 2003; Bazzicalupo, 2006; Durand, Le Floch, 2006; Fumagalli, 2007; Amendola, Bazzicalupo, Chicchi, Tucci, 2008; Demichelis, Leghissa, 2008;

Totaro, 2009; Chicchi, Leonardi, 2011; Dardot, Laval, 2013; Lordon, 2015; Neidich, 2017). Del resto, pressoché all'alba della transizione al modello post-fordista, il tema era già stato affrontato da Foucault (2005), analizzando biopoliticamente il concetto neoliberista di lavoratore come "imprenditore di sé". Alla luce dei mutamenti successivi occorsi al mondo economico, al mercato del lavoro e all'architettura delle organizzazioni, la nozione di biopolitica e, nello specifico, di biopolitica del lavoro è tornata alla ribalta, cavalcata in primis dalla filosofia e dalla sociologia del lavoro, come da taluni economisti.

Il pericolo biopolitico, inteso come il pericolo di un governo funzionalistico della vita (risorse immateriali oltre che materiali del soggetto), fagocitata totalmente dal lavoro per il lavoro in sé, è stato approfondito sotto plurimi profili, sia dal punto di vista per così dire esterno (ruolo della finanza, della globalizzazione, della deregolamentazione dei diritti, della precarietà occupazionale, ecc.), sia da quello interno alle organizzazioni, sia a livello più ampio, bioeconomico, fino ad analizzare la parte giocata dalla curvatura neoliberista sulle passioni (Ginsborg, Labate, 2016), rivisitando anche in chiave spinoziana (Lordon, 2015) quel "codice dell'amore" a cui Bauman fa riferimento appellandosi alla teoria di Akerstrom Andersen (2003).

La pedagogia del lavoro, altresì, ha sostanzialmente marginalizzato, se non ignorato, un argomento che, a mio avviso (d'Aniello, 2015), appare di estrema rilevanza riguardo al rapporto tra lavoro e condizioni di educabilità. Ciò nonostante, non è mia intenzione, qui, ritornare sulla sostanza fondante di questo nesso critico e su tematiche già sviscerate altrove, rievocando disquisizioni di tipo antropo-pedagogico relate alla morfologia biopolitica dell'agire economico neoliberista, bensì intendo ripartire dal dato biopolitico per occuparmi della vulnerabilità e contraddittorietà rintracciabile nel suo schema, onde poi rimarcare i vantaggi ricavabili dall'accoglimento organizzativo delle riflessioni pedagogiche sul piano formativo.

2. Il lavoro tra assoggettamento e fallibilità dello schema biopolitico

Afferma la filosofa Bazzicalupo (2008, p. 58) che il potere di cui è intriso il lavoro di oggi, di contro a quello di ieri, è «letteralmente 'produttivo' nei confronti della vita – quindi biopolitico – perché è in grado di condizionare o disporre un processo di soggettivazione in cui il vivente viene catturato e orientato». Difatti, il lavoro fordista insisteva sì su una disciplina dei corpi e influenzava i modi della cittadinanza – lo spazio pubblico di gorziana memoria (Gorz, 1992) –, ma essenzialmente faceva leva su un'attività alquanto sterile nell'ottica di una sussunzione globale della vita, in quanto passiva, scarnamente quantitativa, privata di umanità. Il lavoro post-fordista, invece, focalizza l'attenzione sulle qualità squisitamente umane, ricuce quanto prima mutilato, si fonda sull'investimento della personalità e dei suoi talenti, sulla disponibilità emotiva, relazionale e comunicativa, sulla conoscenza e sull'apprendimento, sulla riflessività, sulla creatività, sulla sensibilità estetica. È la soggettività citata, in breve, a farsi foucaultianamente impresa e macchina, producendo il proprio "capitale" producendosi, mettendo sul piatto della bilancia performativa la propria soggettivazione, l'intero suo proprium fisico, psicologico, culturale e relazionale in essere e in divenire. E questa soggettività è chiamata ad agire, non ad eseguire seccamente, ad intraprendere come rammentato in apertura, a scegliere e ponderare un processo di scelta della propria azione.

Certo, questo non toglie che non poche organizzazioni siano ancora immutabilmente fedeli ad impostazioni tayloriste e, in questo senso, ha ragione chi in-

voca un distacco da rigide logiche di imposizione in favore di logiche flessibili di autonomia e libertà del dipendente-collaboratore (Rossi, 2011, pp. 35-36, 39, 49, 76). Tuttavia, sembra pacifico che la partita si giochi ormai su un altro campo, che suggerisce di non adagiarsi pedagogicamente gioiosi sul chiaro spostamento dalla passività all'attività della persona al lavoro, piuttosto di disambiguare l'identità dell'attività stessa, di interrogare l'itinerario del "divenire" predetto del soggetto, del suo soggettivarsi, di porre a critica «il vettore di potere e di scelta che decide come utilizzare le proprie risorse, le proprie potenzialità» (Bazzicalupo, 2008, p. 59). In altre parole, chi o che cosa stabilisce dove e perché indirizzare il "personale" ai fini dell'azione?

Rispondere non è questione di scarso conto pedagogico, giacché inerisce al senso dell'operare per chi lo pone in atto. A questo proposito, in parallelo con l'ambivalenza osservata da Bauman, è analogamente e consequenzialmente lecito convenire con Varchetta (2008) quando asserisce che, mentre il lavoro di per sé, nella sua metamorfosi organizzativa, fattuale, pratica, si fa senza dubbio più interessante, umanamente parlando, si assiste di converso ad una labilità e fugacità del suo senso, sempre umanamente parlando. Rispondere, dunque, è prioritario e rispondere implica il non sottovalutare le ragioni degli studi biopolitici, laddove il responso coincide con il primato del "codice economico".

Secondo questa lettura (Bazzicalupo, 2008), l'espressività e l'identità personali al lavoro acquisiscono una legittimità solo se subordinate al codice dello scambio economico. I dinamismi intimi e vitali che vengono richiesti, gli sforzi affettivi ed interattivi, le attivazioni cognitive e i circuiti linguistici, comunicativi, ecc., valgono solo se accreditati entro questo codice; tanto più se il dipanarsi della pienezza umana è pretesa da una dinamica in cui produrre e consumare risultano indistinti, come testimonia anche, ma non solamente (Ritzer, Dean, Jurgenson, 2012), lo sviluppo dell'economia delle esperienze. All'individuo, pertanto, non si domanda una semplice prestazione neutrale, bensì una dimostrazione di fiducia palesata dal cointeresse allo svolgersi del codice e dall'adesione ad esso, pena l'esclusione. La selezione dei collaboratori, dunque, non si realizza a monte, tramite l'accertamento del curriculum e delle competenze in ingresso (ancorché sia ovvio che un certo curriculum e certe competenze debbano esservi), ma a valle, nella valutazione delle capacità di condivisione delle regole dell'economico e della maturazione di competenze atte ad implementarle.

Non si tratta, allora, di imporre alcunché in senso tayloriano, e la libertà e l'autonomia sono le benvenute, purché asservite alla "verità" del mercato e, di riflesso, all'efficienza del suo servizio. Si tratta, in realtà, di imporre un codice, veicolare un "credo" e creare le condizioni perché si diffonda una cultura di fidelizzazione ed auto-alienazione, volontaria o involontaria: la precarietà è già un potente stimolo mobilitante (assieme alla necessità competitiva che ne segue), ma non hanno sicuramente minor peso le determinanti ambientali interne, puntellate da retoriche strumentali (Whyte, 2002), da tecniche di monitoraggio sofisticate (Lazarato, 2013) e da interventi formativi distorti che offrono il destro al così detto management dell'anima (Dardot, Laval, 2013).

Chiudendo il cerchio, quindi, le persone che abitano le organizzazioni immerse nell'era del capitalismo cognitivo-esperienziale corrono il rischio di orientarsi, soggettivarsi, procedere identitariamente e, in sintesi, esplicitare la propria, completa umanità secondo una prospettiva ed egida riduttiva (Moulier Boutang, 2007), animata da efficientismo e funzionalismo economico-produttivo, che non dà spazio ad un emergere autentico, "educativo", del propriamente umano, confinando l'opportunità di scelta e il calcolo della scelta per l'azione nell'alveo dell'obbligatorietà, dell'ingabbiamento mono-dimensionale.

Tuttavia, lo schema biopolitico lascia intravedere una falla, un'area di vulnerabilità che porta a contraddire la finalità del suo disegno. Difatti, è probabile ed ammissibile che la connotazione immateriale del lavoro di oggi non possa impedire alla singolarità di esprimersi al di là del recinto dell'economico (Virno, 2001; Revel, 2004; Morini, 2010). Il confluire di tutto il potenziale umano in un lavoro cognitivo, riflessivo, simbolico e relazionale può, come avvisato, essere prosciugato da una mercificazione diffusa dei suoi elementi costitutivi, plagiato e modellato dall'immaginario dello scambio, del comprabile/vendibile, del produrre/consumare, stordito e avvinto dal lessico del mercato, insomma mortificato nonostante la sua vitalità sino a provocare una "variazione antropologica" (Marazzi, 2005), ma, per quanto sottoposta alla contaminazione della valorizzazione economicamente intesa, l'attività lavorativa che ci si pone di fronte, proprio per la sua natura, può generare saperi, riflessioni, combinazioni simboliche e rapporti in grado di trascendere il "principio-valore".

Le organizzazioni moderne sono in un certo qual modo costrette ad assecondare l'"attivazione" dei soggetti, perché da questa dipende il loro funzionamento e la loro sopravvivenza, ma, essendo una attivazione che si fonda sulla deviazione dalla tramontata "razionalità" e che rinvia giocoforza e per definizione alla fuoriuscita da una linearità behaviorista, essa può seguire traiettorie non lineari e nemmeno programmabili in maniera assoluta. Fare perno attorno alle qualità profonde degli uomini e delle donne, alle loro "con-versations", alla cooperazione, alle loro teste e ai loro cuori oltre che alle mani, alla creatività, all'immaginazione, all'apprendere a destrutturarsi e ristrutturarsi, equivale a muoversi nel territorio del non macchinico, perciò del possibile e del non controllabile perfettamente o razionalizzabile fino in fondo. Questo non significa che d'un tratto scompaia lo spettro dell'assoggettamento biopolitico, piuttosto che, nonostante la sua ingombrante presenza, possa verificarsi e gradualmente estendersi un'eccedenza di senso, promossa da incontri, dialoghi, introflessioni, mediazioni cognitive, attualizzazione e potenziamento di "funzioni", ovvero da ciò che si vorrebbe indirettamente plasmare come materia informe ma che non ha nulla della materia.

In definitiva, la dialettica soggettivazione-assoggettamento potrebbe non risolversi de plano a vantaggio del secondo lemma e il motore indiscutibile dell'economia post-fordista potrebbe rivelarsi un boomerang per l'approccio biopolitico, dando luogo a consce dissonanze demotivanti (nel migliore dei casi) o a contro-finalità (nel peggiore), pure di taglio politico (Bazzicalupo, 2008).

È autorizzato, a questo punto, pensare che necessiti muovere dallo schema biopolitico e da siffatta ipotesi di vulnerabilità per delucidare la nocività del "progetto" e mostrarne per di più la fallibilità al fine di avanzare un diverso modo di concepire quel fattore organizzativo che nel presente ha conquistato una rilevanza ben maggiore della produzione. Per avanzare, in altre parole, una concezione pedagogica abile a fugare ab origine i timori biopolitici e ad appagare al contempo le premure del datore di lavoro e le premure dei lavoratori. Infatti, come ho sempre ribadito sulla scorta del pensiero di Bocca (1999), promuovere una rappresentazione pedagogica delle organizzazioni non vuol dire lasciarsi andare a visioni anti-capitalistiche o anti-mercato, ma supportare visioni di crescita svuotate delle degenerazioni dell'economico e della sua volontà di potenza egemonica (Giovanola, 2012). Vuol dire, ancora, riconoscere il pieno diritto di fare utile e il diritto paritario di umanizzarsi entro i contesti organizzativi, anche perché, come ho cercato di prefigurare, sarebbe forse difficile, pure da un'angolazione puramente utilitaristica e di convenienza, impegnarsi in uno sfruttamento come quello descritto senza incorrere in contropartite infauste. Il discorso che

mi accingo a svolgere, in ultima analisi, è un discorso pro e non un retorico discorso contro.

Esso, altresì, merita infine una celere “parentesi” preliminare dedicata a collocarlo ermeneuticamente nella teoria del sottoscritto, mantenendo la promessa iniziale di non voler rientrare a piè pari in argomenti ampiamente vagliati in altri scritti: in effetti, rimane forte la convinzione che quanto sarà di seguito addotto sul ripensamento organizzativo sia ad ogni modo debitore di una imprescindibile, propedeutica “premessa educativa”, che prenda formativamente vita fin dall’infanzia, affinché vi sia una densa rivisitazione antropologico-etico-culturale del posizionamento dell’elemento economico in seno all’esistenza delle persone (perfino attraverso il recupero del lavoro come mezzo nitidamente educativo). Ciò perché, ripiegando sulla contraddittorietà biopolitica, se è metaforicamente immaginabile, da un lato, che se ad un imprigionato che si lascino quotidianamente sotto mano le chiavi per aprire la cella, allora questo, un giorno, benché attraversato da continui input sul quanto sia auspicabile e proficua la prigionia, potrà verosimilmente varcarne la soglia e scagliarsi contro i suoi carcerieri, dall’altro lato, è ugualmente vero che, prima della carcerazione, il medesimo imprigionato dovrebbe aver sperimentato la libertà; ossia, fuor di metafora, dovrebbe aver vissuto in una società in cui l’economico non pervada diffusamente le coscienze, l’inconscio, gli immaginari e le relazioni. E questo non pare essere il caso della nostra società, dove l’economico distorto e tendenzialmente antropofago, sotto varie forme, domina anche prima di divenire lavoratori e al di là del lavoro.

Chiusa la parentesi, il cui allargamento implicherebbe il prendere direzioni che esulano dal focus di questo articolo, torniamo allo specifico delle organizzazioni, consapevoli che la loro reinterpretazione pedagogica costituisce una tessera, fondamentale sì, ma una tessera di un più vasto mosaico educativo.

3. La formazione per l’organizzazione “personale”

In questione è, quindi, l’opportunità di accoppiare un’idea di business con l’idea di prendersi cura e valorizzare in termini pedagogici (non meramente economici questa volta) le risorse umane chiamate a realizzarla (Costa, Giannechini, 2005). Questo, a partire dalla custodia ed alimentazione delle motivazioni intrinseche che il soggetto tende ad associare ai compiti affidatigli sotto il profilo dell’aspettativa di un’espressività genuina del sé (Trinchero, 2007), o che rinviene tramite un coinvolgimento innescato dall’avvertimento di una consonanza valoriale e “pro-gettuale” (Nicoli, 2009), fino all’apprezzamento della gravidanza educativa e co-educativa potenzialmente propria di ambienti sociali in grado di far affiorare la pregevolezza di una sfera relazionale feconda e profonda, non improntata al vizio dell’interazione solo strategica o superficiale (Storni, 2005; Sennett, 2012).

Tra il riguardo al polo del lavoro come sfida motivante a se stessi, quello della corrispondenza di orizzonti finalistici e quello della socialità educante, naturalmente delineanti un itinerario immaginario, si concretano e soddisfano una serie di attenzioni, oneri ed intenti di enucleazione e accrescimento di facoltà individuali ed interpersonali che chiamano in causa l’edificarsi di un’organizzazione pedagogicamente matura in quanto “accogliente” (Rossi, 2011), che diviene tale attraverso la disponibilità a formare i propri membri secondo un’accezione di formazione pedagogicamente concepita (Bocca, 2000). La sottolineatura non è pleonastica, giacché un conto è utilizzare la leva della formazione per incrementare l’efficacia e l’efficienza solamente; un conto è utilizzare la leva della formazio-

ne per incrementare l'efficacia ed esercitare una captazione biopolitica delle condotte; e un conto è utilizzare la leva della formazione per avvalersi della globalità delle energie umane nel rispetto umano della loro effusione.

In linea con quest'ultima specificazione, un'organizzazione accogliente è pertanto e prima di tutto un'organizzazione "personale", ovvero un'organizzazione che ospita le persone ponendole al centro della propria configurazione, nella certezza che l'ospitalità riservata ed agita per il tramite di una processualità formativa continua, incline a recepirne vari bisogni culminanti nel raggiungimento dell'auto-realizzazione, sarà ripagata tanto sul versante dell'efficacia (produttiva, prestazionale, innovativa, creativa), quanto su quello di una fidelizzazione non indotta.

Dal punto di vista formativo, di conseguenza, un'organizzazione simile punta congiuntamente sull'instaurazione di un clima di benessere e sulla esplicitazione della "formatività" virtualmente insita nell'attività lavorativa odierna, o meglio, di fondo si preoccupa del benessere dei propri collaboratori e su questo sfondo situa il rilievo della formatività, con ricadute sull'aumento del tasso del primo.

Per quanto concerne il benessere, ciò che contrassegna la sostanza di un'organizzazione personale è ragionevolmente il rifiuto dell'"a-patia" – peraltro avallato dalla morfologia "patica" degli ambienti lavorativi post-fordisti –, dunque la predisposizione a "sentire" i soggetti al lavoro (Rossi, 2010), il porsi in ascolto del loro «desiderabile» (Rossi, 2012, p. 88) e l'investire sulla qualità delle relazioni (Zini, 2012) anziché sulla molla della competizione, sollecitando misure formative ad hoc. Detto altrimenti, grazie ad una formazione emotiva tarata prevalentemente su metodologie di tipo narrativo e riflessivo (Rossi, 2010; 2012), i lavoratori sono portati ad interrogare e consapevolizzare le proprie identità affettive, ad incentivare il rafforzamento dell'intelligenza emotiva, a guadagnare una competenza empatica e ad avvalorare in toto la coltivazione di una dimensione emotiva che, partendo dalla soggettività (modi di essere, porsi, vivere il contesto e l'affezione verso di sé e gli altri) per arrivare all'alterità, ha come scopo lo star bene con se stessi e la costruzione di rapporti etico-affettivi necessari per convivere e cooperare bene nelle organizzazioni.

In questa prospettiva, gli apparati direttivi e le leadership svolgono un ruolo basilare nel leggere e agevolare certe dinamiche. Ne consegue che questi, in primis, dovrebbero essere attenzionati da una formazione emotiva adeguata a soddisfare istanze di *people* e *diversity management* (Gabrielli, 2010; Profili, Innocenti, 2016), con l'avvertenza precipua che l'obiettivo non sia una scarna gestione individuale, relazionale e gruppale, ma la concretizzazione di una simmetria etico-affettiva e il curarsi del "cuore" delle persone.

Posta la conformazione pedagogica di una «*living company*» (Rossi, 2012, p. 95), di un'organizzazione che alleva la vita pulsante dei suoi partecipanti, dove il vivente, per riprendere le parole citate dianzi, non viene "catturato", ma "accompagnato" a comprendere e governare rapporti, aspettative, desideri, stati d'animo, sentimenti, pulsioni e slanci emotivi, ansie, ecc., concorrendo in buona parte al compimento di un ufficio di *empowerment* intrapersonale ed interpersonale (Wallerstein, 2006), così come al riconoscimento dell'importanza delle "emozioni sociali" agli effetti della tutela della dignità umana (Nussbaum, 1996), su questa base può poi operare l'accento sulla formatività dell'agire lavorativo.

Prendendo le mosse da Alessandrini (2008) e Margiotta (2015), il concetto di formatività è assunto e reinterpretato da Costa (2016) per indicare come il "darsi e prendere forma autodeterminante" nella *dynamis* dell'azione lavorativa possa essere invero favorito dalla multidimensionalità all'opera nel fare attuale – intesa

come multidimensionalità della profusione umana e come pluralità di appartenenze socio-culturali implicate nel lavoro –, a patto che venga sostenuto, nella sua manifestazione, da una formazione capacitante in grado di avvalorare la *agency* delle persone.

La formatività risponde in prima battuta al criterio di connaturalità “e-educativa” del lavoro, perché rinvia al superamento di una logica finalizzata alla performance in sé per inserire la processualità dell’azione lavorativa in un quadro di senso e “progettualità di vita” (Malavasi, 2007) sostenuti da un rapporto generativo con sé stessi e l’alterità. In quest’ottica, il richiamo del lavoro di oggi allo sviluppo di apprendimenti, conoscenze, relazioni, comunicazioni, attitudini creative, ecc., nonché al far tesoro produttivo del partecipare a network inter-organizzativi o esterni alle organizzazioni, esprime la sua forza di sviluppo propriamente umano nel momento in cui si forma il lavoratore alla «competenza ad agire» (Costa, 2016, p. 27), per sé e in una condizione di reciprocità esigente con l’altro.

La competenza ad agire, a sua volta, comporta la padronanza di un’*agency* vista come possibilità/capacità di scegliere e destinare il processo dell’azione in base a ciò che si valuta abbia valore (Sen, 1985), laddove il valore stimato non dipende affatto dall’autoreferenzialità valutativa, bensì viene attestato parimenti dalla riconoscibilità della significatività scaturita dall’apprendimento (in generale) negoziato “responsabilmente” con l’altro/gli altri e dalla praticabilità di fare di questo un’esperienza significativa per la propria esistenza.

Da ultimo, la connessione tra formatività e *agency* è esaltata massimamente da dispositivi formativi di matrice riflessiva di tipo trasformativo (Mezirow, 2003), consentendo lo svolgersi di un *empowerment* non soltanto individuale o interpersonale ma organizzativo (Piccardo, 1995; Wallerstein, 2006).

Come appare evidente, le argomentazioni proposte insistono sul *capability approach* e ciò che più preme considerare di questo riferimento è la finalizzazione del suo apporto verso la celebrazione formativa della libertà sostanziale (Sen, 2000) del lavoratore. Di contro alla rammentata azione e scelta dell’azione intrapolate nel codice economico, la formazione dell’agentività è volta a conferire potere e influenza decisionale al soggetto e alla mediazione educativa tra soggetti, rendendoli veramente autonomi e responsabili e dotandoli degli strumenti utili a fungere da protagonisti del proprio incremento in essere (Muschitiello, 2012).

Sulla scia di una formazione simile, l’eccedenza probabile di senso non rappresenta più l’eccezione biopolitica, ma la regola certa e non probabile di un’organizzazione che voglia e sappia salvaguardarla ai fini del miglioramento continuo e dell’innovazione. A quest’ultimo proposito, formare la competenza ad agire costituisce un appiglio non trascurabile sulla sponda creativa, poiché è proprio dell’“autonomizzazione in relazione” dei processi l’originarsi di atteggiamenti euristici con cui scorgere e seguire piste non battute, non previste, ma fiore di aperture risolutive di anomalie latenti o introduttive ad un salto innovativo e competitivo (Nonaka, Takeuchi, 1997). Non si può tacere, inoltre, che la formazione in parola esclude l’avverarsi di una intraprendenza/auto-imprenditorialità tracimante nell’autosfruttamento per conferire vigore, invece, ad una «imprenditività» educativamente sana, diretta all’espansione genuina dell’iniziativa e del soggettuale nella sua totalità (Costa, Strano, 2016).

In chiusura, se, dinanzi a tutto quello che è stato detto, è legittimo ribadire che senza un sostrato accogliente non possa darsi quella sicurezza pedagogica necessaria per sbloccare la trazione “form-attiva” e svelare la formatività dell’agire, è altrettanto lecito far presente che l’imparare ad agire – il quale presuppone indubbiamente la simultaneità della direzionalità formativa verso l’imparare ad apprendere e a collaborare in un’azione situata e socialmente contestualizzata –

soddisfa nondimeno l'eventualità di ripercuotersi positivamente sull'accrescimento dell'autostima, dell'auto-fiducia e dell'auto-direzione (sollecitato dalla disponibilità di libertà, autonomia, responsabilità autentiche) e, dunque, del benessere percepito, con consequenziali ricadute ugualmente positive sul livello di efficacia e produttività (Piccardo, 1995; Rossi, 2012; Zini, 2012). Allo stesso modo, conviene far presente che l'implementazione di un'agency competente su un fondamento accogliente soddisfa anche i "requisiti di cura", in premessa al paragrafo, relativi al desiderio di espressività sfidante (per la libertà di disporsi e la discrezionalità dei mezzi/obiettivi dell'azione), alla condivisione di senso tra individuo ed organizzazione (per l'intreccio proficuo tra finalità convergenti) e alla forza co-educativa della relazionalità (per la limpidezza del valore formativo imputabile all'agire insieme al di là della focalizzazione sull'oggetto dell'agire).

In conclusione, pur non pretendendo di esaurire un discorso formativo talmente articolato e multiforme da richiedere una monografia intera, la visione pedagogica offerta aiuta a comprendere come sia possibile ed auspicabile rifuggire devianze biopolitiche senza per questo inficiare esigenze produttive e di profitto. La liberazione educativa del potenziale umano e la restituzione al lavoro di una centralità della variabile umana educativamente liberata sono in grado di arricchire e di ispessire la capacità di sviluppo delle organizzazioni. Perciò, sembrano rappresentare l'unica strada da percorrere innanzi al bivio prospettato nell'incipit di queste note, non lasciando ad una formazione capziosa il compito di strumentalizzare o ad una formazione di soccorso funzionale quello di ottemperare alla semplice riduzione del danno biopolitico, ma lasciando alla "formazione pedagogica" l'incarico di attrezzare le organizzazioni per affrontare al meglio il presente e, verosimilmente, il futuro del lavoro.

In parole povere, un individuo che si sente "preso in cura", riconosciuto nei suoi bisogni e nelle sue istanze identitarie, coltivato nella sua umanità, che può crescere come persona oltre che professionalmente, che può riscontrare nell'altro e nella differenza una risorsa, che può apprendere dall'altro e con l'altro per la vita oltre che per il lavoro, che può scegliere invece di aderire ad una scelta condizionata, che può davvero potenziarsi piuttosto che auto-alienarsi, è un individuo che "rende di più", perché si accorge di valere per quello che è in sé e che può diventare in relazione con i colleghi e i superiori, sentendosi dunque più fiducioso, motivato, psicologicamente presente, coinvolto, parte di un progetto che oltrepassa i confini dell'utile.

Questo, in fin dei conti, è ciò che reclama la voce pedagogica, eppure è tanto lapalissiano quanto ancora e sovente disatteso – anche andando di là dal perimetro delle tendenze biopolitiche –, perpetuandosi un'illogica impostazione di potere e di "possesso" che concepisce l'uomo al lavoro come nulla più che uno strumento di produzione. In un lavoro che cambia ed è già cambiato, però, il destino e il successo delle organizzazioni dipendono da un'altra impostazione.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2008). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini.
- Amendola, A., Bazzicalupo, L., Chicchi, F., Tucci, A. (a cura di) (2008). *Biopolitica, bioeconomia e processi di soggettivazione*. Macerata: Quodlibet.
- Akerstrom Andersen, N. (2003). *Discursive Analytical Strategies. Understanding Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. Bristol: Policy Press.
- Azais, C., Corsani, A., Dieuaide, P. (eds.) (2000). *Vers un capitalisme cognitif*. Paris: L'Harmattan.

- Bauman, Z. (2009). *L'arte della vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Bazzicalupo, L. (2006). *Il governo delle vite. Biopolitica ed economia*. Roma-Bari: Laterza.
- Bazzicalupo, L. (2008). Soggetti al lavoro. In L. Demichelis, G. Leghissa (a cura di), *Biopolitiche del lavoro*. Milano-Udine: Mimesis, 57-72.
- Bocca, G. (1999). *La produzione umana. Studi per un'antropologia del lavoro*. Brescia: La Scuola.
- Bocca, G. (2000). *Pedagogia della formazione*. Milano: Guerini.
- Caillé, A. (a cura di) (2003). *Il lavoro dopo la "fine" del lavoro*. Troina: Città Aperta.
- Chicchi, F., Leonardi, E. (a cura di) (2011). *Lavoro in frantumi. Condizione precaria, nuovi conflitti e regime neoliberista*. Verona: Ombre Corte.
- Costa, G., Giannechini, M. (2005). *Risorse umane. Persone, relazioni e valore*. Milano: McGraw Hill.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa, M., Strano, A. (2016). L'imprenditorialità per la tras-formazione dell'agire lavorativo. *Prospettiva EP*, 1-3, 19-32.
- d'Aniello, F. (2015). *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro*. Fano: Aras.
- Dardot, P., Laval, C. (2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Roma: DeriveApprodi.
- Demichelis, L., Leghissa, G. (a cura di) (2008). *Biopolitiche del lavoro*. Milano-Udine: Mimesis.
- Durand, J.-P., Le Floch, M.-C. (eds.) (2006). *La question du consentement au travail. De la servitude volontaire à l'implication contrainte*. Paris: L'Harmattan.
- Foucault, M. (2005). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*. Milano: Feltrinelli.
- Fumagalli, A. (2007). *Bioeconomia e capitalismo cognitivo. Verso un nuovo paradigma di accumulazione*. Roma: Carocci.
- Gabrielli, G. (2010). *People management. Teorie e pratiche per una gestione sostenibile delle persone*. Milano: FrancoAngeli.
- Ginsborg, P., Labate, S. (2016). *Passioni e politica*. Torino: Einaudi.
- Giovanola, B. (2012). *Oltre l'homo oeconomicus. Lineamenti di etica economica*. Napoli: Orthotes.
- Gorz, A. (1992). *Metamorfosi del lavoro. Critica della ragione economica*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gorz, A. (2003). *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Hardt, M., Negri, A. (2000). *Empire*. Cambridge-London: Harvard University Press.
- Hjorth, D., Koster, M. (2007). Introduction. In D. Hjorth, M. Koster (eds.), *Entrepreneurship and the Experience Economy*. Malmö: Copenhagen Business School Press, 19-23.
- Lazzarato, M. (1997). *Lavoro immateriale. Forme di vita e produzione di soggettività*. Verona: Ombre Corte.
- Lazzarato, M. (2013). *Il governo delle disuguaglianze. Critica dell'insicurezza neoliberista*. Verona: Ombre Corte.
- Lordon, F. (2015). *Capitalismo, desiderio e servitù. Antropologia delle passioni nel lavoro contemporaneo*. Roma: DeriveApprodi.
- Malavasi, P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Marazzi, C. (1999). *Il posto dei calzini. La svolta linguistica dell'economia e i suoi effetti nella politica*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Marazzi, C. (2005). Capitalismo digitale e modello antropogenetico del lavoro. L'ammortamento del corpo macchina. In J.-L. Laville, C. Marazzi, M. La Rosa, F. Chicchi, *Reinventare il lavoro*. Roma: Sapere 2000, 107-126.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morini, C. (2010). *Per amore o per forza. Femminilizzazione del lavoro e biopolitiche del corpo*. Verona: Ombre Corte.

- Moulier Boutang, Y. (2007). *Le capitalismo cognitif. La Nouvelle Grande Transformation*. Paris: Éditions Amsterdam.
- Muschitiello, A. (2012). *Competenze e capabilities. Come cambia la formazione*. Bari: Progedit.
- Neidich, W. (2017). Cognitive capitalism and the governance of the prefrontal cortex. In S. Prozorov, S. Rentea (eds.), *The Routledge Handbook of Biopolitics*. London-New York: Routledge, 187-203.
- Nicoli, D. (2009). *Il lavoratore coinvolto. Professionalità e formazione nella società della conoscenza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (1997). *The Knowledge-Creating Company. Creare le dinamiche dell'innovazione*. Milano: Guerini.
- Nussbaum, M.C. (2006). *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*. Bologna: Il Mulino.
- Piccardo, C. (1995). *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pine, J., Gilmore, J.H. (1999). *The Experience Economy. Work is Theatre and Every Business a Stage*. Boston: Harvard Business School Press.
- Profili, S., Innocenti, L. (2016). Valorizzare la diversità. In G. Gabrielli, S. Profili (a cura di), *Organizzazione e gestione delle risorse umane*. Novara: ISEDI, 309-326.
- Revel, J. (2004). *Fare moltitudine*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Ritzer, G., Dean, P., Jurgenson, N. (eds.) (2012). *The Coming of Age of Prosumption and the Prosumer*. Thousand Oaks: Sage.
- Rossi, B. (2010). *Lavoro e vita emotiva. La formazione affettiva nelle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi, B. (2011). *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*. Roma: Carocci.
- Rossi, B. (2012). *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*. Brescia: La Scuola.
- Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sennett, R. (2012). *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*. Milano: Feltrinelli.
- Storni, D. (2005). *La persona finalmente! Le organizzazioni come fonti di opportunità e luoghi di partecipazione*. Milano: Guerini.
- Totaro, F. (a cura di) (2009). *Il lavoro come questione di senso*. Macerata: EUM.
- Trincherò, R. (2007). Formare adulti in situazione di lavoro. In A. Arzuffi, I. Boragine, F. Consoli, D. Pittèri (a cura di), *Guida alla formazione continua. I piani formativi nelle PMI*. Milano: FrancoAngeli, 191-235.
- Varchetta, G. (2008). Adulità organizzative contemporanee. *Adulità*, 28, 195-208.
- Virno, P. (2001). *Grammatica della moltitudine. Per un'analisi delle forme di vita contemporanee*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Wallerstein, N. (2006). What is the evidence on effectiveness of empowerment to improve health? Copenhagen: WHO Regional Office for Europe (Health Evidence Network report), 1-37. Retrieved January 18, 2017, from <http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0010/74656/E88086.pdf>.
- Whyte, D. (2002). *The Heart Aroused: Poetry and the Preservation of the Soul in Corporate America*. New York: Currency Doubleday.
- Zini, P. (2012). *Crescita umana e benessere organizzativo. Nuove prospettive di pedagogia del lavoro*. Milano: Vita e Pensiero.

