

# Impresa sociale ed empowerment territoriale per la formazione ed il lavoro

Massimiliano Smeriglio

*Regione Lazio*

DOI: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-017-smer>

[maxsmeriglio@yahoo.com](mailto:maxsmeriglio@yahoo.com)

---

## SOCIAL ENTERPRISE AND TERRITORIAL EMPOWERMENT FOR TRAINING AND WORK

### ABSTRACT

*The tumultuous processes of cultural and social changes that are transforming our country and society have led us to reflect on how we could understand and alleviate the problems these changes cause. The focus will be on how globalisation, in its expansion phase before and in its persistent crisis after, has changed everyone's life. These changes have involved not only life styles and organisational models, but even the hopes and expectations of individuals and businesses across the world. This is leading to substantial differences between the emerging countries and developed world, who have experienced an exponential increase of their GDP without considering the necessity of redistributing opportunity systematically. In addition, the mediterranean European countries have had great difficulties finding their new place in the world and in the international division of labour. These pages will particularly focus on how schools in general and in particular continuing education can facilitate the inclusion processes and social cooperation, even at a social enterprise level.*

*Keywords:* Empowerment; Global; Lifelong learning; Local; School; Social enterprise.

## 1. INTRODUZIONE

I processi di trasformazione che nell'ultimo ventennio hanno investito le società a capitalismo avanzato, generando profondi mutamenti a livello sociale, economico e culturale, si riferiscono anche al mondo della formazione ed in particolare ai processi di apprendimento che si sviluppano nell'ambito della dimensione organizzativa dell'impresa, e della transizione verso e nel mondo del lavoro. Un processo impetuoso che ha visto prima la crescita dei processi globali, la trasformazione delle economie in flussi e algoritmi e poi lo schianto del 2008 a partire dalla vicenda dei mutui *subprime*. La crisi oggi della globalizzazione ci consegna il rischio di una desertificazione dei luoghi periferici, sempre più poveri, e sempre meno attraversati da politiche formative pubbliche adeguate. Con il conseguente ritorno delle paure, dei rancori, dei razzismi e delle pulsioni nazionali a fronte della perdita di senso dell'idea stessa di Europa.

I livelli d'istruzione e formazione della popolazione condizionano il futuro dell'Europa e del mondo intero, infatti, i concetti stessi di ricchezza, qualità della vita e sviluppo non sono più considerati in relazione causale diretta con gli indicatori economici, ma il *focus* del dibattito si è spostato verso la definizione del concetto di una povertà educativa per sottolineare l'importanza di una riduzione delle disuguaglianze nelle competenze e nelle conoscenze così da favorire il successo formativo, la realizzazione personale e l'inclusione sociale (Margottini, 2017).

Grazie alle nuove tecnologie si sta riaffermando la cultura dei processi in contrapposizione a quella delle strutture. Il modello fordista classico entra in crisi, la dimensione globale della società della conoscenza diviene la cornice entro cui si fanno strada le grandi trasformazioni tecnologiche e del lavoro (Alberici, 2004).

Si evidenziano la lentezza del vecchio modello verticale basato su controllo e comando e la necessità di un rapporto organico tra vertice strategico e risorse umane coinvolte nel processo produttivo. Il declino quindi, del modello industriale ha coinvolto i valori, gli orientamenti, le culture professionali ed anche le più consolidate sicurezze degli attori in formazione. Attori chiamati oggi a fronteggiare la crisi nei termini espliciti di una ricerca finalizzata, da un lato, ad interpretare i fenomeni della transizione, dall'altro a descrivere e prefigurare il futuro possibile attraverso contributi d'innovazione, ponendosi in sintonia e contraddizione con processi di cambiamento dentro cui il mondo contemporaneo è immerso. Dunque non si devono più apprendere procedure formali predeterminate, ma esse vengono sostituite da metodologie di ricerca-sperimentazione, di comunicazione e di apprendimento in azione. La professionalità diventa relazionale, il lavoro diventa un lavoro di rete: lavoro

e apprendimento non appartengono più a momenti e luoghi differenti, ma si sovrappongono. Infatti, una parte sempre maggiore del tempo di lavoro viene dedicata ai processi di apprendimento che devono accompagnare l'azione, tanto che nella produzione di valore l'apprendimento non è più soltanto un mezzo, ma può divenire esso stesso un fine. Da qui la nascita e lo sviluppo del dibattito sulla bio politica, sul reddito di cittadinanza come risposta alla messa a valore della dimensione umana da coniugare, a mio parere, con il costante potenziamento del soggetto in formazione (Focault, 2005).

Ormai è necessario fare qualche investimento in conoscenza non solo per acquisire una professionalità, ma per fare qualsiasi cosa che sia conversare, viaggiare, giocare, vestirsi. Il mondo della produzione e quello del consumo sono divenuti così complessi che richiedono forme impegnative e ripetute di apprendimento. I *big data* sono solo il volto più evidente di una accumulazione primaria di nuova generazione che si nutre di informazioni sugli stili di vita delle persone trasformandoli in *business* e potere contrattuale (Buyya, Calheiros, & Dastjerdi, 2016).

In un contesto del genere l'apprendere esula dai classici luoghi ad esso predisposti, c'è bisogno di un aggiornamento costante e continuo che venga diluito nel vissuto e nel lavoro quotidiano e non relegato esclusivamente in luoghi e tempi determinati (ricerca ed istruzione), dunque diviene fondamentale l'attuazione del *lifelong learning*<sup>1</sup> sempre più orientata alla valorizzazione delle competenze informali, delle competenze trasversali e non solo della dimensione addestrativa.

Per comprendere meglio quanto fin qui esposto, dobbiamo aver chiari due concetti fondamentali direttamente proporzionali tra loro: la situazione attuale delle nostre scuole e la dicotomia globale/locale intesa come concetto polisemico.

## 2. LA SITUAZIONE DELLA SCUOLA IN ITALIA

La storia della scuola italiana, è da sempre caratterizzata da una lunga rincorsa agli standard educativi dei principali Paesi industrializzati. Questo traguardo, però, non è stato ancora raggiunto completamente, nonostante gli enormi progressi, che a partire dal secondo dopoguerra, sono stati compiuti in materia di tasso di scolarizzazione.

---

<sup>1</sup> Sta ad indicare la formazione continua lungo tutto l'arco della vita di un individuo, prescindendo dal luogo e dalla fase di vita. Inoltre nel *lifelong learning* c'è la contaminazione tra le conoscenze acquisite attraverso la formazione e quelle derivanti dell'esperienza di vita quotidiana.

La Strategia Europa 2020 fissa degli obiettivi inerenti i livelli di istruzione della popolazione, alcuni dei quali, nel 2016, sono stati raggiunti dal nostro Paese: la quota di giovani che abbandonano precocemente gli studi in Italia è scesa al 13.8%, superando l'obiettivo nazionale del 16% fissato per il 2020; il 26.2% dei 30-34enni ha conseguito un titolo di studio universitario, in linea con l'obiettivo nazionale ma ben lontano dagli standard della media europea che, si attesta intorno al 40% (ISTAT, 2017).

Attualmente gli indicatori su cui valutare l'efficacia del sistema formativo non sono più solamente di tipo quantitativo (es. gli anni di scolarità o il possesso di un titolo di studio), ma si tiene conto di parametri di qualità come i contenuti dell'apprendimento o le competenze accumulate (Gavosto, 2014). Anche in questo caso l'Italia, mostra significativi ritardi: mentre la nostra scuola primaria è di buona qualità, nella secondaria di primo grado si registra un netto calo relativo degli esiti delle prove standardizzate, che viene confermato dai dati degli studenti quindicenni nell'indagine OCSE-PISA<sup>2</sup> (2012) ove si colloca sistematicamente al di sotto della media dei Paesi avanzati e fra gli ultimi posti in Europa, insieme a Spagna, Portogallo e Grecia; ben distante dunque dai primi dai primi posti, podio che spetta all'Asia.

La pubblicazione dei dati PISA ha messo in luce come, per il mercato del lavoro e per una piena cittadinanza, non contino tanto gli anni trascorsi sui banchi di scuola e il conseguimento di un titolo di studio, quanto il livello delle competenze che lo studente ha acquisito nel corso dei suoi studi. La qualità, dunque, e non la quantità dello studio diviene elemento distintivo di efficienza del sistema scolastico, si tratta infatti di una vera e propria rivoluzione nella concezione e nell'organizzazione della scuola stessa, che l'Italia non ha ancora pienamente introiettato ma che è comunque destinata ad avere importanti conseguenze (Gavosto, 2014).

Inoltre, rilevante nell'analisi dei mutamenti necessari all'adeguamento del nostro sistema di istruzione ai nuovi standard internazionali, è anche l'estrema variabilità territoriale dei risultati, precipua caratteristica del contesto nazionale italiano.

Il costante divario territoriale tra Nord e Sud, attualmente ancora più evidente, considerando la progressiva globalizzazione della cultura e dell'educazione è appannaggio esclusivo del nostro territorio: le regioni presentano aspetti tra loro differenti per la spesa in istruzione e formazione, mentre il

---

<sup>2</sup> Dal 2000 in poi, con cadenza triennale, l'OCSE ha condotto un'importante indagine (Program for International Student Assessment – PISA) con lo scopo di misurare in numerosi Paesi le competenze degli studenti a quindici anni (cioè vicini al completamento dell'obbligo scolastico). Il test è standardizzato e oggi coinvolge 65 Paesi.

Mezzogiorno presenta la maggiore incidenza sul PIL, il Nord-Ovest investe relativamente di meno.

Nonostante i progressi degli ultimi anni, per gli abbandoni scolastici il divario territoriale rimane elevato, con una distanza di oltre 9 punti percentuali tra il Nord-Est e il Mezzogiorno, dove l'incidenza è più alta (18.4%).

Anche la quota di 30-34enni con titolo universitario è differenziata sul territorio: nel 2016 nel Centro-Nord l'indicatore si colloca in quasi tutte le regioni al di sopra della media nazionale, mentre nel Mezzogiorno è inferiore di 5.5 punti percentuali (ISTAT, 2017).

Tutto ciò si riflette sui risultati extra-nazionali, infatti, le scuole del Nord raggiungono risultati all'avanguardia in Europa mentre quelle del Sud rimangono in coda alle classifiche.

Ci si domanda quale sia l'origine di questa diversità: il sistema scolastico italiano è omogeneo per quel che riguarda gli *input*: gli insegnanti sono reclutati secondo le medesime regole su tutto il territorio nazionale; sono retribuiti nello stesso modo; ricevono la stessa formazione; gli ordini di scuola sono i medesimi; i curricula coprono gli stessi ambiti. Eppure i risultati differiscono in modo profondo, riflettendo probabilmente un diverso atteggiamento della società nei confronti dell'istruzione e un diverso grado di controllo sociale sulle scuole fra Nord e Sud del Paese, forse la vicenda del divario tra Nord e Sud è metafora significativa dell'antinomia tra globale e locale.

### 3. GLOBALE E LOCALE: L'IMPORTANZA DEL TERRITORIO

Ragionando sulla spazialità fisica, è difficile ipotizzare l'esistenza di centri che si configurino come catalizzatori di valori o modelli, e periferie che si adeguino pedissequamente ad essi accettando passivamente una continua marginalità (Callari Galli, 2004).

Questi cambiamenti vengono ricondotti ai processi di globalizzazione che hanno invaso la società contemporanea. Viviamo in un sistema sempre più globalizzato che incide direttamente anche sul locale, tutti i fenomeni sociali e culturali sono indiscutibilmente influenzati da eventi che avvengono su scala globale ma che al contempo interagiscono in maniera importante con le forme del locale (Inda & Rosaldo, 2001). Trasformando mentalità, abitudini e persino i profili antropologici. Su tutto questo l'impatto della rete, dei *social media* merita indubbiamente un approfondimento a parte.

Come diceva Giddens (1990) gli avvenimenti locali sono modellati sul globale, questo a significare che, l'emergenza di una comunicazione globale istantanea riduce l'influenza del locale sulle vite delle persone in quanto

la comunicazione avviene anche in assenza fisica e in contesti distanti da quelli del locale ed ha un potere performativo straordinario. In altre parole i processi di globalizzazione riorganizzano le relazioni sociali non in luoghi determinati e circoscritti, ma attraverso grandi estensioni spazio-temporali (Callari Galli, 2004).

I confini sembrano in continuo movimento, a volte sembra che si tenda alla loro totale eliminazione, ma poi vengono riproposti per fermare i flussi migratori, o quanto meno per regolarli.

Spesso la presenza di immigrati provenienti da tutti i continenti, è vissuta da chi li accoglie come una minaccia allo stile di vita dei residenti, dentro il ragionamento che andiamo a sciogliere è evidente il ruolo centrale del territorio, della comunità solidale che si riconosce e tenta di contrapporre all'appartenenza per diritto ereditario la forza dei diritti universali di cittadinanza, che tenta cioè di ridefinire il ruolo della comunità locale a partire dalle risorse che su quel territorio si trovano da sempre o da pochi secondi (Smeriglio, 2001a).

Il locale e la territorialità che lo sostanzia si affermano come problemi essenziali per lo sviluppo quando: insorge in tutto il mondo la dimensione etnica, linguistica, identitaria come principale motore del conflitto nel compimento della globalizzazione e come contrappeso ad essa; esplose la questione ambientale che costringe a internalizzare in misura crescente la riproducibilità delle risorse naturali nel calcolo costi/benefici dell'insediamento umano (Magnaghi, 2000). Il degrado del territorio comprende il degrado ambientale, ma riguarda altresì il degrado del territorio costruito e il degrado sociale che consegue ad entrambi, per questo sarà necessario ottemperare ad equilibri virtuosi fra regole di costruzione dei luoghi e ambienti (*ibid.*).

Il territorio non esiste in natura, ma è esito dinamico e stratificato di successivi cicli di civilizzazione, quindi di rapporti tra ambiente e comunità: un patto tra attori locali fondato sulla valorizzazione del patrimonio come base materiale per la produzione della ricchezza è garanzia di salvaguardia ambientale e qualità territoriale; ma solo la presenza nel patto dei bisogni degli attori più deboli è garanzia di sostenibilità sociale.

Importante in questo frangente è il ruolo giocato dall'impresa sociale<sup>3</sup>, nella gestione di tutti quei soggetti più deboli, in quanto può rivelarsi indispensabile per un progetto locale fondato sull'inclusione (Smeriglio, 2001b). Il progetto locale crea nel processo della sua costruzione le condizioni della

---

<sup>3</sup> Ovvero (secondo il nostro ordinamento giuridico), tutte quelle imprese private (escluse sempre le cooperative poiché perseguono fine mutualistico) in cui l'attività economica d'impresa principale è stabile e ha per oggetto la produzione e lo scambio di beni e servizi di utilità sociale.

trasformazione degli stili di vita, di consumo e di produzione, valorizzando il lavoro autonomo, l'artigianato, la microimpresa: il complesso tessuto produttivo molecolare, oggi terminale diffuso dell'impresa a rete ma che può, se dotato di statuti propri, costituire la base produttiva dello sviluppo locale, dall'agricoltura al terziario avanzato ai servizi. La cooperazione sociale intesa come soggetto attivo nella erogazione di servizi alla persona ed al territorio può divenire uno dei protagonisti principali della rinascita consapevole dello sviluppo locale; la cooperazione può inoltre assumersi in pieno uno dei compiti più difficili che la comunità territoriale ha di fronte a sé: come costruire e valorizzare, a partire dalla moltiplicazione cosciente, la cura delle differenze (*ibid.*). Infatti, l'elemento che più caratterizza l'attuale dibattito sull'inclusione sociale è quello relativo ai flussi migratori nel nostro Paese, che lo attraversano, lo abitano, ne vengono accolti o rifiutati (Turci & Romanelli, 2013).

Questa emergenza, che non trova risposte concrete nell'azione di governo, perennemente in bilico tra repressione e accoglienza, fa crescere una generale paura dell'altro da sé (Smeriglio, 2001a). Paradossalmente questa paura è maggiore nelle zone dove la microcriminalità è meno presente e dove sono moltissimi i migranti operai assunti nella piccola e media impresa. Cionondimeno le potenzialità e la ricchezza sociale determinata dall'incontro e dalla valorizzazione delle differenze sono a portata di mano. Sono molte le organizzazioni di terzo settore che hanno fatto dell'accoglienza, dell'orientamento e dell'accompagnamento dei migranti nel sistema produttivo e formativo la propria *mission*. Vale la pena ricordare come questa frontiera sia lo snodo strategico di una comunità locale che si rinnova e che accetta le potenzialità di una globalizzazione dal basso che fa dell'incontro e della risorsa uomo il proprio vantaggio competitivo. L'autogoverno territoriale si gioca appunto intorno alla ricostruzione di senso da inverare dentro un processo metodologico che sposta consultazione e presa di decisione verso il basso; una sorta di democrazia sostanziale partecipata che faciliti, da parte della società civile, la presa in carico dello sviluppo locale (De Rita & Bonomi, 1998).

In questo senso il terzo settore, con al centro l'impresa sociale, rivendica potere e capacità progettuale nell'ambito di un nuovo spazio pubblico destatalizzato. D'altro canto, nel perenne e velocissimo andare e tornare dal locale al globale, ciò che muta è la percezione stessa del locale inteso come nodo conteso tra città competitiva e borgo cooperante. L'impresa sociale come luogo della cooperazione di mercato contrapposta alle due facce della moneta neoliberista: competizione e antagonismo tra le comunità da un lato, volontariato paternalista dall'altro (Smeriglio, 2001b).

Un territorio connesso orizzontalmente ad altri territori, in grado d'interpretare un ruolo da protagonista dentro i grandi salti spazio-temporali che la globalizzazione edifica e distrugge in tempo reale. Un territorio, dunque,

che progetta e connette il suo sviluppo intorno al disagio immateriale ed alle nuove povertà, ai cosiddetti scarti che la società competitiva produce e nasconde. Un *welfare community* progettato e gestito da soggetti plurali, dove l'impresa sociale, più di ogni altro, assume e rilancia la centralità e la potenzialità dei luoghi di mezzo, delle contraddizioni, delle diversità.

In sintesi si può dire che obiettivo dell'impresa sociale è la coesione sociale, intesa come spazio pubblico della cooperazione, come progetto di inclusione, che sappia leggere i nuovi bisogni, la voglia di relazione e cura, i flussi migratori, come grande opportunità, frontiera e luogo di passaggio verso una società che viene fondata su diversità, soggettività e pluriappartenenza.

#### 4. L'EDUCAZIONE E LA FORMAZIONE COME STRUMENTI DI SVILUPPO SOCIALE DEL TERRITORIO: NOTE CONCLUSIVE

Fin qui abbiamo parlato di scuola, di territorio, di attori sociali e cooperazione sociale, ora è arrivato il momento di disvelare il filo conduttore dell'intero discorso ovvero i processi educativi e formativi.

In un settore in crescita come è il terzo settore ed in particolare l'impresa sociale, è evidente l'importanza che potrebbe assumere la formazione continua. La ricerca di meccanismi di cooperazione potrebbe contribuire all'*empowerment* individuale, alla capacità di potenza relazionale, alla rivendicazione di potere dentro e contro l'organizzazione (Morganti, 2000).

Il soggetto diviene attore sociale, e dunque acquista senso una riforma del pensiero intesa come responsabilità di pensare alla propria formazione come un processo aperto in cui ci si mette in gioco fattivamente, con i propri limiti e le proprie potenzialità per essere autore e agente della propria vita (Alberici, 2004). Ciò è possibile tramite la formazione continua che determina e sostanzia un processo di autoriconoscimento e autorganizzazione del soggetto (Smeriglio, 2001b).

L'apprendimento continuo nel corso della vita è un concetto centrale per l'*empowerment* ed è sostenuto da una teoria dell'apprendimento secondo la quale gli adulti apprendono quando: i contenuti di apprendimento proposti loro sono rilevanti, cioè, oltre a trasferire sapere, si formano concrete capacità e ciò diventa sinonimo di potere; il clima e l'atmosfera del processo formativo sono supportivi e non valutativi; si sentono impegnati nei confronti della loro crescita personale e del loro apprendimento piuttosto che dell'organizzazione; conoscono il contesto del nuovo apprendimento, ovvero

posseggono una mappa del mondo; tutti i loro sensi sono stimolati; sono attivi; ricercano un *feed-back* costruttivo, sia esso riflessivo o valutativo; apprendono con il loro ritmo e sono rispettati nelle loro differenze.

L'*empowerment* non coincide con il potere costituito della persona e della organizzazione complessa a cui appartiene, non è la fotografia statica di ciò che già esiste, piuttosto tratteggia lo spazio del potenziale, meglio della potenza costituente in cui far coincidere la crescita formativa della persona con quella del contesto che la contiene. Un investimento sul processo, sulla continua modificabilità del processo di apprendimento, piuttosto che sul prodotto (Converso & Piccardo, 2003). Si tratta, non di definire una teoria della transizione, né di tratteggiare esodi e naufragi dal processo produttivo, ma più semplicemente di saper cogliere una possibilità, saper leggere una contraddizione, uno spazio dialettico, che potrebbe interrogare uomini e donne impegnati nell'erogazione di servizi alla persona ampliandone la sfera del desiderio, della consapevolezza, della solidarietà, del senso di cooperazione, della cura di sé, della qualità del lavoro connessa alla qualità del servizio. Si tratta di immaginare una piattaforma di rivendicazione politica, che ponga la formazione continua al centro di un ragionamento più ampio, il quale tenga insieme i diritti di chi eroga il servizio con quelli di chi lo riceve. Si tratta di modulare e pianificare l'orario annuale di un operatore, garantendo una percentuale minima di formazione continua utile per sé, per il servizio e per l'organizzazione. Tutto ciò oltre a garantire la realizzazione personale del soggetto in formazione, è anche un valore aggiunto per la cooperazione e il territorio.

L'educazione che si struttura su un concetto di mondializzazione solidale e che riconosce al singolo la sua unicità identitaria, attribuisce, dunque, alle politiche formative il compito di promuovere e favorire, ad un numero sempre maggiore di individui, l'apprendimento durante l'intero arco di vita e in qualsiasi contesto, contrastando l'aumento delle diseguaglianze e aiutando il processo di globalizzazione positiva.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alberici, A. (2004). Globale e locale nell'educazione del XXI secolo. In F. Susi, R. Cipriani, & D. Menghni (a cura di), *Antinomie dell'educazione nel XXI secolo* (pp. 21-28). Roma: Armando.
- Buyya, R., Calheiros, R., & Dastjerdi, A. (Eds.). (2016). *Big data: Principles and paradigms*. Burlington: Morgan Kaufmann.
- Callari Galli, M. (2004). Un mondo globale abitato da innumerevoli localismi: alcune riflessioni antropologiche per pensare la contemporaneità. In F. Susi,

- R. Cipriani, & D. Menghni (a cura di), *Antinomie dell'educazione nel XXI secolo* (pp. 29-41). Roma: Armando.
- Converso, D., & Piccardo, C. (2003). *Il profitto dell'empowerment, formazione e sviluppo organizzativo nelle imprese no profit*. Milano: Raffaello Cortina.
- De Rita, G., & Bonomi, A. (1998). *Manifesto per lo sviluppo locale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Foucault, M. (2005). *Nascita della biopolitica*. Milano: Feltrinelli.
- Gavosto, A. (2014). Il sistema scolastico italiano. In L. Paolazzi (a cura di), *People first. Il capitale umano: la forza del Paese*. Rapporti biennali del CSC. <http://www.confindustria.it>
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Inda, J. X., & Rosaldo, R. (Eds.). (2001). *The anthropology of globalization*. Malden, MA: Blackwell.
- ISTAT (2017). *Noi Italia*. <http://noi-italia.istat.it>
- Magnaghi, A. (2000). *Il progetto locale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Margottini, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università: esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. Milano: LED Edizioni.
- Morganti, M. (2000). *No profit: produttività e benessere*. Milano: FrancoAngeli.
- OCSE-PISA (2012). *Sintesi dei risultati per l'Italia*. <http://www.invalsi.it>
- Smeriglio, M. (2001a). Impresa sociale ed empowerment territoriale. *Rassegna di Servizio Sociale*, 1, 3-32.
- Smeriglio, M. (2001b). *L'impresa sociale, l'anima e le forme: cooperazione, empowerment, territorio*. Pesaro: Magma.
- Turchi, G. P., & Romanelli, M. (2013). *Flussi migratori, comunità e coesione sociale: nuove sfide per la mediazione*. Milano: FrancoAngeli.

## RIASSUNTO

*I processi tumultuosi di trasformazione culturale e sociale che investono la nostra società e il nostro Paese ci conducono ad importanti riflessioni su chi e in che modo possa essere attore protagonista di questi mutamenti. L'attenzione si concentrerà su come la globalizzazione, nella sua fase espansiva prima e nella sua persistente crisi dopo, abbia cambiato la vita di tutti. Stili di vita, modelli organizzativi, persino le aspettative e le speranze dei singoli e delle imprese. Di tutti in tutto il mondo. Con differenze sostanziali tra i Paesi emergenti o emersi, che hanno visto un aumento esponenziale del loro PIL senza peraltro porsi il tema della redistribuzione delle opportunità in maniera sistematica, e le difficoltà soprattutto dei Paesi dell'Europa mediterranea a trovare una propria collocazione nei nuovi assetti geo-*

*politici e nella divisione internazionale del lavoro. In particolare in queste pagine il focus sarà posto soprattutto su come la scuola in generale e la formazione continua in particolare possano facilitare i processi di inclusione e cooperazione sociale anche a livello dell'impresa sociale.*

*Parole chiave:* Empowerment; Formazione continua; Globale; Impresa sociale; Locale; Scuola.

*How to cite this Paper:* Smeriglio, M. (2018). Impresa sociale ed empowerment territoriale per la formazione ed il lavoro [Social enterprise and territorial empowerment for training and work]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 17, 195-205. DOI: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-017-smer>

