

# Promuovere corporeità sistemiche nei contesti di formazione e lavoro. Quali scenari post-pandemici?<sup>1</sup>

**SERGIO BELLANTONIO**

*Università degli Studi di Foggia*  
sergio.bellantonio@unifg.it

**ANTONIA CUNTI**

*Università degli Studi di Napoli "Parthenope"*  
antonia.cunti@uniparthenope.it

## **Riassunto:**

La pandemia da COVID-19 ha impresso una svolta radicale alla nostra vita, la quale è stata repentinamente investita da cambiamenti tali da accompagnarsi ad una crisi senza precedenti. La formazione e il lavoro, quali ambiti precipui di costruzione e consolidamento dell'identità personale e sociale, stanno attraversando un momento altrettanto critico, per cui, è necessario ripensare possibili scenari post-pandemici in cui la formazione funga da catalizzatore di cambiamento per la promozione di un benessere individuale e sociale a tutto tondo.

## **Abstract:**

The COVID-19 pandemic made a radical change in our life, which was suddenly hit by changes that were accompanied by an unprecedented crisis. Training and work, as main areas of construction and consolidation of personal and social identity, are going through an equally critical moment, for which it is necessary to rethink possible post-pandemic scenarios in which training acts as a catalyst for change for the promotion of a well-rounded individual and social well-being.

**Parole chiave:** apprendimento permanente, educazione, corporeità.

**Keywords:** lifelong learning, education, corporeality.

## **1. Formazione e lavoro all'epoca del COVID-19: quali caratteristiche?**

Una prospettiva *lifelong*, *lifewide* e *lifedeeep* è da ritenere oggi quale presupposto indispensabile di ogni percorso formativo e lavorativo, il che è divenuto d'importanza ancor più fondamentale con l'avvento della pandemia da COVID-19. In effetti, già prima di tale evento i crescenti processi di de-materializzazione e digitalizzazione del lavoro (De Masi, 2018) avevano reso ormai anacronistiche traiettorie esistenziali che vedevano nella tripletta formazione-lavoro-pensionamento un percorso pressoché definito ancor prima che gli stessi avvenimenti si compissero; in un certo qual senso, si era stati educati ad immaginare l'adulità come una meta da raggiungere, un porto sicuro al quale approdare attraverso tappe del ciclo di vita consequenziali, lineari e piuttosto prevedibili.

<sup>1</sup> L'ideazione e la stesura dell'intero articolo sono il frutto di un lavoro congiunto dei due autori. Il paragrafo 1. *Formazione e lavoro all'epoca del COVID-19: quali caratteristiche?* è stato scritto da Antonia Cunti, mentre il paragrafo 2. *Formare corporeità sistemiche: un possibile scenario post-pandemico* è stato scritto da Sergio Bellantonio.

La pandemia da COVID-19 ha ancor di più attualizzato la prospettiva dell'apprendimento permanente, da più di qualche decennio ritenuta quale strategia formativa in grado di permettere al soggetto di fronteggiare le già tante crisi della postmodernità. Seppur sia nato con l'intento precipuo di arginare le sempre più frequenti intermittenze lavorative, il *lifelong learning* può ancora essere considerato come il punto di vista prescelto di una formazione globalizzata, il che emerge in modo evidente nella crescente messa in primo piano di un apprendimento esperienziale che sia in grado di coniugare i differenti domini conoscitivi nei percorsi del sentire e del pensare l'umanesimo planetario (Orefice, 2009). E di strada, nel corso del tempo, ne è stata fatta tanta. Dal rapporto *Learning to Be* (Faure et al., 1972) al *Memorandum on Lifelong Learning* (Commission of the European Communities, 2000), lo scenario formativo è stato proprio quello dell'*apprendere ad apprendere* (Alberici, 2008), aspetto questo che il successivo *Treaty of Lisbon* (European Union, 2007) ha ancor più rimarcato attraverso un'idea di sviluppo sostenibile (Kurpas, 2007), che si è poi ulteriormente declinata nella recente Agenda del documento *Europe 2020* (European Union, 2010).

Ancora oggi quella del *lifelong learning* continua ancora ad essere una priorità formativa, come dimostrato proprio dallo *Skills Outlook 2021: Learning for Life* (OECD, 2021a), rivolto allo sviluppo educativo delle competenze del presente ma, soprattutto, del futuro. Il documento, allora, riflette sul significato della formazione continua nell'attuale temperie storica, proponendo indicazioni attraverso cui i Paesi possono dar vita a strategie formative volte al miglioramento delle competenze individuali e sociali; un dibattito pedagogico che, peraltro, ha preceduto di molto la pandemia.

Come recitato dal recentissimo rapporto del 2021, infatti, la formazione continua è ancor più da intendere quale concetto cardine dei futuri scenari post-pandemici; in tal senso, per essere al passo con un mondo del lavoro che è divenuto ancor più precario con lo stravolgimento degli equilibri socio-economici, sarà necessario modificare il portfolio di competenze dei lavoratori, le quali continuano ad essere superate in maniera più rapida che in passato (OECD, 2021a). Conoscenze e competenze apprese divengono così di un'obsolescenza "super fast", così che i soggetti abbisognano di adattarsi repentinamente allo sviluppo tecnologico per mantenere alti i tassi di *employability* (Boffo et al., 2017)

La situazione italiana pre-pandemia era già più critica che in altri Paesi, dove 8 adulti su 10 con un basso livello di istruzione non partecipavano affatto ad attività formative, così come accadeva per 4 adulti su 10 della stessa fascia d'età, ma con un livello d'istruzione più alto. Con l'avvento della pandemia lo scenario è drammaticamente peggiorato, non solo per quanto riguarda l'educazione degli adulti, ma anche per gli *outcome* della formazione formale di base, aspetti essenziali per favorire una transizione in sicurezza dal mondo dell'istruzione a quello del lavoro (OECD, 2021b). Le motivazioni alla base dello svantaggio dell'Italia rispetto ad altri Paesi sono molte; tra di queste, il persistente fenomeno dei NEET (*Not in Education, Employment or Training*) sembrerebbe essere piuttosto determinante (Rosina, 2015).

I più giovani non sembrano essere molto orientati rispetto alla collocazione delle proprie competenze in ambito lavorativo, aspetto questo che con l'avvento della

pandemia da COVID-19 si è ulteriormente esacerbato. Se, da un lato, l'aumento della trasformazione tecnologica e la conseguente impennata del processo di automazione e mutamento delle professioni hanno sospinto il mercato verso la creazione di nuovi posti di lavoro, dall'altro, i più giovani sembrano essere troppo spaesati rispetto a tale svolta, il che, molto probabilmente, porterà ad un certo aumento dei tassi di inoccupazione.

Il lavoro del futuro cambierà di molto e l'U.S. Bureau of Labor Statistics (2021) ha recentemente pubblicato alcune previsioni sui grandi trend del mercato del lavoro entro il 2029, i quali decreteranno una drastica diminuzione degli elaborati testuali rispetto al loro utilizzo nei livelli occupazionali attuali. Di converso, però, assisteremo anche all'impennata di posizioni lavorative di tipo *green*, prospettiva, questa, peraltro, messa in primissimo piano dal recente PNRR - Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (2021), preparato dall'Italia proprio per rilanciarne l'economia dopo la pandemia da COVID-19, al fine di permettere lo sviluppo verde e digitale del Paese, a cominciare proprio dai più giovani.

Per tali ragioni, l'*Organization for Economic Co-operation and Development* sollecita i Governi a continuare a promuovere politiche di apprendimento permanente proprio a partire da proposte formative sistemiche, cioè in grado di accogliere le sfide del futuro (OECD, 2021a). Sul versante pedagogico, dunque, ci si chiede come la formazione formale debba cambiare e quali possibili scenari prevedere, affinché le giovani generazioni possano vivere la condizione cross e post-pandemica in maniera meno critica.

## 2. Formare corporeità sistemiche: un possibile scenario post-pandemico

Come ribadito precedentemente, i radicali cambiamenti occorsi a seguito della pandemia da COVID-19 abbisognano, ancor di più, di un autentico atteggiamento di cura da parte di organi e istituzioni volto a sviluppare il capitale sociale, culturale e umano, attraverso la promozione di apprendimenti significativi che non abbiano mai fine (Nussbaum, 1997); in tal senso, è auspicabile che una formazione sistemica sia quella che consenta ai soggetti di divenire dei cittadini attivi del mondo, attraverso una messa in discussione di se stessi che passi per una postura riflessiva circa i propri punti di forza e di debolezza. L'essere aperti al dialogo continuo con sé stessi e con l'altro, allora, diviene un mezzo di conoscenza, nonché di crescita personale e professionale, attraverso l'esplorazione e la sperimentazione di possibilità e attitudini (Kilani, 1994).

Tutto ciò necessita di un cambiamento paradigmatico che conduca la cittadinanza da una condizione di *welfare* a una di *learnfare* (Margiotta, 2012), vale a dire di una comunità educante in cui la formazione formale si fa garante di un rinnovato rapporto tra sviluppo del capitale umano e appartenenza comunitaria. Un rapporto di cura autentica con la propria formazione è in grado di promuovere, allora, lo sviluppo di soggetti in grado di fronteggiare le numerose sfide che la postmodernità continuamente rilancia. Il *learnfare*, allora, consente ai cittadini di sviluppare competenze utili a progettare in maniera autonoma il proprio progetto di vita; da questa prospettiva, il *lifelong learning* non si collega più ai bisogni economici e capitalistici quanto, piuttosto, allo sviluppo di corporeità sistemiche, il che necessita di una messa al centro del soggetto con i propri bisogni e necessità.

L'avvento della pandemia da COVID-19 ci ha certamente obbligati a una coercitiva modificazione delle quotidianità, il che ha sospinto i sistemi d'istruzione a ripensare repentinamente set e setting di apprendimento-insegnamento; il corpo e le esperienze ad esso connesse ne sono probabilmente usciti mortificati. È possibile pensare che tutto ciò sia stato la diretta conseguenza della scarsa dedizione che gli ambienti di apprendimento formalizzati hanno nei confronti del cambiamento; in effetti, come sostengono alcuni (Resnick, Spillane, Goldman e Rangel, 2010), seppur nei differenti contesti didattici la sfida dell'innovazione si faccia sempre attualissima, il fare didattico quotidiano tende ad incorporarsi in strutture politiche e organizzative che sono resistenti a nuove idee e tecnologie, anche di fronte a dati *evidence-based* che sottolineano il fatto che modalità didattiche tradizionali sono da ritenere ormai del tutto inefficaci.

Il mutamento delle caratteristiche socio-culturali degli studenti avvenuto intorno agli anni Sessanta ha portato necessariamente alla teorizzazione di nuove metodologie didattiche che, seppur supportate dalle evidenze della ricerca psicologica e sociologica (Barbagli, Dei, 1969), non hanno incontrato immediatamente la giusta attenzione da parte dei più.

Tutto questo sembra essere quanto mai attuale, allorché l'urgente ricorso alla didattica a distanza negli ultimi mesi abbia frantumato i tradizionali spazi didattici, attraverso un potenziale non lineare dell'azione didattica da ritenere quale sintesi compiuta tra prossemica e comunicazione (Sibilio, 2020). I tradizionali spazi didattici si basavano proprio sulla distanza corporea che guidava le relazioni private, sociali e istituzionali, applicati di conseguenza anche nei differenti contesti di formazione formale.

L'idea neofunzionalista che è prioritario educare gli studenti in linea con le competenze che dovranno utilizzare nel sistema produttivo e nella società non può che significare anticipare l'incontro con il digitale, dove corpo, spazio e tempo assumono connotazioni diverse dal passato. Gran parte dell'attuale retorica sulla didattica a distanza afferma che il corpo sia del tutto assente in una didattica di questo tipo; in effetti, è difficile percepire il fatto che nella relazione online l'altro appare sullo schermo ma, in realtà, abita uno spazio reale. Esiste una sorta di "spazio liquido" che comprende non solo lo schermo ma anche gli spazi vissuti dagli attori, le loro premesse e i loro contesti; da questa prospettiva, allora, il corpo partecipa pienamente alla concettualizzazione e, comunque interviene, nei processi di conoscenza.

In definitiva, l'esperienza corporea (anche mediata dalla tecnologia) si fa ancor più indispensabile per un'educazione al benessere che non si limiti solo ad arginare la pandemia ma che, piuttosto, assista il soggetto nella sua totalità. In tal senso, diviene prioritario orientare la produzione scientifica verso la sperimentazione di modelli didattici in grado di utilizzare le tecnologie in maniera intelligente e responsabile, evidenziando i rischi di un corpo che può essere alienato nei non luoghi virtuali e nella prospettiva pedagogica di una corporeità sistemica e resiliente a seguito dell'impatto che gli scenari cross e post pandemici avranno nelle nostre vite.

ALBERICI A. (2008), *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Milano: FrancoAngeli.

BARBAGLI M., DEI D. (1969), *Le Vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*. Il Mulino: Bologna.

BOFFO V., FEDELI M., LO PRESTI F., MELACARNE C., VIANELLO M. (2017), *Teaching and Learning for Employability: New Strategies in Higher Education*, Milan-Tourin: Pearson.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2002), *Memorandum on Lifelong learning*, Brussels: Directorate General Education and Culture.

DE MASI D. (2018), *Il lavoro nel XXI secolo*, Einaudi: Torino.

EUROPEAN UNION (2007), Treaty of Lisbon. Amending the Treaty on European Union and the Treaty establishing the European Community. *Official Journal of the European Union*, C306, 1-271.

EUROPEAN UNION (2010), *Europe 2020. A European Strategy for Smart, Sustainable and inclusive Growth*, Brussels.

FAURE E., HERRERA F., KADDOURA A.R., LOPES H., PETROVSKY A.V., RAHNEMA M., WARD F.C. (1972), *Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow*, Paris: UNESCO.

KILANI M. (1994), *L'invention de l'autre. Essais sur le discours anthropologique*, Lusanne: Payot.

KURPAS S. (2007), *The Treaty of Lisbon, Implementing the Institutional Innovations*, Brussels: Center for European Policy Studies.

MARGIOTTA U. (2012), Dal welfare al learnfare. Le migrazioni dell'apprendimento adulto. In N. LUPOLI (a cura di), *Liberi, riflessivi, pensosi. Nuovi orizzonti della lifelong education*, Milano: FrancoAngeli, 83-100.

NUSSBAUM M.C. (1997), *Cultivating Humanity: A Classical Defence of Reform in Liberal Education*, Cambridge: Harvard University Press.

OECD (2021a), *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*, OECD Publishing: Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>. (consultato il 16/11/2021).

OECD (2021b), *Italy Country Note - Skills Outlook 2021: Learning for Life*, OECD Publishing: Paris, <https://www.oecd.org/italy/Skills-Outlook-Italy-IT.pdf>. (consultato il 18/11/2021)

OREFICE P. (2009), *Pedagogia scientifica. Un approccio complesso alla ricerca e alla professionalità*, Roma: Editori Riuniti University Press.

PNRR – Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (2021) [https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR\\_0.pdf](https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR_0.pdf) (consultato il 9/12/2021)

RESNICK, L., SPILLANE, J., GOLDMAN, P., & RANGEL, E. (2010), *Implementing Innovation: From Visionary Models to Everyday Practice*. In DUMONT, H., ISTANCE, D., & BENAVIDES, F. (Eds) (2010). *Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, OECD: Paris.

ROSINA A. (2015), *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*, Vita e Pensiero: Milano.

SIBILIO M. (2020), *L'interazione didattica*, Scholè: Brescia.

UNITED STATES BUREAU OF LABOR STATISTICS (2021), *New Release, The Employment Situation (November 2021)*, <https://www.bls.gov/news.release/pdf/empsit.pdf> (consultato il 10/12/2021).