

# Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Quadrimestrale 2021/1

## **Direzione**

Antonio Bellingeri, *Università di Palermo*

Luigi Pati, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Raniero Regni, *Università Lumsa di Roma*

## **Comitato di redazione**

Monica Amadini, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Maria Cinque, *Lumsa, Roma*; Cosimo Costa, *Lumsa, Roma*; Giuseppina D'Addelfio, *Università di Palermo*; Livia Romano, *Università di Palermo*; Nicoletta Rosati, *Lumsa, Roma*; Domenico Simeone, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Maria Vinciguerra, *Università di Palermo*; Paola Zini, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*.

## **Comitato scientifico**

María G. Amilburu, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Winfried Böhm, *Università di Würzburg*; Luciano Caimi, *Università Cattolica, sede di Milano*; Antonio Calvani, *Università di Firenze*; Hervé A. Cavallera, *Università di Lecce*; Giorgio Chiosso, *Università di Torino*; Michele Corsi, *Università di Macerata*; Giuseppe Dalla Torre, *Università Lumsa di Roma*; Fulvio De Giorgi, *Università di Modena-Reggio Emilia*; Jean-Marie De Ketele, *Université Catholique de Louvain*; Monica Fantin, *Universidade Federal de Santa Catarina*; Natale Filippi, *Università di Verona*; Thomas Fuhr, *Pädagogische Hochschule Freiburg i.Br.*; Emmanuel Gabellieri, *Université Catholique de Lyon*; Arturo Galán González, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Mario Gennari, *Università di Genova*; Rafal' Godon', *Università di Varsavia*; Michel Imberty, *Université Paris Nanterre*; Vanna Iori, *Università Cattolica, sede di Piacenza*; Alessandra La Marca, *Università di Palermo*; Cosimo Laneve, *Università di Bari*; Ra-chele Lanfranchi, *Pontificia Facoltà «Auxilium» di Roma*; Javier Laspalas, *Universidad de Navarra*; Giovanni Massaro, *Università di Bari*; Gaetano Mollo, *Università di Perugia*; Maria Teresa Moscato, *Università di Bologna*; Carlo Nanni, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Concepción Naval, *Universidad de Navarra*; Marian Nowak, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Flavio Pajer, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Marisa Pavone, *Università di Torino*; Luciano Pazzaglia, *Università Cattolica, sede di Milano*; Agostino Portera, *Università di Verona*; Lino Prenna, *Università di Perugia*; Nelson Pretto, *Universidade Federal de Bahia*; Andrej Rajskey', *Università di Trnava*; Bruno Rossi, *Università di Siena*; Pier Giuseppe Rossi, *Università di Macerata*; Alina Rynio, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Roberto Sani, *Università di Macerata*; Luisa Santelli, *Università di Bari*; Milena Santerini, *Università Cattolica, sede di Milano*; Maurizio Sibilio, *Università di Salerno*; Concetta Sirna, *Università di Messina*; Michel Soëtdard, *Université de l'Ouest (Angers)*; Marian Surdacki, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Giuseppe Tognon, *Università Lumsa di Roma*; Giuseppe Vico, *Università Cattolica, sede di Milano*; Carla Xodo, *Università di Padova*; Giuseppe Zanniello, *Università di Palermo*.

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

# Pedagogia e Vita

Anno 79 (2021/1)

*Lavoro e Educazione*

  
edizioni

EDITRICE  
LA SCUOLA

**Rivista di problemi pedagogici, educativi e scolastici fondata da Mario Cassotti** - Serie 79 - 3 numeri all'anno (Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 22 dell'1-4-92)

**Direttore responsabile:** Giuseppe Bertagna

**Direzione, Redazione e Amministrazione:** Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma (e-mail [pedagogiaevita@edizionistudium.it](mailto:pedagogiaevita@edizionistudium.it))

**Abbonamento Annuale 2021 (3 fascicoli):** Abbonamento cartaceo Italia 49,00€ - Europa 64,00€ - Extra Europa 79,00€ - Abbonamento digitale 35,00€

**Abbonamento Biennale 2021+2022 (6 fascicoli):** Abbonamento cartaceo Italia 80,00€ - Europa 110,00€ - Extra Europa 140,00€ - Abbonamento digitale 55,00€

**Singolo numero:** cartaceo 18,00€ - digitale 10,80€

**Per informazioni e sottoscrizioni:** Ufficio abbonamenti tel. 3276878876 - e-mail [abbonamenti@edizionistudium.it](mailto:abbonamenti@edizionistudium.it) (operativo dal lunedì al venerdì, ore 8.30-12.30 e 13.30-17.30). È possibile anche versare direttamente la quota di abbonamento sul C.C. postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma oppure bonifico bancario a INTESA SANPAOLO, Via E. Q. Visconti 22, 00193 Roma, IBAN: IT 07C0306903315100000007419, BIC: BCITITMM o a Banco Posta IT07P0760103200000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma (indicare nella causale il riferimento cliente).

Gli articoli non richiesti, anche se non pubblicati, non vengono restituiti, né compensati.

Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - DCB Brescia.

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122 (e-mail [autorizzazioni@clearedi.org](mailto:autorizzazioni@clearedi.org) e sito [web.wmn.clearedi.org](http://web.wmn.clearedi.org)).

[riviste.gruppостudium.it](http://riviste.gruppостudium.it)

© Copyright by Edizioni Studium, 2020

Stampa: MEDIAGRAF - Noventa Pad. (PD)

ISSN 0031-3777 – ISBN 978-88-382-5030-9

## Abstracts

### *Lavoro e Educazione*

Paolo Bertuletti, *L'amore pedagogico del maestro e la personalizzazione nella teoria educativa di Georg Kerschensteiner*, pp. 83-96.

Il concetto di personalizzare può assumere significati diversi in pedagogia a seconda della teoria entro la quale viene definito. A partire dal costruito neokantiano di «valore» e dalla convinzione che non può esserci formazione laddove l'educatore non intercetta gli interessi profondi del discente, Georg Kerschensteiner, campione dell'attivismo primonovecentesco, offrì un'interpretazione della personalizzazione che metteva in discussione l'idea tradizionale di «cultura generale». Nonostante l'obsolescenza di alcune categorie filosofiche usate dal pedagogista tedesco, la sua riflessione è ancora oggi attuale.

*Different pedagogical views may change the way we interpret personalization in education. Starting from the concept of «value» developed by Neo-Kantianism and strongly convinced that learner's interests should be placed at the center of teaching, Georg Kerschensteiner, one of the leading figures of Activism at the beginning of 20<sup>th</sup> century, came up with a clear vision of personalization which drives him to dispute the traditional idea of «general knowledge». Although some philosophical concepts he used are obsolete, the German pedagogist's thoughts are still actual.*

Parole chiave: Kerschensteiner, valori, cultura generale, personalizzazione, teoria dell'educazione.

Keywords: *Kerschensteiner, values, general knowledge, personalization, theory of education.*

Luigino Bruni e M. Beatrice Cerrino, *Le idee pedagogiche di Antonio Genovesi*, pp. 28-40.

Nell'opera e nella biografia di Antonio Genovesi, figura centrale nel panorama filosofico ed economico del Settecento, la vocazione didattica fu fin dall'inizio una dimensione essenziale e identitaria del suo modo di intendere il suo mestiere di filosofo, economista e di educatore. Docente brillantissimo, innovatore su molti fronti, fu tra i primissimi ad insegnare metafisica in lingua italiana. Fu il primo professore su una cattedra di economia, un primato mondiale detenuto dall'università di Napoli. Il saggio intende riportare l'attenzione della comunità degli studi pedagogici su questa figura centrale della cultura italiana.

*In the work and life of Antonio Genovesi, a central figure in the philosophical and economic panorama of the Italian eighteenth century, the pedagogical vocation was from the beginning an essential dimension of his way of understanding his profession as a philosopher, economist and teacher. Brilliant lecturer, innovator on many fronts, he was among the very first to teach metaphysics in Italian language. He was the first professor on a chair of economics, a world record held by the University of Naples. The essay intends to bring the attention of the community of pedagogical studies back to this central figure of the Italian culture.*

Parole chiave: Antonio Genovesi, Economia civile, sapere pratico, Illuminismo napoletano, Tradizione italiana.

Keywords: Antonio Genovesi, Civil Economy, practical wisdom, Neapolitan Enlightenment, Italian tradition.

Valeria Caggiano, *Plural skills for the learning organization. The Little Genius International School project*, pp. 120-135.

Nella società, i cambiamenti quotidiani e nei luoghi di lavoro, la percezione delle soft skills sta superando la formazione delle hard skills. La discussione nasce dai cambiamenti necessari per interagire nell'ecosistema e nell'organizzazione dell'apprendimento. Da diversi studi condotti da organizzazioni internazionali, il quadro per un'educazione del futuro deve coinvolgere lo sviluppo, durante la scuola, delle competenze trasversali per lavoratori e organizzazioni. Le scuole quindi come organizzazioni che apprendono, definiscono una serie di azioni per rafforzare la gestione della conoscenza e l'apprendimento organizzativo. Gli individui e le organizzazioni dovranno imparare per tutta la vita a sviluppare le proprie capacità di interagire nell'ecosistema educativo. In particolare, le qualità delle comunità di apprendimento (riflessive, dialogiche, cooperative) saranno la condizione per affrontare le difficoltà del nostro tempo. Se si vuole diventare cittadini attivi in una democrazia giusta e istruttiva all'inizio del nuovo secolo, le scuole dovrebbero incoraggiare i giovani ad acquisire una capacità di discernimento. Questo contributo mira a sviluppare l'auspicata riflessione pedagogica in dialogo con l'Esempio di Little Genius International School, ormai diventato un criterio di classificazione e identificazione nelle classifiche internazionali, e, in casi virtuosi, sembra rispondere alle esigenze negoziate con gli stakeholder.

*The daily changes in society and working places, the perception about soft skills is overcoming the hard skills training in society. The discussion arises from the necessary changes needed to interact in ecosystem and learning organization. From several studies carried out by international organizations, the framework for an education for the future must engage the development, while at school, of the soft skills for workers and organizations. Schools as learning organizations, define a set of actions to strengthen knowledge management and organizational learning. Individuals and organizations will need to learn throughout their lives to develop their skills to interact in educational ecosystem. In particular, the qualities of learning communities (reflexive, dialogic, cooperative) will be the condition for addressing*

*these predicaments of our time. The distinctive capability which schools should encourage young people to acquire if all are to become active citizens in a just, learning democracy at the turn of a new century. This contribution aims to develop the desired pedagogical reflection in dialogue with the Example of Little Genius International School, which has become a criterion of classification and identification in international rankings, and, in virtuous cases, seems to respond to the needs negotiated with the stakeholders.*

Parole chiave: soft skills, organizzazione dell'apprendimento, scuola, alfabetizzazione emotiva.

Keywords: *soft skills, learning organization, school, emotional literacy.*

Calogero Caltagirone, *Etica del lavoro ed educazione*, pp. 110-119.

Il contesto attuale, caratterizzato da accentuate agilità, mobilità, flessibilità e precarietà dell'attività lavorativa, impone il ripensare il lavoro alla luce di un rinnovato riequilibrio antropologico ed etico. Le riflessioni, sviluppate nel testo, intendono evidenziare la dimensione etica del lavoro, inteso come realtà che contribuisce alla realizzazione umana, alla socializzazione e alla costruzione di un mondo più a misura d'uomo, mostrandone la correlazione con l'attività educativa tesa alla promozione dell'intero dell'umano.

*The current context, characterized by accentuated agility, mobility, flexibility and precariousness of work, requires rethinking work in the light of a renewed anthropological and ethical rebalancing. The reflections, developed in the text, intend to highlight the ethical dimension of work, understood as a reality that contributes to human fulfillment, socialization and the construction of a world more on a human scale, showing its correlation with educational activity aimed at promoting of the whole of the human.*

Parole chiave: lavoro, etica, educazione, antropologia, ricchezza antropologica.

Keywords: *work, ethics, education, anthropology, anthropological wealth.*

Irene Fafalios, *The child, the invisible worker*, pp. 16-27.

Il bambino e l'adulto lavorano entrambi per soddisfare due esigenze molto diverse. L'uno lavora per costruire la società e l'altro lavora per costruire l'Uomo. Poca importanza è stata attribuita al lavoro del bambino. Quando guardiamo il bambino, il più delle volte vediamo ancora davanti a noi un piccolo uomo, che gioca e vive in un mondo di fede. Non riusciamo a riconoscere il significato del presente del bambino nella costruzione dell'adulto del futuro. Quando finalmente capiremo il valore di questo piccolo operaio e gli attribuiremo i diritti che gli sono stati dati dalla natura, la società subirà la più grande rivoluzione di tutti i tempi. Questa rivoluzione pacifica che è stata creata da piccole mani, che ci indicherà come amare il nostro lavoro fino a intendere il lavoro come un contributo creativo al benessere dell'uomo.

*The child and the adult are both working to satisfy two very different needs. The one works to build society and the other works to build Man. Little importance has been attributed to the second worker. For when we look at the child we more often than not, still see before us a little man, playing and living in a world of make belief. We still resist and fail to recognise the significance of the child's present in building the adult of the future. When we finally come to understand the value of this little worker, and attribute to him the rights that have been given to him by nature, society will undergo the biggest revolution of all times. This peaceful revolution will have been brought about by little hands, who will show us the way to love our work and view all work as a creative contribution to the well being of man.*

Parole chiave: Montessori, lavoro, creatività, adulti, benessere

Keywords: Montessori, work, creativity, adults, well-being.

Giovanni Ferri e Plinio Limata, *Educazione liquida per lavorare tutti*, pp. 41-51.

Il contributo si concentra sulle implicazioni educative delle veloci trasformazioni in atto nel mondo del lavoro, dovute in specie all'innovazione tecnologica (trasformazione digitale) e all'emergenza di attuare la rapida adozione di modi produttivi e di consumo responsabili verso l'ambiente e la società (transizione sostenibile). Se, da un lato, tali trasformazioni impattano sul lavoro in relazione alla dignità della persona e alla pratica dello "scarto", dall'altro, esse richiedono profondi cambiamenti nella didattica in termini di contenuti, target e modalità educativi. Si può identificare una catena causale che va, prima, dalle innovazioni nella produzione e distribuzione a quelle nelle competenze richieste nel mondo del lavoro e, poi, implica innovazioni nei target e nei metodi didattici. In un certo senso, la didattica passa allo stato liquido per far lavorare tutti e accrescere il benessere equo e sostenibile della società.

*The contribution focuses on the educational implications of the rapid transformations in the work place due to: technological innovation (digital transformation); the urgent need to rapidly make production and consumption modes responsible towards the environment and society (sustainable transition). If, on one hand, these transformations impact workers concerning their dignity as persons and the practice of "discarding," on the other hand, they require profound changes in teaching in terms of content, targets, and educational modes. We can identify a causal chain that goes, first, from innovations in production and distribution promoting the new skills required in the work place and, then, implies innovations in targets and educational methods. In a sense, education goes into a liquid state to make everyone employable and increase the equitable and sustainable well-being of society.*

Parole chiave: lavoro per tutti, trasformazione digitale, transizione sostenibile, educazione liquida, innovazione.

Keywords: work for all, digital transformation, Sustainable transition, Liquid Education, innovation.



Emmanuele Massagli, *Appunti per la riscoperta della pedagogia del lavoro nell'epoca della centralità della competenza*, pp. 97-109.

Il presente saggio intende attualizzare gli studi di pedagogia del lavoro in un periodo storico contrassegnato dalla centralità del costruito della competenza. La rilevanza sociale ed economica della competenza e la sua attualità nel periodo di ripresa post-pandemica incoraggia una migliore delineazione dei sentieri di approfondimento futuro della stessa pedagogia del lavoro. Questa, tenendo fermo il postulato della formatività di ogni esperienza di lavoro, se guidata, è chiamata a indagare il rapporto tra lavoro (*mezzo*) ed educazione (*fine*) nei percorsi di formazione e istruzione di base, nonché le dinamiche formative degli adulti nei luoghi di lavoro, miranti alla occupabilità di lungo periodo della persona. Il lavoro nella formazione e la formazione durante il lavoro.

*This paper aims to examine work pedagogy research in a period marked by the relevance of skill development and education following COVID-19. The social and economic significance of skills as defined today contributes to better identifying the paths for further researching into work pedagogy. Notwithstanding the principle that all work experiences have an educational dimension, this research branch is now called on to investigate the relationship between work (the tool) and education (the purpose) in basic training and education schemes. Pedagogy of work should also investigate training dynamics among the adults, especially in work settings where priority is given to workers' long-term employability. The work content characterizing training, and on-the job training more generally, should also be examined.*

Parole chiave: competenza, lavoro, istruzione e formazione professionale, formazione continua, occupabilità.

Keywords: *skills, work, vocational education and training, continuing education, employability.*

Raniero Regni, *Il lavoro della vocazione oggi*, pp. 65-82.

Il lavoro è parte della natura umana, è il nostro modo di vivere trasformando la natura. Dalla rivoluzione industriale all'attuale globalizzazione economica, prima e seconda, la produzione ha moltiplicato i suoi effetti prodigiosi fino però a fare, paradossalmente, del consumo l'epicentro dell'esistenza, almeno nella parte ricca dell'umanità. Il saper fare, l'educare con il lavoro, l'apprendistato, la dimensione tacita della conoscenza, non legata ai testi o agli insegnamenti formali, sono componenti fondamentali dell'educazione e non solo della formazione professionale. Oggi il lavoro, in rapporto alla tecnica, è uno degli snodi essenziali della condizione umana di fronte anche alle drammatiche sfide ambientali.

*Work is part of human nature, it is our way of living by transforming nature. From the industrial revolution to the current economic, first and second globalisation, production has multiplied its prodigious effects until, paradoxically, making consumption the epicentre of existence, at least for the rich part of humanity. Knowing how to do things, educating*

*through work, apprenticeship, the tacit dimension of knowledge, not linked to texts or formal teachings, are fundamental components in education not only of professional training. Today, work, in relation to technology, is one of the essential hubs of the human condition facing dramatic environmental challenges.*

Parole chiave: lavoro, vocazione, apprendistato, sapere tacito, capacità artigiana.

Key words: *labor/work, vocation, apprenticeship, tacit knowledge, craftsmanship.*

Elena Zizioli, *Un'“Officina Creativa” nella reclusione: lavoro, identità, bellezza e comunità*, pp. 52-64.

L'articolo propone una lettura pedagogica di un'esperienza lavorativa avviata dall'impresa sociale “Officina Creativa” in uno dei contesti a maggior rischio di marginalizzazione e cioè quello delle sezioni femminili degli Istituti penitenziari. Finalità dell'analisi è dimostrare come proprio attraverso un'attività lavorativa che fa leva su innovatività e creatività sia possibile ridisegnare percorsi di vita tanto per le donne detenute coinvolte quanto per le comunità.

*The article sets out to give a pedagogical reading of a work experience set up by “Officina Creativa”, a social enterprise in one of the contexts most at risk of social marginalization, the female sections of Correctional Facilities. The purpose of the analysis is to demonstrate how, through working activities, which lean on innovation and creativity, it is possible to redesign the ways of life of the female convicts involved, as well as those of the communities.*

Parole chiave: impresa sociale, carceri, lavoro, identità, comunità.

Key words: *social enterprise, prison, work, identity, community.*

## Hanno collaborato

Paolo Bertuletti, *assegnista di ricerca*, Università degli Studi di Bergamo, Bergamo

Luigino Bruni, *ordinario in Economia*, Università LUMSA, Roma

Valeria Caggiano, *associato in Pedagogia generale e sociale*, Università degli Studi di “Roma Tre”, Roma

Calogero Caltagirone, *associato in Filosofia morale*, Università LUMSA, Roma

M. Beatrice Cerrino, *dottore di ricerca in Economia*, Istituto Universitario Sophia

Cosimo Costa, *associato in Filosofia dell'educazione e Educazione all'imprenditorialità*, Università LUMSA, Roma

Irene Fafalios, *AMI director of training for the primary level (3-6 years)*, Atene

Giovanni Ferri, *ordinario in Economia politica e direttore del Master in Management of Sustainable Development Goals*, Università LUMSA, Roma

Plinio Limata, *docente in Public Economics*, Università LUMSA, Roma

Emmanuele Massagli, *ricercatore in Didattica e Pedagogia speciale e docente di Pedagogia del lavoro*, Università LUMSA, Roma

Raniero Regni, *ordinario in Pedagogia generale e sociale*, Università LUMSA, Roma

Elena Zizioli, *associato in Pedagogia generale e sociale*, Università degli Studi di “Roma Tre”, Roma



### *Editoriale*

Il lavoro, dal particolare coordinamento della relazione occhio-mano-cervello, alle più sofisticate tecnologie odierne che esonerano dallo sforzo fisico e mentale, passando attraverso il millenario mondo degli attrezzi e la storia della fatica, ha sempre caratterizzato la nostra specie. A causa della sua naturale struttura antropologica, l'essere umano, dai suoi predecessori *Homo Habilis* e *Homo Erectus*, ha sempre dovuto trasformare la natura in un luogo adatto alla propria sopravvivenza attraverso qualcosa che possiamo chiamare lavoro. Se poi, dal pozzo senza fondo della preistoria passiamo al mondo della storia, attraverso la sedentarizzazione e l'agricoltura, l'organizzazione del lavoro e la sua divisione funzionale e gerarchica, questi hanno fatto degli esseri umani quello che siamo noi oggi. Tutte le straordinarie realizzazioni umane sono in qualche maniera il frutto dell'attività produttiva dei nostri antenati che tra pene e soddisfazioni, sudore e creatività, sfruttamento e genialità, hanno letteralmente costruito quello che siamo. L'attività lavorativa ha creato l'ambiente e questo, a sua volta, ha contribuito a costruire noi.

Questo processo, evolutivo-biologico prima, storico-culturale poi, ha sempre richiesto una corrispondente forma di educazione al lavoro e con il lavoro, attraverso cui gli adulti trasmettevano il loro patrimonio di abilità e conoscenze alle giovani generazioni. Se guardiamo infatti allo sviluppo ontogenetico vediamo la presenza di un vero e proprio istinto del lavoro, a partire dall'infanzia, che fa tutt'uno con la volontà di apprendere. Dalla scuola della boscaglia, propria dei nostri antenati cacciatori e raccoglitori, alle più raffinate forme di apprendistato richieste dalla vita nelle città, fino alle forme più sofisticate di lavoro odierno, è sempre esistita una fondamentale pedagogia del lavoro. Una pedagogia che riposava su di una concezione dell'essere umano che si è andata sempre più identificando in una vera e propria identità: il "chi sei" ha

finito per coincidere con “che lavoro fai”. Con tutti i correlati moderni indagati da grandi pensatori come Hegel e Marx, Smith e Malthus, Durkheim e Weber, Freud e Parsons, Arendt e Weil, Sennett e Gorz. Alcune delle menti più brillanti della cultura, uomini e donne, si sono non a caso cimentate con il problema del lavoro, tanto esso era intrecciato con l'economia e con la società, con la vita umana nel suo complesso.

Anche sul versante pedagogico il tema del lavoro, declinato in quello del fare in rapporto al sapere, dell'esperienza, in quello del gioco-lavoro, in quello della scuola del lavoro, dell'apprendistato moderno, ha impegnato i grandi pedagogisti moderni, solo per fare dei nomi, da Comenio a Kerschensteiner, da Montessori a Dewey, da Rousseau a Gardner.

Dopo la prima modernità, che aveva fatto dell'etica del lavoro il suo credo, siamo passati alla seconda modernità, che vede invece il consumo e non la produzione diventare l'epicentro dell'esistenza. Oggi però sembra che siamo giunti ad una nuova svolta, resa ancora più evidente ed accelerata dallo *smart working*, dal telelavoro e dal lavoro da casa, resi necessari dalla pandemia. Dopo la società industriale e quella post-industriale, dopo la cultura moderna e quella post-moderna, nell'età del “post quasi tutto”, a che punto siamo ora? Adesso che gli umani hanno dispiegato tutta l'immensa potenza racchiusa nella loro intelligenza e nelle loro mani nella tecnica, questa creazione artificiale, super-naturale, ha prodotto un impatto devastante sull'ambiente e sembra che si stia rivolgendo contro l'umanità stessa. Le domande si affollano e i problemi si fanno assillanti.

Il tema del lavoro, connesso a quello della tecnica, è oggi sempre più legato ai problemi della crisi climatica, provocata dall'azione umana in quell'età che si profila sempre più come l'Antropocene, così come si collega a quelli della giustizia sociale, acuiti dalla crisi economica. «Badiamo bene a non entrare nell'avvenire indietreggiando», scriveva P. Valéry, alla fine della Seconda guerra mondiale. Papa Francesco, la più alta coscienza globale di fronte alla crisi pandemica, ci ha ammonito che «da una crisi non si esce uguali. O si esce migliori o si esce peggiori». Una crisi è un'occasione da non perdere per diventare migliori. Delle crisi bisogna approfittare, ma per apprendere nella crisi bisogna impegnarsi. Se ne uscirà, se ne dovrà uscire, ancora una volta, pensando e lavorando, ma in maniera diversa, dal modo di pensare, lavorare ed educare che l'hanno generata.

È facile prevedere che i problemi sociali legati al lavoro si faranno più assillanti nella crisi economica causata dalla pandemia. È necessario ripensare il lavoro oggi, riscoprirne il senso, nei suoi aspetti soggettivi ed oggettivi, nella biografia e nell'identità individuale come in quella collettiva. Per tutte queste ragioni e per altre che il lettore potrà scoprire, si è pensato di dedicare il numero monografico a questo tema.

Raniero Regni

Irene Fafalios

*The child, the invisible worker*

Six weeks into gestation and a movement is detected in a tiny human embryo no larger than a pomegranate seed. A heart begins to beat and it will continue beating for an entire lifetime. Its work will cease only at the moment of death. At no point along its life's course, will this heart stop to take a rest.

Watch the unending activity of the flowing stream or the growing tree. See the breakers of the ocean, the unceasing movements of the earth the planets, the sun and the stars. [...] Have they asked for some rest?<sup>1</sup>

All movement in creation has a purpose. All of creation is constantly working to fulfill its function in sustaining life. In this we are united. Only by obeying the laws as laid down by its nature, will every creature, however big or small, be able to participate in life's unfolding. Rather than enslave, this obedience elevates every living being so that its full potential may be freely expressed. Any transgression from these laws, bares consequences.

The love of activity, the yearning for freedom, the urge for obedience, the impulse to conform to laws, which are at the heart of all creation – these qualities make man the unparalleled work of Nature<sup>2</sup>.

At every stage of evolution we discover evidence of man's ceaseless activity. Remnants of tools, objects and structures are clear indications that Man constantly found intelligent solutions, in order to survive the conditions he found himself in. This mastery of the environment could only be achieved through work. "Work is man's fundamental instinct"<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> M. Montessori, *What you Should Know about your Child*, Montessori-Pierson Publ. Co., Amsterdam 2015, p. 89.

<sup>2</sup> Ivi, p. 88.

<sup>3</sup> M. Montessori, *Education and Peace*, Montessori-Pierson Publ. Co., Amsterdam 2015, p.81.



Were Man to cease working he would have ceased to exist. Viewed in this light, the work of every living creature is both noble and sacred.

We tend however, not to think of work in this manner. For, somewhere in our evolution, this primal concept of work, as “purposeful activity”<sup>4</sup> became distorted and took on a different meaning. Work, which once was welcomed “as a source of joy, became a burden.”<sup>5</sup> As civilizations increased in complexity and societies became more and more differentiated, certain kinds of work were valued over others. The rough, calloused hands of the common laborer who toiled in factories and fields, contrasted sharply with those of the office worker, the clerk or the gentry, whose hands remained soft and sensitive. The contrast between these two types of hands has been the cause of major struggles throughout history, resulting in reforms not only as regards the conditions of the workplace, but also of life in general.

The picture of the labourer, extolled by Marxist theory, has now become a part of the modern conscience. He is seen as the producer of wealth and wellbeing, an essential partner in the great work of civilized living. Society has come to recognize his moral and economic value and to accord to him the means and conditions needed for his work, as a matter of right.<sup>6</sup>

This adult worker has been acknowledged. Whether in factory or field, office, or laboratory, he has the task of constantly modifying, regulating, and transforming the natural environment. Man’s ability to create tailor made environments, “superimposed on nature”<sup>7</sup> to suit his needs, is an indication that his work has always been guided by his intelligence. Such work is not only productive, but also creative and of a social nature, vital for our existence.

But there is another type of ‘hand,’ which we need to consider – a hand that is ceaselessly producing wealth and wellbeing, but of a different kind. It is the hand of another essential worker and partner in

<sup>4</sup> M. Montessori, *What you Should Know about your Child*, op. cit., p. 86.

<sup>5</sup> M. Montessori, *Education and Peace*, op. cit., p. 86.

<sup>6</sup> M. Montessori, *The Absorbent Mind*, Montessori-Pierson Publ. Co., Amsterdam 2015, p. 12.

<sup>7</sup> M. Montessori, *The Secret of Childhood*, Montessori-Pierson Publ. Co., Amsterdam 2017, p. 167.

the story of civilization, but society has yet to recognize the value of its work. It is a small hand, rounded and plump, with a dimple to differentiate it from the hand of the adult worker. It is a hand that belongs to *The Forgotten Citizen*<sup>8</sup>, the Child in our midst - a member of society who according to Dr. Montessori “lives in a world where there is plenty of everything for everyone else, but nothing for him”<sup>9</sup>. Unlike the adult worker, this little worker, is not yet part of the modern conscience, and even though he too toils like his adult counterpart, no one heeds him, for he has no rights. Little attention has been paid to the conditions of his workspace.

No one really knows where to place this little worker, for he works at his own pace and follows his own clock. He is constantly active, more so than any other worker, and he cannot do otherwise! For him an eight-hour day is nothing, but those who regulate production are unable to see how his activity benefits society. He uses his hands, but he cannot be classified as a manual worker. He uses his intelligence, but he cannot be placed amongst the intelligentsia. To the adult who is working at an increasingly rapid pace, this little alien worker is a bit of a disturbance, a hindrance to his own work.

What happens to this worker who goes by unrecognized? “He becomes a refugee, a helpless creature, a slave,” Dr. Montessori tells us. “No one thinks of the need of creating a special environment for his life, no one thinks that he too needs to be active to work”<sup>10</sup>, because no one understands what exactly it is that he is doing. All attempts to prevent his activity and reduce him to a passive existence however fail, for this little worker, wherever he is placed, in whichever environment, will continue to toil unseen, unnoticed and in humble silence for he is creating within himself, the adult he will become.

This is the great work of the Child! Nobel and sacred! The Child is working to produce the Man. It is most probably the most creative of all works. We see it being repeated with the birth of every Child, throughout history, the world over. “It is the child who makes the man

<sup>8</sup> M. Montessori, *The Absorbent Mind*, op. cit., p. 151.

<sup>9</sup> *Ibidem*

<sup>10</sup> M. Montessori, *The Secret of Childhood*, op. cit., p. 167.

and no man exists who was not made by the Child who once was”<sup>11</sup>. The Child is therefore not just “the son of man”<sup>12</sup> in the literal sense, but he is elevated to “the creator of man”<sup>13</sup>, “the father of the man”<sup>14</sup> for he arrives bringing with him every time, the hope of renewal for mankind. Dr. Montessori gives the Child both divine and human attributes, thus emphasising the significance of the Child’s work, the respect that is due and the necessity to create an environment which will serve the needs of this little worker, whose job description surpasses all expectations!

The child’s work is very different from the work of the adult and it requires a very specific ‘workplace’, if it is to achieve a ‘quality product’! This work has a rhythm of its own, and is guided by laws of nature, which we cannot influence. It is work that is carried out primarily in the deep unconscious of the child, at a time when he is barely aware of who he is or where he belongs. It is not a question of learning, for his work requires that he actually absorbs, assimilates, incarnates the qualities and characteristics that he sees in the adults around him. This is made possible because of his own constructive energies, which come to life when he finds himself in the appropriate surroundings and is provided with the nourishment he requires in order to develop body, mind and spirit. It is work that can be achieved only through the child’s own efforts. No one can do this work for him. “It is the child who absorbs material from the world about him; he who moulds it into the man of the future”<sup>15</sup>.

The first six years of life are creative, formative, constructive years. Dr. Montessori called it the “Blessed Age of Play”<sup>16</sup>, for the child is constantly moving and manipulating objects in his environment. Every game, every action, every moment of play is for the child a moment of discovery, realization, reinforcement, a moment of learning – it is his very life! It is through his play that inner construction takes place. This work of construction, the making of Man, needs to be acknowledged

<sup>11</sup> M. Montessori, *The Absorbent Mind*, op. cit., p. 12.

<sup>12</sup> M. Montessori, *Education and Peace*, op. cit., p. 81.

<sup>13</sup> *Ibidem*

<sup>14</sup> *Ibidem*

<sup>15</sup> M. Montessori, *The Absorbent Mind*, op. cit., p. 12.

<sup>16</sup> *Ivi*, p. 149.

as the most important activity of childhood and of the greatest significance to society. By calling it 'play' Dr. Montessori felt society was not attributing to the child's activity the gravitas that it necessitates. By referring to it as 'work' however, the child's activity is elevated, forcing the adult to attribute greater value and importance to seemingly insignificant actions. "The task of growth is his life, [the child] must truly either work or die"<sup>17</sup>. The boundaries between work and play begin to disappear and what is left for us to do is to consider the conditions in which this child lives.

It is between 3-6 years of age that "a period of real constructive-ness"<sup>18</sup> begins. The child's movements become increasingly coordinated and refined, his language and communication skills are growing rapidly and his social development enables him to interact independently within a small community. The child now experiences his environment not only through his senses but also with his hand, a 'prehensile organ of the mind'<sup>19</sup>, constantly searching for intelligent motives for activity. Likewise, his intelligence needs to be challenged in an appropriate environment prepared to meet his needs. Whereas in the first years of life, the child was passively observing all that was going on, this little worker now selectively imitates actions that he wants to perform by himself. Propelled by his will to participate in such activities he begins to take possession of his world and thus the constructs of his inner world take root.

The child's work permits of no exploitation of others and no abbreviation. He must carry out the work for his development alone and he must carry it out in its entirety. [...] It is the characteristic of growing childhood to follow an inner programme and timetable unerringly and unsparingly. [...] consider the child as nature's scholar, obeying perfectly a natural energy which guides him and sets him a task which he will carry out with more loyalty than that demanded of knights of the Middle Ages by their knightly honour <sup>20</sup>.

<sup>17</sup> M. Montessori, *The Secret of Childhood*, op. cit., p. 175.

<sup>18</sup> M. Montessori, *The Absorbent Mind*, op. cit., pp. 149.

<sup>19</sup> *Ibidem*

<sup>20</sup> M. Montessori, *The Secret of Childhood*, op. cit., pp. 173.

We don't know what it is that drives a child towards an object or an activity. Perhaps it is curiosity or he simply wants to manipulate the pretty objects that have been put in a basket. Perhaps, he wants to imitate the adults he has seen using the same tools. All of this is conjecture, for we don't really know. What we see however is that children are driven by an inner developmental need towards certain activities and that they prefer to work with real objects rather than with pretend knives, bowls, plates etc. Dr. Montessori also observed that the child does not tire with his work but finds great joy in it. If the activities we give the child, respond to his interests, and the child is given the freedom to choose and to work as long as he likes, then he becomes absorbed in his work for long periods of time. "The more he works, the more calm and restful he becomes. Work does not tire him, but exhilarates him"<sup>21</sup>. Unlike his adult counterpart, the child is constantly seeking for more and more things to do.

How long can he work? Only he knows. He has his own 'in-house foreman', who will be the one to tell him when it is time to stop and it is important he listens to him. The child needs time to find his interest and to lose himself in his work. Once his interest has been ignited, we must be careful not to interrupt for not only will that destroy the child's flow of work, but it will also induce tiredness and fatigue. It is through independent work within the immediate environment, that the child will gradually assume a greater and greater consciousness of the faculties, skills and abilities that are being created within him, and which will form the foundations of the man he will become.

Often we see children of this age, polishing a piece of silver that is already very shiny. We find it difficult to understand why a child goes to polish something that is already clean. As an adult, I polish the silver, not because *I* want to, but because the silver is dirty and the *silver* needs to be polished. If it is already shiny, then it goes without saying, that I will not polish it! Adults will do only what is necessary in order to achieve a specific result. But for the child this is not so. All the child knows is that he wants to polish the silver. The need is his, it has nothing to do with what state the silver is in. Having polished the silver, he

<sup>21</sup> Ivi, p. 172.

feels a deep satisfaction. If he is able to polish the silver several times and rise up to the varying challenges that he might encounter, then his interest is renewed and his satisfaction increases. He exerts tremendous effort, energy and attention to coordinate such tiny movements of his hands in order to achieve an even more perfect result. This is an indication that the child is responding to an inner need, for there is no adult present telling him that he must repeat the activity again and again!

The child feels the need to repeat this exercise not in order to perfect his performance but to build up his own inner being and the time taken [...] is one of the child's secrets<sup>22</sup>.

Dr. Montessori observed that once children had mastered a particular skill, they were no longer driven to do things in the same manner. A child who has acquired and perfected a skill by repeatedly working with an activity lifts his head up from his work and looks around, as if suddenly becoming aware of the world beyond his immediate task. Not only has he acquired a skill but more importantly, he has acquired an independence that gives him the confidence, self esteem and will power to go beyond the specific activity and judge for himself where else in the environment he could apply what he knows. In other words, when that inner need has been satisfied by his own work and effort, the child achieves a new awareness of his surroundings and his work takes on a social dimension. When this occurs, the object that once drew his interest and held his attention, no longer fascinates him, for it no longer serves a purpose. The object was used in order to satisfy an inner need. The need was satisfied, the object is 'discarded', the child moves on. We need not search for a connection, between object and need. However it becomes very evident, how a child gradually comes to master his environment. Dr. Montessori draws a very interesting comparison between the child's and the adult's relationship with the resources that the environment offers.

Such a relationship between the resources of the environment and the perfecting of inner life is particularly striking [...]. The man who finds himself on a sublimated plane [the child] is not attached to outward things, but merely uses them for the moment for perfecting his

<sup>22</sup> *Ibidem*

inner self. Whereas the man on an ordinary plane, [the adult], is so attached to things, to outward ends, that he is ready to sacrifice himself to them and to lose his soul and his health for their sake<sup>23</sup>.

How different this little worker is from the adult worker who is always seeking to economise on his efforts, and to do as little work as possible. And yet, that is how it must be. Imagine a factory worker repeating again and again a certain movement simply because he is urged to do so by an inner need! Production would come to a grinding halt. The laws that apply to the child's work place cannot apply to the adult's. We need to come to respect however, both the natural laws that guide the one and the labour laws that guide the other.

It is necessary to realize that there are two social questions because there are two forms of life and hence two needs to consider...the social question of the adult and the social question of the child. In each sphere there is essential work to be done; the work of the adult and the work of the child are both essential for the life of humanity<sup>24</sup>.

The work of the adult and the child is different and yet complementary. In order to become adults, we are dependent on the work the child has to do in order to create the adult of the species, just as the child is dependent on the work the adult has to do in order to create the society that he will live in. The adult is master in one sphere - the child is master in his own sphere. They are both kings Dr. Montessori writes, each with his own kingdom. "The adult indeed perfects the environment, but the child perfects being itself [...] Thus the perfection of the adult man, depends on the child"<sup>25</sup>.

We need therefore to defend the work of the child. We need to focus on removing obstacles from the child's path and protect the child so that he may continue his work in the best possible conditions. The irony however is that the very same adult who must protect the child is also the one who poses the greatest threat, for he is constantly substituting his will for the child's. Instead of doing things for the child, and preventing him from working, we must learn to serve the child, by offering

<sup>23</sup> M. Montessori, *The Secret of Childhood*, op. cit., p. 172.

<sup>24</sup> Ivi, p. 167.

<sup>25</sup> Ivi, p. 170.

help, only where help is needed. Adults who interfere and do everything for the child have not understood the laws that govern the child's work place. They are blindly applying their own labour laws: least effort, least energy and save on time.

The child struggles to work by himself and the adult struggles to do the work for him. Therein lies the conflict between adult and child: a huge misunderstanding between two major forces of society, which according to Dr. Montessori results in anger, frustration, and ill feelings that all adults hold deep within themselves. Having been misunderstood as children, we in turn refuse to understand our children and the conflict that ensues is at the root of all the violence that exists in society. It is the barrier that prevents us from forming a peaceful society. Until this relationship, this struggle is resolved man will not live in peace.

In this misunderstanding, in the excessive competition between adult work and child work, lies the first great drama of the struggle between man and his work, and perhaps the origin of all the dramas and struggles of mankind<sup>26</sup>.

Our role therefore, is to become true collaborators in the child's constructive process and offer help that will be of value. Our relationship with our children must stem from the respect we hold for their work – the result of which we cannot yet see. We need to prepare ourselves first, so that we will be in a position to prepare the child's workplace – an environment containing all that the child needs to fulfill his needs at this critical stage of development. Dr. Montessori tells us it needs to be a “living environment”<sup>27</sup> where the child will find activity and challenges. It must not be a “dead environment”<sup>28</sup> which the child can easily master and enjoy and where we so often choose just to abandon our children.

One of the most important things that a child has shown us, through his work, is that work itself can ‘heal’ and restore. Montessori teachers are very familiar with this phenomenon, and I hasten to say that it is one of the most pleasing aspects of working with children of this age.

<sup>26</sup> M. Montessori, *The Secret of Childhood*, op. cit., p. 176.

<sup>27</sup> Ivi, p. 175.

<sup>28</sup> *Ibidem*



Children often arrive at our schools, disturbed, anxious, angry, lashing out in words and deeds, manifesting clearly an inner disorder. It is not by preaching, punishing, or even sympathizing with a child in this state, that his inner order will be restored. It is only work that will restore these children and bring them back to the path of their development. Work is the only panacea. The healing process begins when a flame of interest is awakened in the child, a challenge provokes him into action and his attention becomes focused. The teacher must then step back and leave the child in the company of this work, knowing that it is the work that will become the teacher-healer. In his own time, the child will find his centre, align his energies, control his impulses so that he may once again be able to participate in a social setting.

Among the revelations the child has brought us, there is one of fundamental importance, the phenomenon of normalisation through work...It is certain that the child's attitude towards work, represents a vital instinct; for without work, his personality cannot organize itself and it deviates from the normal line of its construction [...]. Man builds himself through working, working with his hands, [...] The child's instinct confirms the fact that work is an inherent tendency in human nature; it is the characteristic instinct of the human race<sup>29</sup>.

This return to work, never fails, and in fact it is the most important aim of the work carried out in Montessori classrooms: to direct the "irresistible inner urge for work"<sup>30</sup> that we know the child has, towards appropriate purposeful activity. For it is here, that the child's two vital energies of body and mind will come together and work to achieve one result. Body and mind working in unison and following the child's own directive, facilitates the integration of the personality. "Work thus becomes the sine-qua-non of growth, development, efficiency and happiness"<sup>31</sup>.

What is the secret of a happy life? It is a question that torments us all as we struggle daily to 'live in the moment', to 'find the purpose of life', to 'form meaningful relationships'. It is a question we ask ourselves, as

<sup>29</sup> Ivi, p. 165.

<sup>30</sup> M. Montessori, *The Child Society and the World*, Montessori-Pierson Publ. Co., Amsterdam 2016, p. 85.

<sup>31</sup> M. Montessori, *What you Should Know About your Child*, op. cit., p. 87.

we labour to ‘make money’, to ‘achieve and succeed’, as we remember to ‘create a positive mindset’, ‘eat healthily and exercise regularly’! And yet for Dr. Maria Montessori, who most probably did all the above, “the secret of a happy life is congenial work”<sup>32</sup>. The children showed her this - those tireless little workers, show that when work responds to the interest of the child, then it is life giving, restorative, it is what enables us to return to and maintain a healthy way of living.

The child teaches us that work is not a virtue, not an effort that man is forced to make; it is not the need to earn a livelihood. Work is man’s fundamental instinct<sup>33</sup>.

When we satisfy these instincts, we are happy. But around us we see so many men and women, who even though they are earning their living, paying their bills and feeding their families, they are not happy, they remain unfulfilled. Why should this be so?

Even though we work for an exterior aim, our work ought to be the greatest expansion of the human soul [...]we have examples of what man can be capable of when there is something which drives him, when it is the inner motor instead of external necessity that leads him<sup>34</sup>.

When we view our work solely in terms of the external benefits and gains that it may bring us, then it follows that the driving force behind our work is a desire for the acquisition of more power and more possessions. Such feelings result in a competitive society focused where each individual is working for himself, in order to satisfy his or her own selfish goals. The common good is lost in the fiasco that is generated.

It is important therefore that we find a way to rekindle that flame of interest in our work. It will serve to inspire us and give our work another dimension, embracing society and the common good. When that happens, work in itself becomes inspiring, fascinating, irresistible, Dr. Montessori tells us, and it leads to great things. When our work day is fired by a passion for what we are doing, it will ignite not only the love and desire to learn more but also the desire to serve and consequently, find that connection once again with man and nature.

<sup>32</sup> Ivi, p. 86.

<sup>33</sup> M. Montessori, *Education and Peace*, op. cit., p. 81.

<sup>34</sup> M. Montessori, *The Child Society and the World*, op. cit., p. 83.

If the work comes from an inner source, it is much more intense and much more fruitful. There is greater progress [...] That does not mean that we forget the needs of life or that one must work without making any money, but that one feels a great passion for work and one works beyond what is necessary. It is the understanding and love of any work to which one has dedicated one's life. The vision towards which the aim of work leads is so strong that one gets all one's energy from work itself. This is a fact. Then fatigue disappears, sloth disappears and man multiplies his energies in an extraordinary way<sup>35</sup>.

If this is to happen, then we must begin with the soft, dimpled hands of our youngest of workers, whose passion for work springs from his natural instincts and is guided by natural laws. We must provide this child with the right conditions for both life and work – for they are both one and the same! We need to reconsider the environment he is working in and realize the importance of keeping that flame of interest alight, so that when he too joins the adult workforce he will imbue it with the love and passion that has always been part of his work.

We recognize the rights of the adult worker who produces what his fellow man consumes. But the little child is the one who produces mankind, therefore “his rights are still more powerful in calling for social transformation”<sup>36</sup>. That social transformation must begin with the education we offer our little ones - an education guided by the laws of development, which will allow the child's natural love for the environment, to be expressed in the purposeful work he will choose to do. Enabling a child to find that love of work, and to feel that tremendous satisfaction that comes with a work well done, will build firm foundations for the adult workforce of tomorrow. Love of work, is the love of a life worth living.

An education from birth which feeds a peaceful revolution and unites all in a common aim, attracting them as to a single centre. Mothers, fathers, politicians: all must combine in their respect and help for this delicate work of formation, which the little child carries on in the depth of a profound psychological mystery under the tutelage of an inner guide<sup>37</sup>.

<sup>35</sup> *Ibidem*

<sup>36</sup> M. Montessori, *The Secret of Childhood*, op. cit., p. 187.

<sup>37</sup> M. Montessori, *The Absorbent Mind*, op. cit., p. 13.

Luigino Bruni e M. Beatrice Cerrino

*Le idee pedagogiche di Antonio Genovesi*

«Scriverò dunque come penso,  
e parlerò come tra noi si parla,  
perché amo essere inteso,  
non ammirato»  
(Diceosina)

*Premessa*

Antonio Genovesi, una figura centrale nel panorama filosofico ed economico del Settecento, non è in genere annoverato tra i maestri della scienza pedagogica. Nondimeno, però, se guardiamo l'azione e il pensiero di Genovesi, ci accorgiamo subito che la vocazione didattica fu fin dall'inizio una dimensione essenziale e identitaria del suo modo di intendere il suo mestiere. Docente brillantissimo, innovatore su molti fronti. Tra i primi, se non il primo in assoluto, ad insegnare metafisica in lingua italiana, e il primo professore su una cattedra di economia, un primato mondiale. Basterebbero soltanto questi due dati biografici oggettivi per fare della figura di Genovesi qualcosa di estremamente interessante ed importante.

*1. Il contributo culturale di Genovesi*

Non ci si può soffermare ampiamente sul dato biografico di Antonio Genovesi<sup>1</sup>, abate salernitano nato a Castiglione nel 1713, ma sottolineare

<sup>1</sup> Cf.: «Genovesi Antonio», in Enciclopedia Treccani online, a cura di L. Bruni, <http://www.treccani.it>, (25/08/2018); e «Genovesi Antonio», in Dizionario Biografico, a cura di M.L. Perna, <http://www.treccani.it> (25/08/2018). Per ricavare ulteriori notizie e particolari, fondamentale l'apporto di G.M. Galanti, *Elogio storico del signor abate*

alcuni passaggi risulta fondamentale per comprenderne a fondo la figura poliedrica e la vivacità intellettuale. Il padre lo aveva avviato alla carriera ecclesiastica, ma rendendosi conto del suo talento ne favorì comunque la formazione culturale e non gli impedì, di fatto, lo spaziare tra le più varie discipline, dalla filosofia alla storia, dalla geometria alla fisica, avvicinandosi anche a letture inive agli ambienti ecclesiastici tradizionali, con i quali ebbe sempre un rapporto controverso. Trasferitosi a Napoli trova un ambiente più ricco e fecondo per approfondire i suoi studi e per consolidare la sua avversione per «un vecchio ed assurdo gergo di scolastica letteratura – che – era ancora la filosofia che i Maestri dell'errore facevano rispettare alla stolidità degli uomini»<sup>2</sup>. In quel contesto Genovesi per qualche anno impartisce lezioni private di filosofia e teologia; la sua scuola era frequentata da migliaia di giovani provenienti da tutta Europa. Nel 1741, ottiene il primo incarico universitario di professore straordinario di materie metafisiche. Publica le prime opere (*Metafisica* e *Logica*) in latino, ma i contenuti già rispecchiano la modernità del suo pensiero. Nel 1748 concorre alla cattedra di Teologia, dal suo concorrente vengono presentate contro di lui quattordici proposizioni ereticali, cui puntualmente egli prepara una difesa, ma avvedendosi che l'ambiente era fermamente ostile nei suoi confronti decide di rinunciare alla pubblicazione dei manoscritti e ad occuparsi di tali questioni e naturalmente non ottiene la cattedra.

È di quel periodo l'amicizia con Bartolomeo Intieri, intellettuale ed inventore, che auspicava «in tutte le Accademie dovesse esserci un professore di Economia e di Commercio per diffondere nella Nazione, e nella parte più bassa del popolo le utili scienze miglioratrici dell'umana felicità»<sup>3</sup>.

*Antonio Genovesi pubblico professore di civil economia nella Università di Napoli*, Giambattista Pasquali, Venezia 1772/1774; per le notizie su Galanti cf. G. Dragonetti, *Delle virtù e de' premi*. Edizione critica a cura di L. Clerici, i, Vita e Pensiero, Milano 2018; F. Venturi, *Giuseppe Maria Galanti. Nota introduttiva*, in *Illuministi Italiani*, vol. V, *Riformatori napoletani*, a cura di F. Venturi, Milano-Napoli 1962, F. Cammisa, *L'Università di Napoli nella seconda metà del Settecento. Documenti e profilo delle riforme*, Jovene, Napoli 2001. Si veda anche E. DE MAS, *Montesquien, Genovesi e le edizioni italiane dello "spirito delle leggi"*, Le Monnier, Firenze 1971. Altri importanti riscontri in G. Racioppi, *Antonio Genovesi*, Morano, Napoli 1871. Clerici

<sup>2</sup> G.M. Galanti, *Elogio storico*, op. cit., p. 12.

<sup>3</sup> Ivi, p. 63

Riesce, a sue spese, nel 1754 a far istituire presso l'Università Regia la prima Cattedra di Commercio e di Meccanica, esigendo che fosse assegnata all'Abate Genovesi e che vi si dovesse insegnare in lingua italiana. Qui si concretizza il passaggio di Genovesi da «metafisico a mercatante»<sup>4</sup>, come egli stesso ebbe ad affermare:

La cattedra intieriana fu fondata con le seguenti leggi. I. Che si dovesse insegnare l'Economia Civile, e la Meccanica delle Arti, e del Commercio. II. Che le lezioni dovessero farsi in Lingua Italiana. III. Che non dovesse esser mai data a Monaci. Il suo fondo è di 300 scudi napolitani<sup>5</sup>.

L'insegnamento di economia (per la prima volta), la lingua italiana e la laicità, in una Italia meridionale dove ancora la chiesa deteneva quasi il monopolio nella formazione superiore.

Genovesi è molto moderno nel proporre e sostenere la pari dignità di tutto il sapere, ad equiparare lo studio della filosofia e della teologia all'approfondimento delle scienze matematiche e naturali e delle tecniche artigianali, per questo non c'è discontinuità tra il suo primo periodo e la fase che possiamo fare iniziare con l'assegnazione della Cattedra di «Commercio e Meccanica». Inoltre, egli, parallelamente alla redazione delle *Lezioni di Economia Civile*, avvenuta negli anni tra il 1765-1769<sup>6</sup> – in realtà inizia a preparare le lezioni negli anni cinquanta, se è vero che il manoscritto degli *Elementi di commercio*, una prima versione delle *Lezioni*, è del 1758 –, spenderà l'ultima parte della sua vita a consegnare «agli giovanetti», suoi interlocutori privilegiati, la sintesi del suo pensiero sulla logica, la metafisica e l'etica<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> Lettera XIX a Romualdo Sterlich, Marchese di Cermignano «Ma che direte voi quando udirete che il vostro metafisico è vicino a divenir mercatante? O le risa! Pur è così. Io non ho voluto, né voglio scriverne a lungo, perché non son certo che riesca, e non vorrei scrivere la seconda volta la palinodia». Questa lettera del 23 febbraio 1754 si trova in A. Genovesi, *Lettere familiari dell'Abate Antonio Genovesi*, vol. I, Savioni, Venezia 1775, p. 73.

<sup>5</sup> A. Genovesi, *Lettere familiari dell'Abate Antonio Genovesi*, vol. II, Savioni, Venezia 1775, p. 32 (Lettera XVI ad Antonio Pavesi).

<sup>6</sup> A. Genovesi, *Lezioni di Economia Civile [1765-1767]. Testo e nota critica* a cura di F. Dal Degan, Vita e Pensiero, Milano 2013. Nell'introduzione di Luigino Bruni e Stefano Zamagni, questo passaggio viene definito come «felice episodio di eterogenesi dei fini».

<sup>7</sup> De Mas nel volume già citato riferisce «Il successo dei manuali di Genovesi fu

Ciò è molto chiaro già nel *Discorso sopra il vero fine delle lettere e delle scienze* (1753) dove insiste sul rapporto tra ragione e natura, fra ragione ed esperienza e quindi sul valore di ogni attività, anche pratica, per migliorare la conoscenza e sulla dignità scientifica di discipline aventi risvolti prettamente pratici<sup>8</sup>. Egli si augura che nascano delle scuole popolari in cui si dovrebbe incominciare ad insegnare dall'Aritmetica e dalla Geometria, per poi passare alle Scienze naturali e poi alla Filosofia nei suoi vari ambiti di indagine, prima la Morale, poi la Logica e quindi la Metafisica.

Nel proemio alle *Lezioni di economia civile* fornisce l'indicazione della specificità di ciascuna scienza, puntualizzando la pari utilità delle scienze metafisiche e di quelle maggiormente volte ad orientare la vita in società<sup>9</sup>.

Si può individuare una sorta di capovolgimento delle discipline, con un'impostazione maggiormente pragmatica, che non abbandona, anzi, universalizza l'ampliamento del sapere, riaffermando la totalità organica della cultura nel suo orientamento alla soluzione delle problematiche sociali.

## 2. Il sapere pratico

Abbiamo visto fin qui quanto sia importante per Genovesi la diffusione di una cultura popolare; proseguendo nel *Discorso* egli affronta un tema pedagogicamente molto importante.

immenso; il suo "corso di scienze filosofiche per giovanetti" articolati in una Logica, una Metafisica e un'Etica ebbe numerose ristampe e fu rivenduto, compendiato, tradotto anche più degli scritti economici» (E. De Mas, *Montesquieu, Genovesi...*, op. cit., p. 3). Di ciò si trova conferma in P. Zambelli, *La formazione filosofica di Antonio Genovesi*, op. cit., pp. 746-747.

<sup>8</sup> «Si dirà ora che la politica, la nautica, l'architettura militare e tutta la balistica non sieno germi delle lettere? Tutte le arti, se non sono nate, sono almeno state così perfezionate ed ingrandite dal gran lume, che la ragione umana ha tradotto dalle lettere, che a giusta ragione son più figlie del sapere che del caso» (ivi, p. 254).

<sup>9</sup> A. Genovesi, *Lezioni di Economia Civile*, op. cit., p. 9: «Tutte le scienze sono utili e degne di essere fervorosamente coltivate; perché tutte sono ordinate ad accrescere e perfezionare il fondo della ragione, primo e principal strumento della vita umana e d'ogni suo bene. Ma dopo le divine contemplatrici della prima cagione e dimostratrici dell'eterna felicità, quelle stim'io son più da commendare, seguire e coltivare, le quali più da vicino riguardano e intendono alla comodità e tranquillità nostra».

Egli non può dirsi che la ragione sia in una nazione giunta alla sua maturità, dove ella risiede ancora più nell'astratto intelletto che nel cuore e nelle mani. Ella è sempre bella, ma dove ella non è operatrice è ancora acerba, che può, se volete, adornare gli uomini, ma non essere loro utile [...]. Noi amiamo ancora più disputare che operare [...] noi ci crediamo ancora più grandi quando siamo ammirati come incomprensibili che quando siamo tenuti come utili<sup>10</sup>.

È il tema del sapere pratico, che era caro ad una tradizione italiana: dagli artigiani medioevali a Leonardo, da Evangelista Torricelli, a Galileo, fino a Intieri; l'Italia aveva saputo generare sviluppo economico e civile unendo la valorizzazione delle abilità manuali con il sapere intellettuale, quando la speculazione aveva saputo mettersi al servizio della vita e del benessere della gente; si fa riferimento alla tradizione della linea anti-metafisica e anti-curiale, dove il sapere buono è il sapere utile.

Genovesi è persuaso dell'importanza di percorrere questo solco culturale e l'esperienza di docente maturata fino a quel momento glielo conferma: «Il nostro Regno è un semenzaio di nobili e grandi ingegni: sedici anni di magistero letterario han potuto farmigli conoscere, ma questi hanno con tanta maggiore avidità ingoiato la nuova filosofia prima di digerir l'antica»<sup>11</sup>.

Lamenta il fatto che le nazioni vicine abbiano maggiormente sviluppato le scienze a fronte dell'arretratezza che egli deve constatare nel proprio popolo; eppure il Regno di Napoli avrebbe tutti i vantaggi per esibire una cultura moderna e aggiornata.

### 3. «*Gli giovanetti*» come destinatari

L'attenzione di Genovesi, fin da quest'opera che vede la luce nel 1753, è rivolta primariamente alla gioventù, come fascia della popolazione senz'altro più importante e fondamentale per risollevarle le sorti del Regno. Vi si rivolge con toni accorati e citazioni illustri e li invita a procurarsi utile, onore e piacere seguendo gli esempi dei saggi. Usa un'immagine molto efficace:

<sup>10</sup> Id., *Discorso*, op. cit., pp. 24 ss.

<sup>11</sup> Ivi, p. 25.



Hanno i saggi un *sesto senso* (corsivo nostro), ignoto a coloro che pongono tutta la lor felicità nel soddisfare gli altri cinque troppo dal vulgo conosciuti e da molti più di quello che ad esseri ragionevoli si conviene allettati e adulati<sup>12</sup>.

Egli ha tanta stima nelle potenzialità dei giovani, che percepisce animati da tale «sesto senso», e li stimola ad impegnarsi coraggiosamente. Genovesi desidera che nascano accademie che si dedichino tanto alle scienze filosofiche quanto a discipline più tecniche legate alle professioni e al commercio; la finalità delle scuole è quella di stimolare nei giovani il pensiero critico e la partecipazione attiva alla costruzione del sapere, attribuisce una funzione fondamentale al premio come strumento per sottolineare il valore dei traguardi raggiunti, sceglie lingua italiana come veicolo per trasmettere le conoscenze.

Poi fa un accenno al metodo che egli ritiene più efficace per «rinviare gli ingegni il coraggio e la industria degli abitanti di queste felici contrade, i quali sembrano inviliti e impoltroniti», e lo propone a chi ha posizioni di potere. Egli è persuaso del fatto che:

gli uomini operano più coraggiosamente e più virtuosamente tratti dall'amore che forzati dal timore, più lusingati dal giusto premio delle loro fatiche che spaventati dalle non opportune minacce, più quando si reputano liberi che quando veggonsi oppressi, più quando sono menati con bell'ordine e con arte che quando sono spinti al buio dal disordine<sup>13</sup>.

È una potente sottolineatura pedagogica che si contrappone alle abitudini del tempo e dell'ambiente in cui vive, come emerge da alcune sue pungenti descrizioni e da quanto riportano anche i suoi biografhi.

L'attenzione alla gioventù e il registro espositivo calibrato sulle loro esigenze si perfezioneranno nel ciclo di opere che vedranno la luce tra il 1765 e il 1767; l'intenzione diventa ancora più chiara ed esplicita e fortemente sottolineato il ruolo insostituibile e primario degli educatori<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> Ivi, p. 48.

<sup>13</sup> Ivi, pp. 44-45.

<sup>14</sup> «Se potessi lusingarmi di svegliare i nostri grandi ingegni, qual maggior pregio dell'Opera mia potrei io pretendere. Incomincio dalla Logica non perché stimi dover essere la prima ad insegnarsi, ma per non appartarmi dal ricevuto costume. E se la

#### 4. La scelta metodologica e linguistica

Il tema della elevazione culturale della gioventù napoletana è ripreso e approfondito in più punti delle *Lezioni di Economia Civile*, che, pur non essendo indirizzate esplicitamente «agli giovanetti» come la *Logica* e la *Metafisica*, che a loro consacra anche nel titolo, sono tutte intessute di questo suo intento educativo e di attenzione alle nuove generazioni.

Dopo aver elencato i possibili destinatari delle sue *Lezioni* e tutti gli ambiti in esse compresi aggiunge una nota metodologica che ancora una volta rivela l'impostazione tutta rivolta alla formazione delle giovani generazioni:

Noi conoscendo la lunghezza della materia, non meno che il suo intralcio, ci studieremo, quanto le nostre forze, e i nostri lumi sosterranno, di ritrarla in piccola tela; più per mostrarne gli Elementi a' giovani<sup>(b)</sup> di alto intendimento, e non di leggiera aspettazione, siccome quelli, da cui si vuole sperare il perfetto ristauramento degli affari umani: che perché nostra intenzione sia di dar lezione a i dotti e scienziati uomini, o a i vecchi, poco oggimai curanti delle cose di questo mondo

<sup>(b)</sup> il che vorrei che il Leggitore non dimenticasse giammai: perché non potrà altrimenti capire perché io mi sia guardato sempre di essere in quelle Lezioni profonde e studiato. Conciossiacosaché ai giovani, per cui scrivo, non si convenga, che abbozzare le cose ed essere più tosto superficiale che no. (*nota dell'autore*)<sup>15</sup>.

È quindi evidente l'intento divulgativo e la persuasione dell'efficacia di un linguaggio essenziale, che miri alla chiarezza dell'esposizione piuttosto che all'abbondanza dei concetti.

Nella *Logica per gli giovanetti* molto interessante è la lettera di dedica del libro al Duca Ferdinando Caraccioli, che dice molto del possibile rapporto con i suoi studenti e del suo impegno a fare emergere a pieno la loro personalità e i loro talenti dalla relazione educativa.

scrivo PE' RAGAZZI, si vuole intendere che tutto il resto non è fatto che per li GIOVANETTI. È ben però, che sappi, che i ragazzi, e i giovanetti han bisogno di Maestro, che gli porti per mano e gli svegli con la viva voce» (Id., *Lettera XVII A Bologna*, in Id., *Lettere familiari...*, op. cit., pp. 52-53).

<sup>15</sup> Id., *Lezioni di Economia Civile*, op. cit., p. 12.

Nell'introduzione alla *Metafisica*<sup>16</sup>, poi, il tono diventa più confidenziale, quasi riprendesse il filo di un discorso sospeso, con questi giovanetti la cui formazione ha particolarmente a cuore, ribadendo l'utilità di scrivere in italiano, tenendoli informati dello sviluppo della sua opera, invitandoli a non aver fretta di pretendere da lui altri lavori.

Completa nella *Diceosina*<sup>17</sup>, il disegno del suo progetto educativo, fornendo alcuni spunti fondamentali e in qualche misura riassuntivi. Esordisce con una dedica *a' giovanetti filosofi* che ha il sapore di un testamento spirituale; nella sua plasticità fa comprendere il rapporto che Genovesi doveva avere con la gioventù napoletana, della equilibrata apprensione con la quale si poneva a fianco di questa speranza per le rinate sorti del Regno, per accompagnarli, dirigerli, spronarli a far emergere il meglio di loro stessi.

Attraverso la *Logica*, la *Metafisica* e la *Diceosina* Genovesi offre un patrimonio in lingua italiana attraverso il quale si augura che i giovani di promettente ingegno si possano formare e li incoraggia a coltivare lo spirito critico e a frequentare gli ambienti culturali dove affinarlo. In una delle *Lettere familiari* comunica:

Ho impreso a scrivere in nostra lingua un corso di filosofia per quei giovanetti, che son curiosi di sapere, se le scienze potessero parlare Italiano, come una volta parlarono Greco e poi Latino. Il motivo che mi muove è una massima che può stare che sia falsa, ma l'ho nodimeno per vera, cioè, che ogni nazione che non ha molti libri di Scienze e di Arti nella sua lingua, è barbara<sup>18</sup>.

Una considerazione particolare merita la nuova stesura della *Metafisica*, in cui si conferma l'intento divulgativo e la stesura in lingua italiana; la scelta degli argomenti trattati risente sicuramente degli ostacoli incontrati nella pubblicazione dell'edizione latina.

Nell'approccio all'opera, stupisce il tenore della prefazione per il tono e per il linguaggio, quasi non si riconosce il tratto dell'autore,

<sup>16</sup> A. Genovesi, *Delle scienze metafisiche per gli giovanetti del sig. abate Antonio Genovesi*. Tommaso Bettinelli, Venezia 1767<sup>3</sup>

<sup>17</sup> Id., *Della Diceosina o sia della filosofia del giusto e dell'onesto*, Società tipografica de' classici italiani, Milano 1835/1777.

<sup>18</sup> Id., *Lettera XVII A Bologna* in *Lettere familiari*, op. cit., p. 51.

ma ad una più attenta lettura ed in base alle considerazioni sopra svolte, essa rivela la sua inaudita acutezza e ancora una volta la considerazione che Genovesi ha dei suoi giovani interlocutori. Ironizza sul processo di stesura dell'opera, sulla propria età e condizione di salute, si esprime con colorite metafore, tratta le parti del testo alla stregua di ragazze ribelli e le altre due opere (*Logica* e *Diceosina*) come figlie che rischiano di nascere postume. Ma il suo messaggio ai giovani è chiaro:

Mi par che avessi a dirvi un'altra cianciolina [...]. Grattiamci la tempia [...]. Sì, eh, ch'Appelle diceva, che le buone Pitture le disegnano i Pittori, ma poi le ritocca e le finisce il popolo. Parmi che i libri sian come le Pitture: noialtri che scarabocchiam le carte per non saperci far di meglio, gli disegnamo resta a voi a ritoccarli e perfezionargli. Non se ne può fare un buono, vi giuro, che a questo modo. Lavoratevi anche voi<sup>19</sup>.

La considerazione per il ruolo dei giovani e la necessità di stimolarli ad esercitare lo spirito critico è ancora più stringente nella *Diceosina*, opera della quale vide la luce soltanto la prima parte per il precipitare delle condizioni di salute dell'autore<sup>20</sup>.

Incoraggia gli allievi allo sviluppo della disciplina con l'esercizio del pensiero critico, senza paura di essere contraddetti. Un esercizio di grande libertà. Li invita a superarlo nell'impegno a coltivare le virtù. Li spinge a liberarsi, più di quanto lui stesso sia riuscito a fare, da uno stile di scrittura barocco, frutto di influenze esterne, che non fa che ostacolare il fluire di un pensiero essenziale.

Genovesi giustifica così la scelta di scrivere «in volgar lingua – in italiano – [...] il che se si può per tutto altrove si può meglio in Italia

<sup>19</sup> A. Genovesi, *Delle scienze metafisiche*, op. cit., pp. VII-VIII.

<sup>20</sup> Galanti fa presente che «d'Abate Genovesi ebbe in pensiero di scrivere parimenti in lingua volgare una Istituzione di Fisica sperimentale calcolata colla sola geometria lineare. Intendeva ancora egli congegnarvi qualche non piccola dose di Metafisica, dove l'opportunità poteva richiederlo: né ciò sarebbe riuscito senza profitto e vaghezza. È qui da notarsi che i Metafisici non hanno detto, che parole, quando i Fisici ragionavano senza sperienze. Dal che si apprende di leggieri, quanto sia vero che le scienze morali e metafisiche, per essere legittime e utili, debbono essere fondate sulle scienze naturali» (*ibid.*, pp. 90-91).

dove la lingua è ricca e dove, se manca in qualcosa, può senza incomodo essere accresciuta per gli fonti materni dove è nata cioè per la Greca e la Latina» e avrebbe sperato che altri, prima di lui avessero compiuto questa opera.

Finché le scienze non parleranno che una lingua ignota alle nostre madri e balie, non è da sperare che il nostro gentil paese, nato a fare teste, non si vegga rozzo, squallido, vile, e servo degli stranieri<sup>21</sup>.

Confermerà lapidariamente nella *Diceosina* questo suo intento: «scriverò dunque come penso, e parlerò come tra noi si parla, perché amo essere inteso, non ammirato»<sup>22</sup>.

### 5. *Un manuale per l'educatore*

Dopo aver approfondito la scelta linguistica e metodologica operata da Genovesi, occorre soffermarsi su alcune straordinarie pagine che compaiono all'inizio della *Logica per i giovanetti* (1766)<sup>23</sup>. Dopo aver spiegato che la *Logica* può dividersi in cinque parti, Emendatrice, Inventrice, Giudicatrice, Argomentatrice e Ordinatrice, inizia nel libro primo a parlare dell'Emendatrice, spiegando l'attività della mente, le fonti degli errori interne ed esterne all'uomo.

Nel capo IV *Delle cagioni de' nostri falsi giudizi, che sono al di fuori di noi* si trovano alcune pagine che potrebbero costituire, prese a sé ed isolate dal resto del contesto, un manuale, un piccolo prontuario per il pedagogista. Poche regole, sintetiche, addirittura numerate, con alcuni spunti veramente acuti e quanto mai attuali.

Genovesi prosegue il discorso e sembra immaginare l'obiezione di chi potrebbe fargli notare che l'educatore spesso fatica a vedere gli effetti desiderati nei destinatari delle proprie cure:

<sup>21</sup> A. Genovesi, *La Logica per gli giovanetti*, Remondini, Venezia 1790<sup>4</sup> p. X.

<sup>22</sup> A. Genovesi, *Della Diceosina...*, op. cit., p. 4.

<sup>23</sup> Id., *La Logica per gli giovanetti*, op. cit., pp. 24 ss. Capo IV *Delle cagioni de' nostri falsi giudizi che sono al di fuori di noi*.

Gli educatori adunque de' ragazzi abbian per certa regola che l'istruzione, quando è saviamente e amorevolmente fatta, ancorché sembri ributtarli per una certa elasticità della natura puerile, lascia non di meno sempre delle buone impressioni. Questi avvertimenti sono simili a delle percosse, le quali generano sempre una forza impressa, benché gli strumenti percuozienti risaltino. Non si vogliono quindi scoraggiare gli educatori pel poco momentaneo profitto. Ma ogni istruzione deve avere le seguenti condizioni: 1. Non voler essere contraria alla natura, 2. Debb'essere fondata sul vero e ben ragionata, 3. Netta e chiara, 4. Energetica, 5. Corta, 6. Piacevole e piena di umanità, 7. Che mostri chiara l'utilità che ne risulta, 8. Frequente, non sì però che cagioni noia<sup>24</sup>.

Sembra un monumento all'ora di lezione perfetta, quasi un decalogo che ogni insegnante potrebbe tenere nel portafoglio ed estrarre di tanto in tanto per ricalcolare il percorso.

Parte poi un'invettiva contro i maestri poco preparati «i quali possono depravarci o per mancanza d'arte, o per ignoranza della scienza o per iscostumatezza, o per certe maniere sconce e incivili»<sup>25</sup>.

Ed ecco qui una proposta di metodo, un modello educativo innovativo basato sul principio di gradualità: «Non si dovrebbero ammaestrare i giovani nelle scienze severe, che richieggono prudenza, prima dei diciotto anni, nel qual tempo la ragione viene a risvegliarsi e a formarsi». Egli poi ribadisce che l'insegnamento vada impartito nella lingua «del paese affinché li potesse più facilmente entrare ne' misteri della sapienza»<sup>26</sup>.

### *Per concludere*

Da questi pochi tratti emerge evidente la figura di Genovesi quale intellettuale, libero, molto audace nell'aprirsi al nuovo, dotato indubbiamente di una particolare abilità nel trasmettere i propri insegnamenti e fermamente convinto della necessità di investire le energie migliori nella formazione dei giovani. Conferendo alla scienza, in generale, e a quel-

<sup>24</sup> Id., *La Logica per gli giovanetti*, op. cit., p. 24.

<sup>25</sup> Ivi, p. 26.

<sup>26</sup> Ivi, p. 28.

la economica in particolare, una funzione di miglioramento sociale, ha molto da dire anche all'oggi dell'esperienza formativa. In questi tempi in cui si lamenta una crisi delle relazioni intergenerazionali, le sottolineature forti relative alla figura del docente, e più in generale dell'educatore, sono quanto mai puntuali ed attuali.

### *Riferimenti bibliografici*

#### Fonti Primarie

- Genovesi A., *Autobiografia e lettere*, a cura di G. Savarese, Feltrinelli, Milano, 1962.
- Id., *Della Diceosina o sia della filosofia del giusto e dell'onesto*. Società tipografica de' classici italiani, Milano 1777.
- Id., *Delle scienze metafisiche per gli giovanetti del sig. abate Antonio Genovesi*. Tommaso Bettinelli, Venezia 1767<sup>3</sup>.
- Id., *Institutiones Metaphysicae usui tironum aptae*. Simoniana Napoli 1767.
- Id., *La Logica per gli giovanetti*, Remondini, Venezia 1790<sup>4</sup>.
- Id., *Lettere familiari dell'Abate Antonio Genovesi*, tomo I, Savioni, Venezia 1775.
- Id., *Lettere familiari dell'Abate Antonio Genovesi*, tomo II, Savioni, Venezia 1775.
- Id., *Lettere accademiche su la questione se sieno più felici gl'ignoranti, che gli scienziati*, Savioni, Venezia 1791.
- Id., *Lezioni di Economia Civile Testo e nota critica a cura di Francesca Dal Degan*, Vita e Pensiero, Milano 2013.
- Id., *Discorso sopra il vero fine delle lettere e delle scienze*, in *Scritti Economici*, vol. I, Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, Napoli 1984.

#### Fonti Secondarie (Studi su Antonio Genovesi)

- Bruni L., *La pubblica felicità Economia politica e Political Economy a confronto*, Vita e Pensiero, Milano 2018.
- Cammisia F., *L'Università di Napoli nella seconda metà del Settecento. Documenti e profilo delle riforme*, Jovene, Napoli 2001.
- De Condorcet J.A.C., *Elogio dell'istruzione pubblica*, Manifestolibri, Roma 1791.
- De Mas, E., *Montesquieu, Genovesi e le edizioni italiane dello «Spirito delle leggi»*, Le Monnier, Firenze 1971.

- Dragonetti G., *Delle virtù e de' premi*, ed. critica a cura di Clerici L., Vita e Pensiero, Milano 2018.
- Gabelli A., *Metodo di insegnamento nelle scuole elementari*, Sinimberghi, Roma 1888.
- Galanti G.M., *Elogio storico del signor abate Antonio Genovesi pubblico professore di civil economia nella Università di Napoli*, Giambattista Pasquali, Venezia 1772/1774.
- Gentile G., *Storia della filosofia italiana. Dal Genovesi al Galluppi*, Fratelli Treves, Milano 1930.
- Ietto A., *Antonio Genovesi, non solo un grande filosofo ed economista*, <http://www.ambrogio.ietto.com>.
- Mandeville B., *La favola delle api. Vizi privati e pubbliche virtù*, BUR Rizzoli, Milano 2011.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- Passetti C., *"Saper leggere e scrivere, ed un poco d'abbaco": il modello sociale di Antonio Genovesi*, in *Modelli d'oltre confine. Prospettive economiche e sociali negli antichi Stati italiani*, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma 2009.
- Ead., *La "rivoluzione epistemologica" di Antonio Genovesi*, in *Modelli d'oltre confine*, a cura di Borghero C. - Loretelli R., *Le metamorfosi dei linguaggi nel Settecento*, "Serie della Società Italiana di studi sul secolo XVII", Roma 2011.
- Racioppi G., *Antonio Genovesi*, Morano, Napoli 1871.
- Venturi F., *Giuseppe Maria Galanti. Nota introduttiva*, in *Illuministi Italiani*, vol. V, *Riformatori napoletani*, a cura di F. Venturi, Milano-Napoli 1962.
- Id., *Il Settecento Riformatore*, Einaudi, Torino 1969.
- Treccani online, Enciclopedia <https://www.treccani.it>
- Treccani on line, Dizionario Biografico degli italiani <https://www.treccani.it>
- Vidal E., *Il pensiero civile di Paolo Mattia Doria negli scritti inediti*, Giuffrè, Milano 1953.
- Zambelli P., *La formazione filosofica di Antonio Genovesi*, Morano, Napoli 1972.



# Giovanni Ferri e Plinio Limata

## *Educazione liquida per lavorare tutti*<sup>1\*</sup>

### *Introduzione*

I percorsi educativi stanno vivendo intensi cambiamenti in risposta ai profondi mutamenti nel mondo del lavoro. Tali cambiamenti sono necessari sia per favorire l'occupabilità delle nuove generazioni sia per aggiornare e potenziare le *skills* di chi lavora già, in ambo i casi evitando la marginalizzazione, con potenziale esclusione sociale, di ampie fasce della popolazione. Configurando una sorta di 'fusione' che porta l'educazione dallo stato solido a quello liquido, tali cambiamenti si concretizzano in innovazioni su tre livelli: contenuti, target e modalità della didattica.

Oggi giorno, i contenuti della didattica tendono verso le principali nuove competenze richieste, digitali e *green*, che discendono dai due driver decisivi: la trasformazione digitale e la necessità di attuare una veloce transizione sostenibile. A sua volta, l'aggiornamento delle competenze ridisegna non solo i contenuti ma anche i target della didattica, che ora includono pure persone non più giovani, in percorsi di formazione permanente. Infine, il mutare di contenuti e target si trasfonde in cambiamenti anche nelle modalità della didattica, che sempre più spesso germogliano in metodi formativi online a cavallo tra le strutture educative e il mondo del lavoro, implicando innovazioni negli assetti organizzativi e nel menù degli strumenti didattici. Tutte e tre queste dimensioni del cambiamento rendono liquida la didattica per far lavorare tutti, creando nuovi nessi di interpenetrazione tra la sfera educativa e quella del lavoro, una volta mondi piuttosto separati. L'efficacia nell'articolare tali nessi si

<sup>1\*</sup> Pur essendo il contributo frutto di lavoro congiunto, G. Ferri ha scritto l'Introduzione, il par. 2 e le Conclusioni; P. Limata il par. 1.

prospetta come fattore competitivo chiave sia micro, per i singoli attori educativi, che macro, per i sistemi socio-economici nel generare crescita equa e sostenibile.

Senza pretese di esaustività, il contributo si sforza di concettualizzare le questioni accennate partendo dalle trasformazioni nel mondo del lavoro (par. 2), per passare poi in rapida rassegna quelle nella didattica (par. 3) e finire con alcune considerazioni conclusive (par. 4).

### *1. Come si sta trasformando il lavoro*

#### 1.1. Lavoro e dignità della persona

Il lavoro accompagna l'uomo sin dai tempi della sua apparizione. Hannah Arendt<sup>2</sup> distingue il lavoro dall'opera: il primo si dissolve nel consumo ed è dedicato alla soddisfazione delle necessità primarie proprie ed altrui, la seconda è orientata alla costruzione di senso dell'ambiente in cui l'uomo vive. La Dottrina sociale della Chiesa, invece, non fa alcuna distinzione<sup>3</sup> – riconoscendone le differenze come opportunità di creazione e innovazione<sup>4</sup>, ma ritenendolo caratteristica unica, intrinseca e peculiare dell'Uomo, membro di una comunità di persone, di cui è corresponsabile<sup>5</sup>. Il lavoro ha un profondo significato sia per la realizzazione e lo sviluppo della persona<sup>6</sup> sia per la coesione sociale<sup>7</sup> – presuppone un'idea della relazione che l'essere umano può o deve stabilire con l'altro da sé<sup>8</sup>. Il lavoro è quindi chiave essenziale della questione sociale<sup>9</sup>, la cui organizzazione riflette il grado di uguaglianza delle società<sup>10</sup>.

<sup>2</sup> H. Arendt, *The Human Condition*, University of Chicago Press, Chicago & London 1958.

<sup>3</sup> Papa Giovanni Paolo II, *Laborem Exercens*, Edizioni Paoline, Roma 1981.

<sup>4</sup> Papa Francesco, *Laudato si'*, San Paolo Edizioni, Cinisello Balsamo 2015, n. 192.

<sup>5</sup> Papa Francesco, *Fratelli Tutti*, San Paolo Edizioni, Cinisello Balsamo 2020, n. 137.

<sup>6</sup> Papa Francesco, *Laudato si'*, op. cit., nn. 105 e 128.

<sup>7</sup> ILO, *Work for a brighter future – Global Commission on the Future of Work*, Geneva 2019.

<sup>8</sup> Papa Francesco, *Laudato si'*, cit., n. 125.

<sup>9</sup> Papa Giovanni Paolo II, *Laborem Exercens*, op. cit.; ibi, n. 100.

<sup>10</sup> ILO, op. cit.

Eppure, la centralità del lavoro è messa costantemente in discussione. Vita e Società liquida<sup>11</sup> si compiono ampiamente nel mercato del lavoro (e nei fenomeni che lo interessano, come ad esempio migrazioni e nomadismi digitali, *reskilling* e *upskilling*). Il futuro è per definizione incerto; quello del mercato del lavoro potrebbe esserlo meno, qualora recuperasse un orizzonte di senso comune e non più individuale. Bauman considera la trasformazione dei cittadini da produttori a consumatori il momento in cui la modernità viene scardinata da una istituzionalizzazione dell'individuo<sup>12</sup>, cui si accompagna una nuova fase di deregolamentazione e flessibilizzazione dei rapporti sociali.

Al contempo, le grandi trasformazioni ambientali (cambiamento climatico), economiche, demografiche, tecnologiche avranno effetti dirompenti e trasformativi sulle nostre istituzioni<sup>13</sup>, economie e lavoro<sup>14</sup>. In sostanza, sia il lavoro sia la formazione che l'anticipava sono stati tendenzialmente lineari, in un mondo le cui trasformazioni avevano essenzialmente il ritmo biologico prima e meccanico poi. Il quadro oggi muta radicalmente: le competenze di oggi non corrisponderanno ai lavori di domani, così come le competenze appena acquisite potrebbero diventare rapidamente obsolete<sup>15</sup>: l'85% dei lavori che gli studenti di oggi faranno nel 2030 non sono ancora stati inventati, 9 lavori su 10 richiederanno competenze digitali. Tuttavia, il 44% dei cittadini dell'UE non ha ancora competenze digitali di base<sup>16</sup>. Il Digital Divide è un magigno dai costi enormi (cfr. Indice DESI, esercizio PISA dell'OCSE e indagini Piac).

Altri studi evidenziano la forte necessità di riqualificare le forze lavoro. In Italia, la stima di quanti necessitano di riqualificazione nella fascia

<sup>11</sup> Z. Bauman, *Liquid modernity*, Polity Press, Cambridge 2000.

<sup>12</sup> U. Beck-E. Beck-Gernsheim, *Individualization: Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*, Sage, London 2002.

<sup>13</sup> N. Faber-J. Jonker, *At Your Service: How Can Blockchain Be Used to Address Societal Challenges?*, in: Treiblmaier H., Beck R. (eds), *Business Transformation through Blockchain*, Palgrave Macmillan, Cham 2019, pp. 209-231.

<sup>14</sup> ILO, op. cit.

<sup>15</sup> ILO, op. cit.

<sup>16</sup> Digital Europe, *Accelerating Education Transformation through Technology*, Bruxelles, maggio 2020.

25-64 arriva al 59%<sup>17</sup>. Come ci ricorda l'Enciclica Fratelli Tutti<sup>18</sup> «non esiste peggiore povertà di quella che priva del lavoro e della dignità del lavoro», e quest'ultimo non può essere sostituito completamente dal progresso tecnologico.

## 1.2. Produzione e scarto nell'economia digitale

Le organizzazioni aziendali sono sempre cambiate a causa della tecnologia<sup>19</sup> e gli attuali progressi tecnologici avranno effetti dirompenti sul lavoro in sé, in primis nelle sue dimensioni orizzontali e verticali<sup>20</sup>. La creazione di nuovi posti di lavoro dovrà essere accompagnata dalla riqualificazione dei possibili fuoriusciti dal mercato del lavoro<sup>21</sup>. In altri termini, il modello lineare cui siamo abituati dovrà evolvere verso un modello orizzontale e circolare, che, avendo un approccio centrato sulla persona, sappia affrontare le sfide che si prospettano: l'economia digitale potrebbe allargare i divari regionali e di genere<sup>22</sup>. Questo passaggio tocca un'altra caratteristica ontologica del nostro sistema produttivo lineare: la creazione di scarti, che non sono solo produttivi, ma anche umani<sup>23</sup>. Sarà possibile superare questa frattura? Riteniamo purtroppo che una risposta pienamente positiva sia impossibile, proprio per le leggi che regolano il nostro divenire: in base al secondo principio della termodinamica, un minimo scarto ci sarà sempre. Lo sforzo deve essere teso alla minimizzazione di questo ipotetico scarto. A tale riguardo, sorgono spontanei degli interrogativi: è possibile identificare una differenza tra scarto quantitativo (es. Efficien-

<sup>17</sup> Tucci, C., *In Italia il 20% degli adulti europei con un basso livello di istruzione*, [www.IISole24Ore.com](http://www.IISole24Ore.com), 28 gennaio 2021.

<sup>18</sup> Papa Francesco, Fratelli Tutti, cit., n. 136.

<sup>19</sup> M. Fenwick - E.P.M. Vermeulen, *Technology and Corporate Governance: Blockchain, Crypto, and Artificial Intelligence*. European Corporate Governance Institute (ECGI), Bruxelles 2018.

<sup>20</sup> C. Berg-S. Davidson-J. Potts, *Capitalism After Satoshi: Blockchains, Dehierarchicalisation, Innovation Policy and the Regulatory State*, in «J Entrepren & Public Policy», 9, (2019), pp. 152-164.

<sup>21</sup> ILO, op. cit.

<sup>22</sup> *Ibidem*

<sup>23</sup> Papa Francesco, *Laudato si'*, op. cit., n.104.

za) e qualitativo (es. Beni relazionali o della conoscenza)? Efficienza e produttività hanno rendimenti decrescenti, mentre relazioni e beni della conoscenza hanno rendimenti crescenti: è possibile una compensazione tra le due dimensioni che minimizzi il valore di quello scarto (energetico) ineludibile? Si può identificare la prima come un costo (per la persona) e le seconde come un investimento?

Si devono quindi governare i processi i cui esiti non possono essere lasciati al caso: serve un approccio “*human-in-command*”<sup>24</sup>. Va ricordato infatti che quanto realizzabile con la tecnologia può differire da ciò che è desiderabile da una prospettiva sociale. Inoltre, lo sviluppo delle tecnologie è indicativo di una visione politica<sup>25</sup>, legata ad un cambiamento dei processi sociali, economici e legali che governano la generazione di valore<sup>26</sup> – lo sviluppo di una tecnologia non è in termini ideologici, sociali o culturali neutro, dato che il design della stessa determinerà quali azioni saranno abilitate o impedita<sup>27</sup>.

Il ruolo della tecnologia come medium, quindi, non può e non deve essere sottovalutato. La digitalizzazione va intesa come processo olistico: non solo come questione tecnica, ma soprattutto culturale (es. Piano Nazionale per l'Educazione digitale). I processi di digitalizzazione sono spesso implementati senza che vi siano cambiamenti pedagogici e organizzativi, al punto da mettere persino in discussione la differenza tra tempo del lavoro e tempo di vita. Come sostiene Hauge<sup>28</sup>, la digitalizzazione dovrebbe essere considerata un compito organizzativo, includendo vari livelli e competenze che agiscono all'interno dell'organizzazione stessa<sup>29</sup>. Così, la tecnologia può divenire strumento potenziante e

<sup>24</sup> ILO, op. cit., p. 13.

<sup>25</sup> W. Reijers-M. Coeckelbergh, *The Blockchain as a Narrative Technology: Investigating the Social Ontology and Normative Configurations of Cryptocurrencies*, in «Philosophy & Technology», 31, 1 (2018), pp. 103-130.

<sup>26</sup> P. Hacker et al., *Regulating Blockchain: Techno-Social and Legal Challenges*, Oxford University Press, Oxford 2019.

<sup>27</sup> P. De Filippi-S. Hassan, *Blockchain Technology as a Regulatory Technology: From Code is Law to Law is Code*. arXiv preprint 1801.02507, 2018.

<sup>28</sup> T.E. Hauge, *On the life of ICT and school leadership in a large-scale reform movement*. In E. Elstad (Ed.), *Digital expectations and experiences in education* (pp. 97-115), Sense-Publishers, Rotterdam 2016.

<sup>29</sup> F. Pettersson, *Understanding digitalization and educational change in school by means of*

abilitante, che vada a sostegno sia dei processi di apprendimento sia del lavoro dignitoso in sé, implementando un “*Human Centred approach*”<sup>30</sup>.

### 1.3 Dal lavoro che cambia al *lifelong learning*

I cambiamenti del lavoro influenzano anche le dinamiche formative: il *lifelong learning* diventa necessità permanente delle persone in tutti i settori e ruoli. Cambiano i ruoli e cambiano i luoghi e gli strumenti. La pervasività e la disponibilità di informazione hanno aperto enormi opportunità di apprendimento, abbattendo i costi e democratizzando l'accesso all'educazione. Anche i rispettivi pesi dell'educazione formale, con i suoi sistemi di certificazione centralizzata, ed informale potrebbero modificarsi (es. *blockchain*). Una riforma del sistema di formazione con riferimento all'esigenza di riqualificazione connessa alla trasformazione digitale è oramai urgente, al fine di garantire accesso, equità e inclusione. È possibile prefigurare lo sviluppo di curricula sempre più differenziati (SSI – *self sovereign identity*) e allo stesso tempo componibili (es. *micro-credentials*), le cui fondamenta saranno costituite dalle cosiddette *soft skills*, fondamentali nei processi di *upskilling* e *reskilling*. Di pari passo, è lecito domandarsi quali siano i possibili impatti di una digitalizzazione pervasiva, che comporta un utilizzo sistematico di varie tecnologie, sulle relazioni umane (es. fiducia), ed in particolare quella docente/discente.

## 2. Come cambia la didattica in risposta alle trasformazioni del lavoro

I cambiamenti nel mondo della produzione e nel mercato del lavoro impongono una profonda rivisitazione della didattica. In un assetto con tecnologia stabile anche la didattica può articolarsi in modalità stabili e statiche, configurando percorsi formativi piuttosto fissi e impartiti solo ai giovani che porteranno con sé quelle conoscenze e competenze affinandole sul luogo di lavoro. Invece, in presenza di innovazioni dirompenti e

*activity theory and the levels of learning concept*. «Educ Inf Technob», 26 (2020), pp. 187-204.

<sup>30</sup> ILO, op. cit., p. 24.

ad alto impatto sociale anche la didattica deve cambiare. Le categorie del lavoro e dell'educazione ne escono naturalmente trasformate. Le conoscenze e competenze richieste si modificano imponendo di cambiare i percorsi formativi e di passare da un'educazione per i giovani a un'educazione per tutti. Si possono delineare tre aree di azione che necessitano di una rivisitazione:

- 1) Contenuto: vecchie vs nuove conoscenze – quali rimangono immutate, quali cambiano?
- 2) Target: l'educazione da processo statico diviene dinamico, impegnando le persone tutto l'arco della vita del soggetto interessato.
- 3) Metodologia: come cambia la didattica in funzione dei nuovi contenuti e target? Come si adatta alle specificità dell'età degli interessati?

## 2.1. Cambiamenti nei contenuti della didattica

Iniziamo dai cambiamenti di contenuto. Ad esempio, il monitoraggio Unioncamere<sup>31</sup> sulle tendenze della domanda di lavoro da parte delle imprese italiane evidenzia che le competenze digitali e *green* sono le più richieste. In particolare, la stima è che tra il 2020 e il 2024 sarà richiesto dalle imprese il possesso di competenze *green* con importanza almeno intermedia a 1,6 milioni di lavoratori (circa il 62% del fabbisogno del quinquennio) e con importanza elevata a 978.000 unità (circa il 38%). Al tempo stesso, la stima è che tra il 2020 e il 2024 le imprese avranno bisogno di 1,5 milioni di occupati in possesso di competenze digitali con importanza perlomeno intermedia, pari al 56% del fabbisogno del quinquennio. Ciò corrisponde a quanto discusso nel par. 2 sulla trasformazione digitale, cui si accompagna il driver della transizione sostenibile (si pensi alla pervasività degli incentivi predisposti dall'*European Green Deal*).

<sup>31</sup> Unioncamere, *Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2020-2024). Scenari per l'orientamento e la programmazione della formazione*, Sistema Informativo Excelsior, 2020.

Purtroppo, i curricula educativi e formativi sembrano in ritardo rispetto a queste esigenze.

Mencarelli e Mereu<sup>32</sup> sottolineano il ritardo dell'Italia nel processo di digitalizzazione dell'economia: in base al DESI (Digital economy and society index) l'Italia si situava al 25° posto tra gli UE-28 nel 2017. Specie nell'alfabetizzazione digitale della popolazione l'Italia è ben al di sotto della media Europea: solo il 44% possiede competenze digitali 'di base o superiori' (contro una media UE-28 del 56%). L'unica attività di poco al di sopra della media è il consumo di contenuti digitali: musica, video e giochi online (79% contro il 78% UE-28). Altra criticità è la bassa quota di laureati in discipline scientifiche e tecnologiche dell'ingegneria e della matematica (laureati STEM): nel 2014 tra i giovani di età tra i 20 e i 29 anni solo 14 su 1.000 erano laureati in STEM (17 nella media UE-28). L'analisi della filiera della formazione ICT evidenzia carenze significative: sul fronte dell'offerta di laureati e diplomati nello specifico ambito ICT; l'offerta formativa terziaria in ambito ICT copriva solo il 6,5% dei corsi di laurea sul totale dei corsi attivati nel 2016 e non era ancora abbastanza focalizzata sugli ambiti tecnologici emergenti (es. *Big Data*, *Cyber Security*, *cloud*). Viene, infine, rilevata una scarsa presenza di insegnamenti in area informatica nei corsi universitari non ICT (nessuna formazione ICT nel 50% del totale dei corsi di laurea nel 2016), nonostante la crescente domanda di competenze informatiche in tutti gli annunci di lavoro pubblicati sul web. Dal canto suo, Unioncamere<sup>33</sup> rileva che:

«diventa fondamentale strutturare adeguatamente l'offerta formativa degli istituti professionali e rafforzare l'intera filiera dell'istruzione tecnica superiore (ITS). Nei paesi con forti sistemi formativi "duali" è stato favorito l'ingresso nel mercato del lavoro dei giovani dotandoli delle competenze chiave che sono immediatamente richieste dalle imprese».

<sup>32</sup> E. Mencarelli-M.G. Mereu, *Anticipazione dei fabbisogni professionali nell'Information and Communication Technology*. Report tecnico Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche (INAPP), 2020.

<sup>33</sup> Unioncamere, op. cit.



Relativamente alla dimensione green, Bonacci<sup>34</sup> rileva che

«i green jobs, che incorporano chiaramente competenze green, direttamente finalizzate a produrre beni e servizi eco-sostenibili o a ridurre l'impatto ambientale dei processi produttivi, pur considerati importanti e di crescente interesse per il sistema produttivo, sono figure di difficile reperimento per le imprese, per le quali è richiesta più esperienza e un livello di qualificazione più elevato».

Tale carenza di offerta corrisponde presumibilmente a una scarsa disponibilità di percorsi formativi *green*<sup>35</sup>.

## 2.2. Come si modificano i target della didattica

Le nuove competenze richieste sul posto di lavoro non riguardano solo quanti devono ancora entrarci ma anche coloro che già lavorano. In questa fase occorre aggiornare conoscenze e competenze dei lavoratori in servizio. Perciò, cambia il ciclo di vita dell'istruzione, che non è più rivolta solo ai giovani bensì si deve rendere disponibile anche ai non giovani.

Bramanti e Villettaz<sup>36</sup> documentano che i lavoratori italiani che sono già passati attraverso cambiamenti significativi sul posto di lavoro tra il 2012 e il 2015 erano circa il 17% della forza lavoro totale, poco meno della media tra i paesi OCSE. Gli autori concludono che, in presenza di polarizzazione, occorre attrezzarsi per meglio rispondere alle sfide che il cambiamento tecnologico pone alla struttura e all'articolazione delle competenze, alla loro durabilità e alle migliori modalità per rinnovarle e aggiornarle secondo processi di formazione permanente.

I processi di *lifelong learning* – la cui disponibilità va incrementata per

<sup>34</sup> M. Bonacci, *Il mercato del lavoro digitale e i contesti di apprendimento*, in «Lifelong Lifewide Learning», 16, 35 (2020), pp. 255-268.

<sup>35</sup> L. Fioravanti-M.G. Mereu, *Anticipazione dei fabbisogni professionali nella green economy*. Report tecnico Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche (INAPP), 2018.

<sup>36</sup> A. Bramanti-M. Villettaz, *La polarizzazione sul mercato del lavoro in Italia*, in «EyesReg», Vol.10, N.1, marzo 2020, pp. 1-8.

consentire la riconversione dei lavoratori<sup>37</sup> – sono perciò integrativi rispetto ai percorsi scolastici e universitari tradizionali<sup>38</sup>. Al tempo stesso, i processi di *lifelong learning* generano una sorta di sovrapposizione tra circuiti scolastici e universitari, da un lato, e, dall'altro, luoghi di lavoro<sup>39</sup>.

### 2.3. Come cambiano le metodologie della didattica

A loro volta, i cambiamenti di contenuti (sub-par. 3.1) e di target (sub-par. 3.2) educativi impongono di ripensare le modalità della didattica e l'organizzazione degli spazi educativi. In particolare, per potenziare le nuove competenze e raggiungere i nuovi target della formazione permanente, divengono sempre più importanti le modalità *e-learning*.

In estrema sintesi, Filosa e Parente<sup>40</sup> presentano una rassegna ragionata delle principali evoluzioni e problematiche emerse con il passaggio alla didattica a distanza (DaD) forzato dalla pandemia COVID-19. Dal canto suo, rilevando che al 2013 l'istruzione e formazione degli adulti in Italia si attestava al 6,2% della popolazione interessata, molto meno della media UE-28 (10,5%), Spagnuolo<sup>41</sup> sollecitava già allora un maggiore impiego dell'*e-learning*. Nello stesso senso, Ghislandi<sup>42</sup> raccomandava il ricorso ai MOOCs (*Massive Online Open Courses*).

<sup>37</sup> Unioncamere, op. cit.

<sup>38</sup> M. Bonacci, op. cit.

<sup>39</sup> V.M. Marcone, *Il valore della formazione duale: riprogettare nuovi curricula capacitanti*, in «MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni», 9, 1 (2019), pp. 660-678; V.M. Marcone, *L'approccio Work-Based Learning (WBL) nell'ambito delle policies per il lifelong learning: capacitare le competenze nell'ambito del Terzo settore*, in «Lifelong Lifewide Learning», 16, 35 (2020), pp. 269-288.

<sup>40</sup> G. Filosa-M. Parente, *Una buona pratica di didattica inclusiva. In una prospettiva intersezionale*. V Seminario I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca e la didattica, Roma, 25-28 febbraio 2021.

<sup>41</sup> G. Spagnuolo, *Educazione, cultura e apprendimento permanente in Europa per favorire le competenze chiave e i diritti di cittadinanza*, in «DigItalia», 2016, pp. 91-100.

<sup>42</sup> P. Ghislandi, *Qualità della didattica accademica ai tempi dell'open education*, in «Teach Different!», 17, (2015), pp. 17-23.

## *Conclusioni*

In cosa consistono i principali cambiamenti nel mondo del lavoro? E quali risposte il sistema educativo deve dare a tali cambiamenti salvaguardando la dignità delle persone? Infine, quali sono i mutamenti didattici da attuare per assicurare risposte adeguate alle esigenze del mondo del lavoro? Sono queste le domande su cui si è articolato il ragionamento nel contributo che qui si conclude.

Siamo partiti dal dato che la trasformazione digitale e la transizione sostenibile sono oggi i due principali fattori di cambiamento nel mondo del lavoro, ove plasmano nuove sfide contro l'esclusione sociale e la cultura dello scarto. Si sono poi discusse le innovazioni più significative che il sistema didattico deve intraprendere per poter rispondere concretamente alla diffusa esigenza di nuove competenze digitali e *green* salvaguardando occupabilità e dignità dei lavoratori. Tali innovazioni riguardano, al contempo, contenuti, target e modalità educativi. Per ognuna delle tre dimensioni si sono brevemente specificate le principali ricadute. La dinamica delle competenze domandate sul posto di lavoro ne induce una analoga nei contenuti della didattica. All'unisono, però, mutano anche i target educativi, includendo ora non più solo i giovani da occupare ma anche chi già lavora, le cui competenze vanno aggiornate. Perciò, il sistema educativo deve aprirsi alla formazione permanente. Infine, i cambiamenti nei contenuti e target sollecitano mutamenti nella didattica, che diviene sempre più *user friendly*, trasformando le proprie modalità organizzative e avvalendosi intensamente della didattica digitale.

Nel nuovo contesto, la flessibilizzazione della didattica ne configura quasi una “fusione” dallo stato solido preesistente – con contenuti abbastanza statici, target educativi solo nelle fasce giovanili e modalità piuttosto rigide di didattica frontale – allo stato liquido per far lavorare tutti e accrescere il benessere equo e sostenibile della società. Insomma, da binomi separati scuola-lavoro e università-lavoro si sta passando a crasi indivisibili “sculavoro” e “unilavoro”, in cui presumibilmente sarà diluito l'affidamento a titoli di studio statici, ampliando invece il ricorso a modalità dinamiche di certificazione delle competenze. Questa trasformazione dischiude nuove sfide per gli attori della didattica e della formazione, la cui competitività dipenderà in modo pregnante dalla capacità di saper prontamente intercettare le nuove esigenze e posizionarsi a soddisfarle.

Elena Zizioli

*Un'“Officina Creativa”  
nella reclusione: lavoro, identità, bellezza e comunità*

*1. Fare impresa: una questione anche pedagogica*

«Il mondo moderno deve accettare il primato dei valori spirituali se vuole che le gigantesche forze materiali alle quali esso sta rapidamente dando vita, non solo non lo travolgano, ma siano rese al servizio dell'uomo, del suo progresso, del suo operoso benessere»<sup>1</sup>. Così sosteneva Adriano Olivetti nel 1954 in uno dei suoi discorsi ai lavoratori di Ivrea insigniti della “Spilla d'Oro”, un riconoscimento per premiare la fedeltà a venticinque anni di attività nelle officine e per dimostrare che la fabbrica, sottratta da logiche disumanizzanti, poteva essere vissuta non solo come luogo di produzione, ma anche come «Comunità»<sup>2</sup> dove sperimentare i valori della comunione e della condivisione, nel segno della laboriosità e della solidarietà. E lo si coglie nella citazione di apertura.

L'Italia dopo la metà degli anni Cinquanta stava per essere attraversata da quello che sarà considerato il miracolo economico che con il processo repentino di industrializzazione cambiò profondamente stili di vita e mentalità, ma generò anche squilibri e disuguaglianze<sup>3</sup>. Olivetti fu senza alcun dubbio un visionario, in quanto intuì che il lavoro opera-

<sup>1</sup> A. Olivetti, *Città dell'uomo*, Edizioni di Comunità, Torino 2001, p. 94.

<sup>2</sup> Olivetti fondò a Torino nell'autunno del 1948 il Movimento di Comunità proprio per dar vita ad un nuovo sistema in grado di costruire le condizioni per assicurare benessere e libertà. Così scrisse: «“Comunità”, il nome lo dice e il programma lo riafferma, è un Movimento che tende ad unire, non a dividere, tende a collaborare, desidera insegnare, mira a costruire. Non siamo venuti dunque per dividere, ma per esaltare i migliori, per proteggere i deboli, per sollevare gli ignoranti, per scoprire le vocazioni», Ivi, p. 26.

<sup>3</sup> Tra i tanti testi disponibili, si veda: G. Crainz, *Storia della Repubblica. L'Italia dalla Liberazione ad oggi*, Donzelli, Roma 2016.

io non doveva più ridursi a congegno di sofferenza perché il lavoratore meritava di essere rispettato e valorizzato come persona, al punto tale da affiancare alla fabbrica una serie di servizi (come gli asili) e attività culturali (come le biblioteche).

L'ingegnere di Ivrea che leggeva il Convito di Platone e guardava al modello della Città-Stato della Grecia antica, considerando l'urbanistica inseparabile dall'estetica applicata, ha insegnato un nuovo modo di fare impresa dove armonia, valori spirituali e bellezza, dovevano informare le attività produttive, riflettere una pienezza umana per costruire e operare un rinnovamento materiale e morale, come si argomenta nella raccolta dei suoi scritti e discorsi, *Città dell'uomo*<sup>4</sup>.

La proposta olivettiana, fortemente orientata eticamente e gravida di implicazioni pedagogiche<sup>5</sup>, ci consente di studiare la stretta relazione tra il fare impresa e il benessere individuale e collettivo, di tratteggiare un concetto di comunità che rimette al centro il lavoro come esperienza appagante e generatrice di trasformazioni sociali. E si tratta di una proposta che è rimasta un modello per l'agire imprenditoriale e che può essere oggi riscoperta in tutta la sua attualità in uno scenario caratterizzato dagli incalzanti processi di globalizzazione, dall'imporsi di politiche neoliberiste dove le attività produttive sono state svuotate di quei valori che le rendono espressione di una partecipazione attiva, trasformando i cittadini in consumatori, facendo prevalere le esigenze dello sviluppo economico su quelle dello sviluppo umano.

In queste pagine ci si soffermerà su un intraprendere che richiama molti dei tratti distintivi olivettiani e che guarda a luoghi spesso dimenticati come le carceri. Si tratta di “Officina Creativa”, un'impresa sociale che in una sezione femminile di un Istituto penitenziario, ha creato un vero e proprio brand. Per quanto già studiata in quanto capace

<sup>4</sup> A. Olivetti, *Città dell'uomo*, op. cit., p. 23.

<sup>5</sup> Non a caso il lavoro di Adriano Olivetti è stato ripreso e tematizzato nel dibattito pedagogico. Si vedano, ad esempio: M. Cornacchia, *Le humanities in azienda. Per una via umanistica alla formazione*, FrancoAngeli, Milano 2018; M. Gallerani, *L'educazione sta alla progettualità (e all'empowerment) come l'imprenditorialità sta all'economia di comunità*, in «MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni», EDA nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia - Speciali di MeTis, 6 (2016), pp.1-10 (DOI: 10.12897/01.00119); M. Catarci, *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*, Franco Angeli, Milano 2013, p. 21.

di generare non solo profitto economico, ma anche beni relazionali<sup>6</sup>, questa realtà merita di essere analizzata pure con lo sguardo pedagogico, proprio perché in grado di riconsiderare il lavoro come «esperienza umanizzante»<sup>7</sup>.

Può essere in parte ricondotta, seppur nella sua originalità e singolarità, all'affermarsi di un nuovo paradigma promosso da alcune grandi realtà industriali<sup>8</sup> che hanno assunto un approccio di «employed care» aperto ad una «visione ecosistemica» cioè ad una prospettiva finalizzata a sviluppare una serie di servizi che riguardano la «cura della persona» (formazione professionale personalizzata, spazi per l'esercizio fisico e servizi medico-sanitari, etc.); la «cura del tempo» (flessibilità degli orari o possibilità dei congedi parentali, etc.); la «cura dello spazio» (allestimento degli ambienti in sicurezza e rispettando i principi ergonomici, etc.); infine la «cura degli affetti» (supporto alla maternità o genitorialità e l'organizzazione di asili nido e materne aziendali, etc.)<sup>9</sup>.

Alla base vi è la consapevolezza, che richiama l'intuizione olivettiana, della stretta relazione fra dimensione personale e dimensione professionale e il convincimento che promuovere il benessere del lavoratore significhi assicurare non solo più efficienza e produttività all'impresa, ma anche uno sviluppo sociale e comunitario<sup>10</sup>.

Del resto, la tradizione pedagogica ha insegnato quanto la questione del lavoro sia dirimente per la persona e non possa essere ridotta a pura strumentalità, ma restituita ad occasione formativa per arricchire il profilo identitario.

<sup>6</sup> Cfr. L. Mongelli et. al., *Made in Carcere: Integral Human Development in Extreme Conditions*, in «Journal of Business Ethics», 152, (2018), pp. 977-995 (<https://doi.org/10.1007/s10551-018-3821-6>).

<sup>7</sup> V. Friso, L. Decembrotto, *La Pedagogia dell'inclusione e le sfide del diritto al lavoro in carcere* in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», VII, 1 (2019), p. 129 (DOI: 10.7346/sipes-01-2019-11).

<sup>8</sup> È questo il caso, ad esempio, della Luxotica, della Ferrero, della Nestlé o della Barilla. Cfr. D. Dato, S. Cardone, *Il welfare aziendale: caratteristiche, progetti e strumenti per la promozione del benessere comunitario*, in L. Cerrocchi, L. Dozza (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, Erickson, Trento 2018, pp. 287.

<sup>9</sup> Ivi, pp. 288-289.

<sup>10</sup> Ivi, p. 290.

A questo proposito è interessante rilevare che nel 2006 il Parlamento Europeo ha posto lo «spirito di iniziativa e di imprenditorialità» tra le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, a cui sono seguiti una serie di provvedimenti volti a collocare, come rileva Cosimo Costa che ne ha fatto una sintesi in prospettiva educativa, «l'imprenditorialità in una dimensione formativa tesa a definire uno “spirito imprenditoriale” aperto non tanto al successo e al denaro quanto a un miglioramento della vita privata e sociale»<sup>11</sup>.

Lo scopo di questo contributo è mostrare le importanti ricadute pedagogiche tanto del fare impresa quanto dello sviluppare la capacità di essere imprenditori della propria vita in un ambito, come quello penitenziario, dove lo spirito iniziativa è fortemente compromesso da un «poderoso apparato di incapacitazione del sé adulto»<sup>12</sup>.

## 2. *Il brand Made in carcere di “Officina Creativa”. Tra vulnerabilità e riscatto: tracce di un'esperienza*

In questi ultimi anni l'incertezza, la liquidità, la precarizzazione<sup>13</sup>, dovute ai cambiamenti repentini di scenario e ad una flessibilità rivendicata come libertà, ma spesso vissuta come un'insidiosa destabilizzazione, hanno minato le identità professionali, oltre che quelle personali, costrette a ricomporsi «a fronte di esperienze lavorative frammentarie ed eterogenee»<sup>14</sup>.

Si chiede oggi sempre di più di «rispondere in senso adattivo alle richieste provenienti dall'ambiente; [...] sviluppare un atteggiamento resiliente rispetto alle ricorrenti transizioni [...] agire ma anche re-agire all'imprevisto»<sup>15</sup>.

<sup>11</sup> C. Costa, *Educare a uno “spirito imprenditoriale”. La lezione di Marco Aurelio* in EDUCAZIONE. Giornale di pedagogia critica, VIII, 2 (2019), p. 108 (DOI: 10.14668/Educaz\_8206).

<sup>12</sup> S. Ronconi, G. Zuffa, *La prigione delle donne. Idee e pratiche per i diritti*, Ediesse, Roma 2020, p. 136.

<sup>13</sup> Si vedano in proposito gli studi di Z. Bauman e U. Beck citati nei riferimenti bibliografici.

<sup>14</sup> G. Chianese, (2019), *La costruzione dell'identità professionale*, in M. Cornacchia, S. Tramma (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, Carocci, Roma 2019, p.122.

<sup>15</sup> Ivi, p. 126.

E si tratta di obiettivi di difficile raggiungibilità quando si è maggiormente esposti ai rischi di esclusione, quando il lavoro è un'opportunità remota e non un diritto da esigere, complice indubbiamente la scarsa qualificazione professionale e i contesti segnati dalle più diverse marginalità.

È documentato che a parità di condizioni sociali e ambientali si è maggiormente a rischio quando si è donne. Lo ha insegnato la storia che ha considerato tale questione «di “confine” tra spazi interni e spazi esterni, tra legalità e illegalità»<sup>16</sup>, proprio perché il lavoro per anni non ha rappresentato una dimensione costitutiva dell'identità femminile o per lo meno è stato confinato tra le pareti domestiche, non riconosciuto, sicuramente condizionato da limitazioni, quando non pregiudizi, e ha così continuato ad incidere «quel fattore di declassamento» divenuto «un retaggio insormontabile»<sup>17</sup>.

Per le biografie cosiddette fragili perché portatrici delle più diverse vulnerabilità il destino è spesso tracciato. Quando si sono avuti alle spalle percorsi migratori fallimentari, si è cresciute in contesti deprivati, o peggio di criminalità organizzata dove il primo dovere è quello di non tradire le aspettative della famiglia, è difficile rimanere nei binari del vivere civile<sup>18</sup> e ancora più complesso è immaginarsi in un'attività per la propria autorealizzazione. Miseria e povertà da un lato, subcultura e cultura dei clan dall'altro favoriscono i percorsi di devianza per tutta una serie di dinamiche che non è interesse di questo saggio indagare.

Una volta inserite nell'ambito penitenziario le donne continuano a vivere condizioni di esclusione. I numeri esigui (si tratta di una percentuale che in Italia si è sempre attestata tra il 4 e il 5%)<sup>19</sup> hanno costituito

<sup>16</sup> A. Bellavitis, *Il lavoro delle donne nelle città dell'Europa moderna*, Viella, Roma 2020 (edizione digitale), p.12. Si veda anche A. Groppi (a cura di), *Il lavoro delle donne*, Laterza, Roma - Bari 1996.

<sup>17</sup> A. Ammirati, E. Deiana, *Cittadinanza opaca*, Ediesse, Roma 2019, p. 39.

<sup>18</sup> Cfr. A. Civita A., *Mutamenti nel mondo del lavoro e disuguaglianze di genere*, in A. Civita, P. Massaro, *Devianza e disuguaglianza di genere*, Franco Angeli, Milano 2011 (edizione digitale), pp. 41-63.

<sup>19</sup> Per i dati si consiglia di consultare il sito del Ministero della Giustizia, Sezione statistiche all'indirizzo: <https://www.giustizia.it/giustizia/> (ultima consultazione: 15 febbraio 2021), e i rapporti curati periodicamente dall'Associazione Antigone scaricabili all'indirizzo: <https://www.antigone.it/> (ultima consultazione: 15 febbraio 2021).



l'alibi per una minore attenzione e un'offerta trattamentale al ribasso. Criticità su cui sono intervenuti provvedimenti di legge come le Regole di Bangkok<sup>20</sup> e le Regole penitenziarie europee (2006) (art. 34), riviste nel luglio 2020<sup>21</sup>.

Sono note le complesse e dense problematiche che ciascuna donna si trova ad affrontare nel tempo sospeso della reclusione: il dispositivo disciplinare e i meccanismi propri della burocrazia carceraria alimentano sentimenti di disistima, aggravano la percezione del proprio fallimento, generano minorazione del sé, a cui spesso si risponde con apatia, disinteresse, anche con rabbia e disperazione<sup>22</sup>. L'educare si traduce nell'accompagnare un'umanità segnata e spesso rassegnata, che va tutelata dalle ferite della colpa, ma anche sollecitata ad un cambiamento di rotta, per scoprire un nuovo universo di valori e sottrarsi da condizioni di subalternità che caratterizzano la maggior parte dei percorsi femminili. Riscrivere la propria vita sotto il segno dell'*empowerment* comporta anche il coinvolgersi in un'attività lavorativa che tra le sbarre è compresa nel cosiddetto trattamento, quindi con una finalità “rieducativa”, secondo l'Ordinamento penitenziario del 1975 (L.354)<sup>23</sup>.

Il lavoro dovrebbe insegnare a sottrarsi da destini tracciati, rappresentando un'importante occasione di riscatto e di formazione del sé adulto, rafforzando autostima e autonomia, oltre a rompere la pesantezza del tempo recluso, ma come spesso accade quando si lavora in contesti ad alta complessità come il carcere, lo scarto fra le intenzioni e le pratiche è alto. Perciò anche in questo ambito, anzi più che negli altri, si registrano scarsità di opportunità e dubbia qualità<sup>24</sup>.

<sup>20</sup> Risoluzione 2010/16 del 22 luglio 2010, scaricabile al sito: <http://www.rassegnapenitenziaria.it/cop/788134.pdf> (ultima consultazione: 15 febbraio 2021).

<sup>21</sup> Il testo è disponibile all'indirizzo: [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectId=09000016809ee581](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016809ee581) (ultima consultazione: 15 febbraio 2021).

<sup>22</sup> Per un approfondimento, si vedano i lavori di S. Ronconi, G. Zuffa citati nei riferimenti bibliografici.

<sup>23</sup> Con l'art. 15 il lavoro infatti entra a pieno diritto negli elementi del trattamento di cui fanno parte anche l'istruzione e la religione.

<sup>24</sup> Si veda in proposito M. Miravalle, A. Scandurra, *Il carcere al tempo del coronavirus. XVI Rapporto dell'Associazione Antigone sulle condizioni detentive*, 2020, in [https://www.antigone.it/upload/ANTIGONE\\_2020\\_XVIRAPPORTO%202.pdf](https://www.antigone.it/upload/ANTIGONE_2020_XVIRAPPORTO%202.pdf) (ultima consultazione: 15 febbraio 2020).

Molte donne infatti svolgono occupazioni che vengono rubricate con la dicitura di «casermaggio interno»<sup>25</sup>. Si tratta di attività non edificanti che lasciano intendere una modalità di operare fortemente condizionata dal dispositivo disciplinare, a fronte dell'Ordinamento penitenziario, che con l'articolo 20, ha regolamentato la materia stabilendo che i metodi devono riflettere il più possibile quelli del lavoro nella società libera.

Le ricerche qualitative documentano infatti che da diversi anni si assiste ad una «gestione frammentata e alternata di lavori e mansioni diverse», situazione che lascia aperti molti problemi: «poche ore lavorate saltuariamente non sono in grado di risolvere l'accesso ai bisogni primari e tantomeno una pressante domanda di autonomia»<sup>26</sup>.

Luciana Delle Donne che ha dato vita a “Officina Creativa”, dal 2004 ha rovesciato questa tendenza e invertito la rotta, tracciando nuovi percorsi, soddisfacendo l'esigenza di promuovere idee e progettualità imprenditoriali proprio per superare i problemi di «integrazione umana e di socializzazione professionale» che da sempre affliggono i percorsi al femminile nella detenzione, come è emerso da alcune ricerche<sup>27</sup>.

L'imprenditrice, con alle spalle una carriera di top manager nel settore bancario, ha fatto una scelta di vita personale che ha avuto importanti ricadute sociali. È riuscita infatti a portare tra le sbarre, in un Sud storicamente più restio alle trasformazioni, innovazione e creatività, pur operando in un settore tradizionale come quello della sartoria, anzi valorizzando proprio in quest'ambito i saperi femminili per un progetto che a ragione può essere definito un percorso di «*self empowerment*» in quanto ha rafforzato la resistenza alla «pervasività del carcere», migliorato l'«autoefficacia», scommesso sulle competenze delle donne, incrementando il loro capitale individuale e promuovendo autonomia e consapevolezza<sup>28</sup>.

<sup>25</sup> M.G. Mattarolo, A. Sitzia (a cura di), *Il lavoro dei detenuti*, Padova University Press, Padova 2017, p. 29.

<sup>26</sup> S. Ronconi, G. Zuffa, *Recluse. Lo sguardo della differenza femminile sul carcere*, Ediesse, Roma 2014, p.88.

<sup>27</sup> R. A. Ciarrocchi, W. Nanni, *Detenute=Femminile plurale. Prima indagine sulla detenzione al femminile nella provincia di Teramo*, FrancoAngeli, Milano 2008, pp. 94-95.

<sup>28</sup> S. Ronconi, G. Zuffa, *Recluse. Lo sguardo della differenza femminile sul carcere*, cit., p. 121.

Con la creazione del brand *Made in carcere* le recluse sono state coinvolte fin dalla fase di ideazione dei prodotti per stimolare proattività e aprire nuovi spazi e soprattutto inedite possibilità dimostrando che queste donne possono fare e «fare bene»<sup>29</sup>. Si sostiene così la filosofia della «seconda opportunità» per le detenute e di una «doppia vita» per i tessuti: ricucire, quindi non solo stoffe, ma anche vite e si comunica «un messaggio di speranza, di concretezza e solidarietà, ma anche di libertà e rispetto per l'ambiente», come precisa Luciana Delle Donne nelle varie interviste<sup>30</sup>.

La formazione professionale non è schiacciata su una pura dimensione strumentale, ma si inserisce in un progetto esistenziale perché ciascuna in ogni creazione possa esprimere se stessa e siano promosse quelle soft skills necessarie ad una nuova vita.

Il punto di forza del brand è infatti la personalizzazione dell'oggetto. Ogni manufatto è unico ed originale: borse, bracciali, gadget, tutti rigorosamente in tessuto, sono personalizzati a seconda delle richieste e delle scelte del cliente ed espressione del talento e della capacità della donna che li ha realizzati<sup>31</sup>.

La parola d'ordine è efficienza, il ritmo è serrato come si addice alle aziende competitive sul mercato, ma la cura è rimasta artigianale: nell'opera si riflettono i valori di chi l'ha creata, in quelle realizzazioni sartoriali c'è infatti la voglia di riscatto, il desiderio di essere indipendenti, di costruirsi nuovi percorsi al riparo dalle condizioni e dalle scelte che hanno portato al reato, la dimostrazione che si è pronte ad assumersi una responsabilità nei confronti di se stesse e della società.

Quello di *Made in carcere* è un lavoro controcorrente per dimostrare

<sup>29</sup> È quello che Luciana Delle Donne stessa ha affermato e mi corre l'obbligo di ringraziarla perché è stato grazie alla sua generosità e alla sua disponibilità che mi è stato possibile ricevere informazioni e materiali sul suo modello di fare impresa. L'occasione è maturata in seguito alla stesura della ricerca E. Zizioli, *Donne Detenute. Percorsi educativi di liberazione*, Franco Angeli, Milano (in corso di stampa).

<sup>30</sup> Si veda, ad esempio, tra le prime, l'intervista pubblicata in <https://it.fashionnetwork.com/news/made-in-carcere-luciana-delle-donne-guida-lo-stile-del-progetto-sigillo-obiettivo-la-banca-del-tessuto-,388540.html> (ultima consultazione: 15 febbraio 2021).

<sup>31</sup> Si veda il sito: <https://www.madeincarcere.it/it/> (ultima consultazione: 15 febbraio 2021) per un'informativa sui diversi progetti e sulle partnership che sono state avviate in questi anni che denotano l'originalità e la validità dell'esperienza.

che è possibile cambiare stile di vita, producendo «eccellenza e bellezza».

Si sono progettati gadget personalizzati per le aziende – i «corporate gift» –, semplici da realizzare con materia prima a basso costo, avendo sempre come finalità una produzione ad elevato standard di qualità. L'idea è creare consenso intorno all'istituzione penitenziaria, sottrarla dall'invisibilità, liberando i percorsi identitari delle reclusi dai rischi di stigmatizzazione.

### *3. Un nuovo modello di economia generativa*

Nell'operato di Luciana Delle Donne emerge con evidenza la stretta correlazione tra individuo, comunità e ambiente per dimostrare che anche in un luogo di sofferenza, attraversato dalle più diverse forme di marginalità come un Istituto penitenziario è possibile maturare modelli alternativi di formazione dell'identità professionale. L'innovatività dell'impresa è stata proprio il consentire tra le sbarre, dove spesso le esigenze di sicurezza s'impongono su quelle di trasformazione, di coltivare sogni e di perseguire progetti di alto respiro.

Il modello implementato non risponde quindi ai requisiti delle charity tradizionali, bensì quello di una moderna impresa sociale, in grado di promuovere benessere per persone portatrici di diverse vulnerabilità. Il lavoro svolto fino ad oggi ha anche permesso di superare la paura e la diffidenza che spesso nutrono l'immaginario sul carcere e di allargare il raggio di azione. Dal 2006, quando *Made in Carcere* era presente esclusivamente a Lecce, l'attività si è estesa ad altre regioni d'Italia. Oggi, infatti «Officina Creativa» è presente in sei Istituti Penitenziari (Lecce, Trani, Bari, Matera, Nisida e Taranto) e sostiene cooperative in diverse zone del territorio nazionale come Verona, Grosseto e Catanzaro.

E non si producono solo manufatti nelle sartorie, ma anche biscotti vegani, certificati biologici, le «Scappatelle» nei laboratori di pasticceria degli Istituti per minorenni di Bari, di Nisida e presto anche di Taranto.

In questi ultimi mesi in cui l'attività ha obbligatoriamente dovuto subire un blocco per l'emergenza sanitaria da COVID-19, la produzione si è in parte riconvertita. Durante il periodo di quarantena, le detenute hanno

potuto usufruire di iniziative di formazione a distanza e hanno continuato a lavorare realizzando mascherine con filtri ecosostenibili che potranno essere utilizzate come bandane quando si riprenderà una normalità di vita. Un'ulteriore dimostrazione della tenuta e della capacità competitiva di un nuovo modo di fare impresa sociale, dove la pedagogia del dono, la realizzazione personale, il benessere delle comunità diventano centrali.

Luciana Delle Donne continua a lavorare alacremente: in questi anni è riuscita a proporre un'immagine diversa del carcere, a farne un luogo di riscatto, ma anche di bellezza diffusa con una modalità di operare che ha coinvolto tutto il sistema, vincendo diffidenze e difficoltà, inevitabili quando si lavora in contesti ad alta complessità. Ha avvicinato all'universo carcerario e reso partner del progetto realtà importanti e prestigiose, quali Actionaid, AIRC, Fondazione Ant, Eataly, Trenitalia, L'Oreal, Poste Italiane, per citarne solo alcune, riuscendo così a creare rete tra organizzazioni profit e non profit.

Ora *Made in carcere* ha anche una comunicazione sociale mirata, in cui sono state coinvolte le aziende che aderiscono al progetto: i gadget portano il logo dell'impresa per tutto il tempo di vita dell'oggetto racchiudendo il messaggio: “New philosophy and life style”.

All'interno dell'Istituto di Lecce-sezione femminile, dove ha avuto inizio l'avventura imprenditoriale, e ora anche a Trani e Matera, accanto alla sartoria in cui sono prodotti i manufatti, simbolo di sostenibilità sociale ed ambientale, l'imprenditrice ha dato vita ad una vera e propria *Maison*<sup>32</sup> uno spazio familiare ed accogliente dotato anche di una zona fitness perché le detenute possano prendersi cura di sé, una dimensione che in carcere è sempre problematica e un'intuizione che va a rafforzare una delle fragilità del sistema perché degrado e squallore caratterizzano spesso i luoghi.

Gli ambienti allestiti da “Officina Creativa”, invece, seppur confinati in un carcere, sono curati ed esprimono bellezza: sono state allestite sale di lettura e sale riunioni. Ed in questo è possibile riconoscere il profon-

<sup>32</sup> Per notizie sulla Maison si veda il servizio curato da RaiNews24 disponibile al link: <http://www.rainews.it/dl/rainews/media/8-marzo-Lecce-Made-in-carcere-le-detenute-che-imparano-a-fare-impresa-b1dba184-88fa-41cb-b3e7-b5570d4175ac.html> (ultima consultazione: 15 febbraio 2021).

do impegno di aver creato opportunità di lavoro ma anche di aver dato ascolto alle esigenze delle donne perché la vita emotiva non rimanesse imbrigliata nelle maglie del penitenziario, ma potesse riacquistare nuovo respiro. Si è così creato uno spazio generativo in grado di interpretare bisogni, scoprire talenti e soddisfare desideri.

E allora la sfida è diventata ancora più impegnativa: perseguire con le attività di *Made in carcere*, il Benessere Interno Lordo<sup>33</sup>, il nuovo concetto di sviluppo frutto di un'economia generativa da sostituirsi al PIL (Prodotto Interno Lordo) che non identifichi più il benessere in termini economici di produzione, ma che sia in grado di includere nella valutazione anche variabili sociali ed ambientali. Ci sembra, dunque, che quest'esperienza di successo sia molto vicino ai valori che ispirarono l'agire imprenditoriale di Adriano Olivetti e che possa pertanto costituire un modello per il tempo lento della reclusione, un esempio di come sia possibile ridisegnare le relazioni e costruire comunità, superando quegli antichi pregiudizi che ancora segnano realtà di confine come le carceri.

### Riferimenti bibliografici

- Ammirati A., Deiana E., *Cittadinanza opaca*, Ediesse, Roma 2019.
- Bauman Z., *Danni collaterali. Diseguaglianze sociali nell'età globale*, Roma-Bari 2013.
- Beck U., *Che cos'è la globalizzazione*, Carocci, Roma 2000.
- Beck U., *Costruire la propria vita. Quanto costa la realizzazione di sé nella società del rischio*, il Mulino, Bologna 2008.
- Bellavitis A., *Il lavoro delle donne nelle città dell'Europa moderna*, Viella, Roma 2020 (edizione digitale).
- Brambilla L., *Essere donne adulte*, in M. Cornacchia, S. Tramma (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, Carocci, Roma 2019, pp. 169-185.
- Brambilla L., *Educazione inclusiva e genere*, in A. Ferrante et. al., *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*, Guerini e Associati s.r.l., Milano 2020 (edizione digitale), pp. 153-166.

<sup>33</sup> Il progetto è stato lanciato nel 2020 nell'ambito del bando *E vado a lavorare* della Fondazione con il Sud; sempre in Rete è possibile trovare alcune interviste di Luciana Delle Donne che lo illustrano. Si veda ad esempio: <https://www.youtube.com/watch?v=G3NLFq6qZpk> (ultima consultazione: 15 febbraio 2021).

- Caciolo A., Zanda S., *I limoni non possono entrare. Storie di donne dal carcere*, Ortica Editrice, Aprilia (RM) 2018.
- Catarci M., *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*, Franco Angeli, Milano 2013.
- Ciarrocchi R.A., Nanni W., *Detenute=Femminile plurale. Prima indagine sulla detenzione al femminile nella provincia di Teramo*, FrancoAngeli, Milano 2008.
- Ciccotti R., Pittau F., *Il lavoro in carcere. Aspetti giuridici e operativi*, Franco Angeli, Milano, 1987.
- Chianese G., *La costruzione dell'identità professionale*, in M. Cornacchia, S. Tramma (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, Carocci, Roma 2019, pp.119-134.
- Civita A., *Mutamenti nel mondo del lavoro e disuguaglianze di genere*, in A. Civita, P. Massaro, *Devianza e disuguaglianza di genere*, Franco Angeli, Milano 2011 (edizione digitale), pp. 41-63.
- Cornacchia M., *Le humanities in azienda. Per una via umanistica alla formazione*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- Costa C., *Educare a uno “spirito imprenditoriale”. La lezione di Marco Aurelio*, in «EDUCAZIONE. Giornale di pedagogia critica», VIII, 2 (2019), pp. 105-126 (DOI: 10.14668/Educaz\_8206).
- Crainz G., *Storia della Repubblica. L'Italia dalla Liberazione ad oggi*, Donzelli, Roma 2016.
- Dato D., Cardone S., *Il welfare aziendale: caratteristiche, progetti e strumenti per la promozione del benessere comunitario*, in L. Cerrocchi, L. Dozza (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, Erickson, Trento 2018, pp. 285-296.
- Friso V., Decembrotto L., *La Pedagogia dell'inclusione e le sfide del diritto al lavoro in carcere*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», VII, 1 (2019), pp. 121-135 (DOI: 10.7346/sipes-01-2019-11).
- Gallerani M., *L'educazione sta alla progettualità (e all'empowerment) come l'imprenditorialità sta all'economia di comunità*, in «MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni», EDA nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia - Speciali di MeTis, 6 (2016) (DOI: 10.12897/01.00119).
- Groppi A. (a cura di), *Il lavoro delle donne*, Laterza, Roma - Bari 1996.
- Mantovani G. (a cura di), *Donne ristrette*, Ledizioni LediPublishing, Milano 2018.
- Mattarolo M. G., Sitzia A. (a cura di), *Il lavoro dei detenuti*, Padova University Press, Padova 2017.
- Miravalle M., Scandurra A., *Il carcere al tempo del coronavirus. XVI Rapporto dell'Associazione Antigone sulle condizioni detentive*, 2020, in <https://www.antigone.it/>

upload/ANTIGONE\_2020\_XVIRAPPORTO%202.pdf (ultima consultazione: 15 febbraio 2020).

Mongelli L. et. al., *Made in Carcere: Integral Human Development in Extreme Conditions*, in «Journal of Business Ethics», 152, (2018), pp. 977-995 (<https://doi.org/10.1007/s10551-018-3821-6>).

Olivetti A., *Città dell'uomo*, Edizioni di Comunità, Torino 2001.

Pajardi D. et. al., *Donne e carcere*, Giuffrè editore, Milano 2018.

Ronconi S., Zuffa, G., *Recluse. Lo sguardo della differenza femminile sul carcere*, Ediesse, Roma 2014.

Ronconi S., Zuffa G., *La prigionia delle donne. Idee e pratiche per i diritti*, Ediesse, Roma 2020.

Seveso G., *Per una storia dei saperi femminili*, Unicopli, Milano 2003.

Zizioli E., *Donne Detenute. Percorsi educativi di liberazione*, FrancoAngeli, Milano, in corso di stampa.



Raniero Regni

## *Il lavoro della vocazione oggi*

*«Il segreto di una vita felice  
è un lavoro congeniale»<sup>1</sup>*

### *1. La legge dello sforzo necessario e il saper fare*

L'idea da cui si intende partire è che l'essere umano è sintonizzato con la *vita activa* fin nelle più intime fibre della sua natura. Siamo esseri fatti per essere in azione. Lo richiede la nostra storia evolutiva e la nostra costituzione psicofisica. L'azione si fa lavoro, per cui esso non è una merce ma è una delle caratteristiche fondamentali dell'*Homo faber*. Le eccedenze energetiche, l'eccesso di pulsioni indeterminate, di cui ha parlato in maniera esemplare nella sua prospettiva di antropologia filosofica A. Gehlen<sup>2</sup>, devono essere scaricate, diceva lui, o nella guerra oppure nel duro lavoro. Escludiamo la prima e concentriamoci sul secondo. Questo per dire che il lavoro è un destino per l'essere umano, non ne può fare a meno, ne va del suo benessere neurovegetativo. Le sue gambe non sono fatte per starci seduti sopra, ma per camminare, le sue braccia non possono rimanere inerti, le sue mani sono fatte per costruire, sono l'attrezzo di tutti gli attrezzi, non possono servire come segretarie della mente incaricate solo di scrivere.

Un'altra conferma, di natura diversa rispetto all'antropologia filosofica, conferma di tipo sperimentale e pedagogico, possiamo trovarla nel

<sup>1</sup> M. Montessori, *What you Should Know About your Child*, Montessori-Pierson Publ. Co., Amsterdam 2015, p. 86.

<sup>2</sup> A. Gehlen, *L'uomo. La sua natura e il suo posto nel mondo* (1950), trad. it., Feltrinelli, Milano, 1983. Per una interpretazione in chiave pedagogica mi permetto di rinviare al mio *"In principio era l'azione"*. *Cultura e educazione in A. Gehlen*, in *Educazione e disagio della modernità*, Edizioni Era Nuova, Perugia 1997, pp. 105-130.

pensiero di M. Montessori. Lei scopre un vero e proprio istinto del lavoro presente nel bambino sin dalla nascita. Per cui, «l'istinto dei bambini conferma che il lavoro è una tendenza intrinseca della natura umana, l'istinto caratteristico della specie»<sup>3</sup>. Istinto misconosciuto dagli adulti, che subisce nell'ambiente non preparato una inevitabile deviazione, diventando così il presupposto del lavoro duro e ripugnante della società adulta. L'educazione infantile potrebbe correggere questa deviazione, molto più efficacemente delle riforme sociali o delle rivoluzioni politiche.

Oggi anche le scienze che studiano il sistema nervoso centrale<sup>4</sup> ci restituiscono l'immagine, sempre più olistica e sempre meno dualistica, di un “cervello che fa” e di un “cervello che pensa”, dove spesso addirittura il primo prende l'iniziativa e finisce per essere più importante del secondo: una mente incarnata oltre il dualismo cartesiano. Oggi sappiamo con certezza che «quando la testa e la mano divorziano, è la testa a soffrirne»<sup>5</sup>.

Non deve suonare come un paradosso parlare di lavoro in un'epoca di macchine sempre più intelligenti, di sistemi esperti capaci di apprendere e sostituire gli umani in moltissimi lavori. La convinzione che anima quanto andiamo scrivendo è che noi siamo esseri antichi la cui costituzione anatomica risale a più di duecentomila anni fa. Nonostante la nostra plasticità e adattabilità esistono degli imperativi funzionali che, anche nell'era dell'automazione, della robotica e della simulazione, non possono essere sostituiti da protesi artificiali.

Né deve suonare ancora più paradossale, nell'epoca della pandemia, della reclusione e dell'immobilità dello *smart working* casalingo, il ribadire il fatto che in noi comanda la legge, individuata sempre da Gehlen, dello sforzo necessario. Abbiamo bisogno di tendere i muscoli e la mente, abbiamo bisogno di muoverci, di sentire il vento sulla faccia e di sudare. Abbiamo bisogno di lavorare in un flusso unitario ed armonioso di mente e corpo, sempre più coesi, in azione.

Già Freud, quando gli chiesero la formula per la felicità, rispose in

<sup>3</sup> M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 1975, p. 262.

<sup>4</sup> Su questo tema mi permetto di rinviare al mio R. Regni, L. Fogassi, *Maria Montessori e le neuroscienze*, Fefè Editore, Roma 2019.

<sup>5</sup> R. Sennett, *L'uomo artigiano*, trad. it., Feltrinelli, Milano, 2008, p. 50.

maniera lapidaria: amare e lavorare. Quindi del lavoro non si può fare a meno ma lo si può coniugare con l'amore. Allora può esistere una mediazione tra i due termini. Amare il proprio lavoro, concepire il lavoro come gioco elettivo<sup>6</sup>.

## 2. Lavoro e Bildung, tra alienazione e liberazione

Il lavoro non solo non è una merce, come avrebbe detto Marx, ma non è neanche solo forza lavoro. Quello umano non è un capitale, gli esseri umani non sono delle risorse, gli esseri umani sono delle persone. La linea di pensiero, che possiamo genericamente definire marxista, ha messo l'accento sullo sfruttamento derivante dall'appropriazione del plusvalore, ovvero del plus-lavoro non pagato, rivendicando il lavoro come diritto. Questo ha portato alle rivendicazioni salariali che hanno avuto successo nel far retribuire in maniera più equa il lavoro, migliorandone le condizioni, ma comunque si è consolidata l'idea che il lavoro possa essere venduto e comprato come mero bene economico, qualcosa che gli imprenditori possono usare indipendentemente dal lavoratore, il quale lo cede in cambio di denaro. Anche qualora la retribuzione sia buona e comprensiva di tutte le previdenze sociali, come accade nei paesi occidentali, rimane fuori dalla considerazione critica il lavoro, non come il greco *ponos*, in fondo un lavoro da schiavi, ma il lavoro come *ergon*, come attività guidata comunque da un qualche slancio creativo. La questione dello sfruttamento *del* lavoro si complica nella questione dello sfruttamento *nel* lavoro, come attività intrinseca con cui realizzare se stessi. Quest'ultima dimensione conserva l'idea che l'*Homo laborans* è innanzitutto un *Homo faber*, per il quale il lavoro è una caratteristica della specie e non solo mezzo di sopravvivenza. È la sfera soggettiva del lavoro, che quando è davvero umano, è sempre lavoro su se stessi, lavoro educativo e autoformativo, come indispensabile mezzo di costruzione architettonica della personalità umana. Il lavoro in questo senso non è mai solo un mezzo di sostentamento ma un modo per "tradurre in

<sup>6</sup> R. Regni, *Educare con il lavoro. La vita attiva oltre il produttivismo e il consumismo*, Armando, Roma, 2009.

opere le proprie visioni”, è un mestiere, una professione ed anche una “scuola della ragione”. È un portare quello che si è in quello che si fa, qualcosa che permette uno stile, un’impronta personale.

Però quello che dalla modernità in poi chiamiamo lavoro è una cosa molto diversa<sup>7</sup>. Così oggi il neocapitalismo globale, la globalizzazione finanziaria e il diritto stesso che si è costruito sul lavoro, lo considerano come capitale umano, come puro bene economico, di cui dispone l’imprenditore che decide delle conseguenze del lavoro. Ancora oggi, mutate le forme rispetto alle origini dell’economia capitalista della prima rivoluzione industriale, una certa quantità di lavoro viene ceduta in cambio di denaro. Il lavoratore ha poco o nessun controllo sui prodotti e gli esiti del suo lavoro, per cui si finisce per parlare solo di occupazione, salari, profitti. Tutto diventa numeri, calcoli monetari, bilanci, profitti di azionisti, obiettivi di stati nazionali e di persone, l’impresa stessa diventa mera macchina da denaro. La questione del senso e del contenuto del lavoro viene eclissata a favore del rendimento e dell’efficienza di un lavoro considerato come puro bene economico in competizione<sup>8</sup>.

È intorno a questo tema che sembra dividersi, rispetto alla prospettiva di derivazione marxista, una seconda e più interessante linea interpretativa che parte forse da Durkheim (forse ancor prima da C. Fourier<sup>9</sup>), passa attraverso S. Weil e H. Arendt, per approdare a teorici come A. Gorz e Supiot. Quest’ultimo ad esempio scrive, «la questione dello sfruttamento economico del lavoro, dell’estorsione del plusvalore, per dirla in termini marxisti, ha eclissato quella dell’oppressione nel lavoro»<sup>10</sup>. Il dipendente rinuncia a qualsiasi controllo sul ruolo e il signi-

<sup>7</sup> “Ciò che noi chiamiamo lavoro è un’invenzione della modernità”, A. Gorz, *Meta-morfosi del lavoro. Critica della ragione economia*, trad. it., Bollati-Boringhieri, Milano, 2001, p. 21

<sup>8</sup> “L’attività produttiva si separava dal suo senso, dalle motivazioni e dal suo oggetto per diventare semplice *mezzo* per guadagnare un salario. Essa cessava di far parte della vita per diventare il *mezzo* per ‘guadagnarsi da vivere’”, A. Gorz, *op. cit.*, p. 31

<sup>9</sup> Sulla geniale posizione del filosofo francese, classificato e perciò stesso squalificato dal marxismo come socialista utopista, mi permetto di rimandare ad un mio antico lavoro in cui era confluita una parte della tesi di laurea, *Charles Fourier e l’utopia pedagogica*, in “Studi di storia dell’educazione”, 4 (1984), pp. 71-87.

<sup>10</sup> A. Supiot, *Homo faber: continuità e rotture*, in AA. VV., *Perché lavoro? Narrative e diritti per lavoratrici e lavoratori del XXI secolo*, Feltrinelli, Milano, 2020, p. 41

ficato del lavoro e dei suoi prodotti, il suo lavoro perde ogni funzione antropologica, la sua azione ha solo un valore di mercato e non anche un senso per lui stesso come lavoratore. Il lavoro si disumanizza nella duplice direzione di una “negazione del pensiero”, in quanto il modello della vita lavorativa umana diventa quello degli animali o delle macchine, una mera forza lavoro, e nell’altra direzione della “negazione della realtà”, con la società digitale che svuota il lavoro di ogni contatto con il mondo fisico e sociale in cui opera. Il lavoro perde valore e significato antropologico ma anche pedagogico e formativo, oltre che alienarsi da ogni rapporto ecologico e sociale, “la soddisfazione di operare in comune e il piacere di fare erano soppressi a vantaggio delle sole soddisfazioni che possono essere comprate con il denaro”<sup>11</sup>. Il lavoratore-consumatore finisce per non consumare niente di ciò che produce, e per produrre niente di ciò che consuma. Alienato nel lavoro lo diventerà anche nei consumi e quindi nei bisogni.

Il lavoro, che occupa così tanto tempo nell’esistenza, ha a che fare con la realizzazione ma anche con l’identità e il riconoscimento, con la narrazione che facciamo a noi stessi e agli altri. Fino al XIX secolo la vita poteva assomigliare, almeno per le classi privilegiate, ad un romanzo di formazione, ad un *Bildung Romanz*, in cui dopo la partenza dalla casa natale e dalla protezione iniziale c’era sì il rischio di perdersi ma poi c’era per il protagonista la conquista di un’identità definita e stabile. Ogni peripezia serviva comunque a fare avanzare la storia verso il compimento della formazione. Il romanzo di formazione è un romanzo pedagogico, un racconto che conserva qualcosa degli antichi riti di iniziazione<sup>12</sup>. Esso insegna a vivere raccontando una storia. Presenta i momenti cruciali, le trame imprevedibili, le prove decisive che aspettano il giovane lungo la strada ma anche l’insegnamento che, alla fine, lui se la può cavare. Storie simili in mille varianti. Peripezie, la nascita felice, l’infanzia sicura. Poi qualcosa accade, è l’ora della separazione, c’è l’esperienza della solitudine e del dolore. Ma se il giovane ascolterà la voce dei saggi troverà una via d’uscita e la salvezza, troverà se stesso e con-

<sup>11</sup> A. Gorz, *idem*

<sup>12</sup> F. Ravaglioli, *Sulle stagioni del romanzo pedagogico*, in “Studi di Storia dell’educazione”, 1 (1982), pp. 47-58.

quisterà la propria identità e il suo posto nel mondo. E questo coincide generalmente con un lavoro, con una professione.

Al contrario, oggi le vite assomigliano sempre più ai romanzi del '900. Più che con la letteratura romantica, il parallelo corre con quella modernista d'avanguardia. Non più il *Wilhelm Meister* di Goethe o *I Promessi Sposi* di Manzoni, ma *I turbamenti del giovane Toerless* di Musil, il *Tonio Kroeger* di Mann, o ancor più il *Dedalus* di Joyce o i racconti di Kafka. Oggi ognuno di noi è come il protagonista de *La montagna incantata* che avanza sul campo di battaglia avvolto nella nebbia, immagine tragica su cui si chiude il romanzo. Incertezza e irriducibile complessità. La narrazione si fa interrotta e frammentaria, il cerchio vitale rimane irrimediabilmente aperto. L'iniziazione, la formazione non sono più possibili. Lavori intermittenti, flessibili, sub-appaltati, "uberizzati", lavori spesso precari, a bassa formazione e scarsa soddisfazione, lavori temporanei permanenti, sottoposti a frequenti licenziamenti, minacciati anche a livelli più alti da continue ristrutturazioni aziendali vanno ad ingrossare le fila di quello che è stato definito "il quinto stato"<sup>13</sup>, ovvero il precariato, a cui si aggiunge una classe semischiaivile costituita da lavoratori senza garanzie, spesso stranieri ma non sempre, propria di una società signorile di massa<sup>14</sup>. Tutte queste esistenze impediscono una narrazione coerente della vita professionale e quindi della stessa identità<sup>15</sup>. La richiesta di flessibilità dovuta ad un futuro imprevedibile arriva fino a spezzarsi e a frantumarsi. Le fedeltà e le identità vengono danneggiate da scelte professionali tarate sul breve periodo. L'autonomia e la relativa capacità di affrontare il rischio con sicurezza sono sempre più difficili da compensare anche con forme di apprendimento per tutta la vita (*Lifelong Education*). Le trame delle narrazioni delle vite stanno andando verso il breve termine, con l'impossibilità di sviluppare una storia di vita tramite il lavoro, la quale è possibile solo dove si perseguono obiettivi a lunga gittata. Allora anche il lavoro come significato e mezzo di autorealizzazione diventa un lusso.

<sup>13</sup> M. Ferrera, *La società del Quinto Stato*, Laterza, Bari 2019.

<sup>14</sup> L. Ricolfi, *La società signorile di massa*, La Nave di Teseo, Milano 2019.

<sup>15</sup> R. Sennett, *Il lavoro e le sue narrazioni*, trad. it., in AA. VV., *Perché lavoro?*, op. cit., pp.55-80. Qui l'autore riprende un tema già affrontato in *L'uomo flessibile*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1999

### 3. *La terza dimensione dell'apprendimento e il ruolo dell'apprendistato*

Affrontando il tema dal punto di vista educativo, parto da quella che possiamo definire come una terza dimensione dell'apprendimento legata al lavoro e all'apprendistato. Riducendo la tematica infinita dell'apprendimento, più o meno formalizzato, a tre fonti, possiamo dire che si può apprendere leggendo, si può apprendere ascoltando delle lezioni o seguendo un tutorial, ma poi esiste una terza dimensione che è l'apprendere svolgendo un lavoro, preceduto da tutta una serie di forme di apprendistato. Si tratta di quella “conoscenza personale”<sup>16</sup> teorizzata dal chimico e filosofo, di origine ungherese ma di adozione britannica, Michael Polanyi (1891-1976). Contro ogni soggettivismo ed oggettivismo, la persona è sempre presente nell'atto conoscitivo, il sapere porta sempre l'impronta di un soggetto. Ma non è tanto su questo aspetto della conoscenza personale che si vuole attirare l'attenzione quanto sull'elemento strutturale più importante che la qualifica e che Polanyi chiama *componente tacita*. Essa è una forma di conoscenza non proposizionale, legata cioè non alle parole o ai precetti, ma alla pratica, all'azione nel mondo e sulle cose. La conoscenza tacita è quel tipo di conoscenza che non è disponibile al suo possessore in forma discorsiva o proposizionale, ma che è piuttosto simile al “*Know how*”, al sapere-come. Essa fa riferimento ad un'abilità che è in gran parte logicamente non specificabile e linguisticamente non articolabile. Tutto ciò che formuliamo linguisticamente o pensiamo esplicitamente ha una dimensione tacita ed emerge da radici di esperienza vissuta che sono inconsapevoli e non sempre intenzionali, da credenze che adottiamo prima ancora di rendercene conto, da dati di cui solo chi li possiede capisce il senso. Una frangia di ineffabilità accompagna sempre il dicibile. Al di là di una questione essenziale, ovvero se al principio era la parola o l'azione, al di là dei precursori del linguaggio stesso che alcuni vogliono vedere nei gesti, si può dire che, in ultima istanza, le nostre espressioni articolate poggiano sempre su atti muti dell'intelligenza. La conoscenza, anche quando viene acquisita verbalmente, ha un carattere latente. Della componente

<sup>16</sup> M. Polanyi, *La conoscenza personale. Verso una filosofia post-critica* (1950), trad. it., Rusconi, Milano 1990.

tacita fanno parte anche i contributi della percezione sensibile come anche della dimensione corporea. Noi restiamo incapaci di dire tutto quello che sappiamo e non possiamo mai sapere che cosa è implicato da ciò che diciamo anche per la presenza di questo fondamento tacito della nostra conoscenza.

Si tratta quindi di quella conoscenza incarnata nei gesti e nelle procedure di pensiero di un maestro, che lui stesso può insegnare direttamente solo fino ad un certo punto, proprio perché non ne è consapevole fino in fondo. Questa conoscenza può però essere appresa da un allievo, rubando con gli occhi, attivando forse quella simulazione incarnata che è il portato dei neuroni specchio, imitando il maestro, sottoponendosi ad una disciplina e ad un lungo esercizio. Questa forma di apprendistato non vale solo per la bottega artigiana, di cui noi italiani siamo stati i fondatori e che è alla base della rivoluzione della modernità, che ne rappresenta quasi un prototipo. Non vale solo per i saperi pratici, tecnici, artigianali. Esiste un apprendistato che possiede più o meno le stesse strutture cui abbiamo accennato anche per le forme più astratte e sofisticate della conoscenza. Se voglio diventare un bravo filosofo devo “andare a bottega” da un filosofo, se voglio diventare un bravo scienziato devo mettermi alla sequela di un maestro del pensiero e della ricerca scientifica, se voglio diventare un bravo informatico devo entrare in un gruppo di ricerca e così via. Nell'apprendistato si apprende imitando e facendo, il successo e l'insuccesso sono, tra l'altro, immediatamente visibili, si apprende dai contesti oltre che dai testi, si apprende attraverso una pedagogia mimetica che poi diventa la base per quella creativa. Qui il lavoro intellettuale e quello manuale, l'apprendere facendo e l'apprendere ascoltando e studiando, la dimensione pratica e quella teorica della conoscenza, separate dalla scuola, si fondono invece assieme. Non c'è un sapere che prima è sapere e poi è fare, così non c'è un fare indipendente da un sapere, ma si realizza un fare che è sapere, un saper-fare che ricongiunge quello che si tende anche socialmente a dividere.

A partire da Hegel, passando per Gehlen e Cassirer fino ad Habermas, in una linea di pensiero che non possiamo qui sviluppare ma che non possiamo dare neanche per scontata, lo spirito soggettivo e quello oggettivo, il soggetto e l'oggetto, lo spirito e la materia, il significato del simbolo e il suo significante materiale, la conoscenza soggettiva e la ca-



pacità pratica, trovano una loro mediazione, tra le altre, oltre al linguaggio, alle istituzioni e ai rituali, proprio nel lavoro. È il lavoro, assieme al linguaggio simbolico, che rende «visibile l'invisibile del nostro universo mentale»<sup>17</sup>. Il lavoro si presenta, per Hegel e per i suoi indiretti successori, come una delle «categorie terze che dovevano prevenire la spaccatura dello spirito oggettivo in un esterno e in un interno»<sup>18</sup>. Il lavoro tra “la notte” dell’interiorità e il “giorno” dell’esteriorità, tra alienazione e oggettivazione, tra il potenziale creativo interno e la resistenza delle cose esterne. Il lavoro, e il connesso apprendistato, si presenta come la possibilità di un decisivo “saper-fare”, un pensiero-azione capace di formare il soggetto stesso, permettendo di superare quella separazione, che attraversa e affligge la società e la personalità moderne, tra teoria e pratica, tecnica ed espressività, produzione e fruizione.

Nell’apprendistato c’è poi la dimensione cognitiva oggettiva e c’è la dimensione affettiva soggettiva, c’è il sapere ma c’è anche il maestro che lo incarna con la sua inconfondibile personalità e il suo stile: un sapere incarnato in un corpo, *embodied knowledge* diremmo oggi, un sapere che si fa gesto.

Storicamente, l’apprendistato è stata la forma di trasmissione del sapere probabilmente dominante da quando gli esseri umani hanno creato la città e forme di convivenza molto complesse con una divisione funzionale del lavoro. Poi, nell’ultimo secolo e mezzo, sono arrivati i sistemi educativi universali con le loro procedure standardizzate, con il sempre più dominante formalismo pedagogico e didattico, con la cattedra che ha sostituito i laboratori. Eppure è convinzione di chi scrive che l’apprendistato, anche nell’età contemporanea, ha sempre avuto l’ultima parola, ancorché informale, nella formazione dei professionisti. Nell’epoca di sistemi educativi universali, dell’inflazione dei titoli di studio e delle credenziali educative, di riduzione dell’esperienza pratica, l’ultima parola per diventare bravi ce l’ha avuta e ce l’ha ancora l’apprendistato con le sue antiche dinamiche.

<sup>17</sup> A. Supiot, *Homo faber: continuità e rotture*, in AA. VV., *Perché lavoro? Narrative e diritti per lavoratrici e lavoratori del XXI secolo*, Feltrinelli, Milano 2020, p. 24.

<sup>18</sup> J. Habermas, *Espressione simbolica e comportamento rituale. Ripensando Ernest Cassirer e Arnold Gehlen*, in *Tempo di passaggi*, trad. it., Feltrinelli, Milano, 2004, p. 43.

#### 4. *Si deve ancora educare con il lavoro?*

Tutto questo l'avevamo chiamato e lo riproponiamo ora come un fondamentale, indispensabile, educare *con* il lavoro. La sottolineatura della preposizione semplice “con” è essenziale perché in questo caso si contrappone in senso radicale a quella articolata “al”. Non l'apprendistato come avviamento professionale o alternanza scuola-lavoro, non come preparazione professionale al lavoro. Un apprendistato come mezzo educativo, dove il lavoro è il mezzo e non il fine, che rimane la formazione della persona umana. Se uno degli obiettivi educativi può essere quello di “apprendere ad apprendere”, questo lo si può raggiungere meglio apprendendo qualche cosa. Altrimenti abbiamo quella che è stata definita la nuova versione del talento, ovvero la capacità potenziale<sup>19</sup>. Essa consiste nella capacità di passare da problema a problema, una superficialità mentale che non si addentra troppo negli argomenti, sviluppando un'attitudine separata dalla prestazione, che dà vita ad una esistenza puramente processuale, liquida, di corsa.

Sappiamo che la discussione sul ruolo del lavoro nell'istruzione e nella scuola ha una storia lunga e molto interessante, così come sappiamo che di questa storia fa parte la tensione, probabilmente insanabile, tra chi concepisce l'educazione come apprendimento elettivo e lontano dalla pratica (erede della concezione delle arti liberali<sup>20</sup>, dove l'esercizio delle principali non prevedeva il movimento del corpo), e quella che invece subordinava il fare, l'apprendimento professionale, la pratica sulla teoria, subordinando questa al movimento e all'azione del corpo. Un dibattito importante di cui si sono occupati da noi, tra gli altri, R.

<sup>19</sup> R. Sennett, *La cultura del nuovo capitalismo*, trad. it., Il Mulino, Bologna 2006, p. 87.

<sup>20</sup> Dall'antichità al Medioevo, esercitare l'intelligenza è compito delle arti liberali. Esse sono tali perché, a differenza di quelle meccaniche, non muovono il corpo: si limitano a spostare simboli. Nel Medioevo, come si sa, le arti liberali erano sette e venivano divise in due grandi categorie: il *trivium* e il *quadrivium*. Grammatica, dialettica e retorica erano legate al linguaggio e, attraverso questo, alla conoscenza dell'uomo; musica, aritmetica, geometria, astronomia, e musica erano invece rivolte alla conoscenza del mondo. Secondo A. Finkelkraut (*Noi, i moderni*, Lindau, Torino, 2006, p. 78) risiede in questa distinzione l'origine della divisione che in tempi recenti è stata quella delle due culture, l'umanistica e la scientifica che, in termini di curricula scolastici, è quella tra l'asse delle discipline umanistiche e quello delle discipline scientifiche.

Mazzetti<sup>21</sup>. Per tutta la pedagogia gentiliana e post gentiliana la cultura è il lavoro dello spirito, mentre il lavoro manuale, pratico, produttivo è attività particolare, angusta, inerte rispetto alla grandezza dello spirito. Questa era l'obiezione sollevata da R. Mazzetti nei confronti di Gentile: se tutto quello che fa l'umanità è atto dello spirito lo è anche il lavoro capace di produrre cultura e autocoscienza. Quindi la critica gentiliana all'umanesimo del lavoro e della scienza è contraddittoria con i principi stessi dell'idealismo gentiliano. Il valore è nel lavoro, in ogni sua espressione. Oltre l'ovvia efficienza moralizzatrice del lavoro, esso è integrale all'atto dell'uomo, pensiero e azione, pensare e sentire, anima e corpo, movimento e pensiero. Oltre l'intellettualismo, il didatticismo, ma anche oltre l'irrazionalismo. Il lavoro come saper fare. Un termine non si esaurisce nell'altro, per cui fare è pensare e viceversa, in un intimo nesso tra mano e mente. Prima che protestante e nordica, l'intuizione della vita come cultura, attività e lavoro è cristiana e italiana, osservava Mazzetti. Educando alla tecnica ci si impegnava ad educare la tecnica stessa. Lavoro educativo e vocazionale convergono, così la scuola diventa laboratorio come lavoro nella scuola e scuola come lavoro. L'educazione è l'attività per cui l'uomo si conquista come essere umano.

Sappiamo anche che le più interessanti soluzioni educative sono quelle che fanno dell'esperienza lavorativa, nella sua forma squisitamente elettiva e vocazionale, con una pratica intrisa di teoria, un mezzo fondamentale di educazione, come è per l'esperienza in Dewey<sup>22</sup>, per il gioco-lavoro in Montessori<sup>23</sup> e per la scuola del lavoro in Kerschensteiner. Quest'ultimo ha fatto proprio dell'educare con il lavoro la sua proposta più significativa, tra teoria e pratica, che lo consegna alla sto-

<sup>21</sup> R. Mazzetti, *La Carta della scuola e i suoi problemi*, Prefazione di G. Calò, Marzocco, Firenze 1940. Mazzetti aveva partecipato alla stesura de *La carta della scuola* del governo Bottai, durante il Fascismo, riforma che non ebbe mai attuazione per lo scoppio della guerra. Ha ripreso poi questa tematica originando una sua forma di vero e proprio umanesimo del lavoro e dell'educazione, ampliando le sue originali idee e facendole confluire nello studio di Montessori e di Bruner.

<sup>22</sup> Per una delle sue ultime e fondamentali rivisitazioni del concetto di esperienza vedi J. Dewey, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1981

<sup>23</sup> Su questo tema mi permetto di rinviare al mio *Infanzia e società in Maria Montessori. Il bambino padre dell'uomo*, Armando, Roma 2007

ria della pedagogia<sup>24</sup>. Ma anche per Keschensteiner<sup>25</sup>, al quale non era estranea la critica romantica alla rivoluzione industriale, non si trattava mai solo di promuovere un'abilità manuale, come chiedeva l'utilitarismo industrialista, ma il lavoro era sempre mezzo che incorporava valori tecnici, sociali, morali, intellettuali. Contro una scuola libresca e fondata sulla retorica della cultura generale, il lavoro diventava punto di partenza per scoprire il mondo della scienza, della cultura, della morale, della relazione comunitaria e sociale. Una forma di intellettualizzazione del lavoro manuale come fondamento di una cultura generale specifica in cui al linguaggio e al disegno si unisce anche un'espressione dell'attività manuale<sup>26</sup>.

Una delle proposte recenti, che riprendono indirettamente tutto questo importante filone di ricerca, è l'idea sostenuta da H. Gardner il quale propone di inserire nella scuola, dalla primaria alle superiori, per un terzo del tempo scolastico, forme moderne di apprendistato, quindi non una proposta che guarda indietro ma che guarda avanti verso nuove forme di apprendistato<sup>27</sup>. E non è un caso che questa proposta venga fatta proprio dal massimo teorico della pluralità delle intelligenze che è ben consapevole come le sette/nove intelligenze possono meglio essere attivate in una scuola che alterni le aule e i laboratori, evitando di sviluppare e premiare le due sole forme di intelligenza che garantiscono il successo scolastico, ovvero l'intelligenza linguistica e quella logico-matematica.

L'educare con il lavoro viene a ricordarci e a correggere un limite fondamentale dell'approccio, in gran parte formale e teorico, che domina il sapere scolastico. Questo limite è contenuto nelle geniali riflessioni sul rapporto tra uso e significato del linguaggio, tra dicibile e indicibile,

<sup>24</sup> Per una presentazione del dibattito interno al movimento dell'educazione nuova vedi F. Ravaglioli, *Educazione occidentale. Evoluzione e strutture*, Armando, Roma 1993.

<sup>25</sup> G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola del lavoro*, Marzocco, Firenze 1959.

<sup>26</sup> Questa è l'interpretazione che ne diede S. Hessen, *La scuola serena di Lombardo-Radice. La scuola del lavoro di Keschensteiner*, trad. it., Avio, Roma 1954.

<sup>27</sup> H. Gardner, *Educare al comprendere*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1993. Chi in Italia, tra i pedagogisti, ha sempre lucidamente sostenuto questa idea nel corso di tutta la sua opera è stato F. Ravaglioli. Vedi, solo a titolo di esempio, il suo scritto autobiografico, intitolato non a caso *L'apprendistato*, in M. Borrelli (a cura di), *La Pedagogia Italiana Contemporanea*, vol. I, L. Pellegrini Editore, Cosenza 1994, pp. 301-316

di L. Wittgenstein il quale si è interrogato a lungo sul ruolo paradossale delle regole formulate linguisticamente, individuandone, assieme alla forza concettuale, un'intrinseca limitatezza pratica. «In che modo posso seguire una regola?» – se questa non è una domanda riguardante le cause, è una richiesta di giustificare il fatto che, seguendo la regola, agisco così. Quando ho esaurito le giustificazioni arrivo allo strato di roccia, e la mia vanga si piega. Allora sono disposto a dire: 'Ecco, agisco proprio così'»<sup>28</sup>. Il limite paradossale della regola è che essa non contiene in sé il modo in cui eseguire la regola. Questo è il limite del sapere teorico che ha bisogno di essere applicato o mostrato in pratica. Il modo di applicare una regola è un sapere pratico. Seguendo la regola agisco proprio così, il fare diventa un sapere che può essere solo mostrato in azione.

È con questa idea di Wittgenstein che dialoga anche P. Bourdieu in una bellissima pagina, di grande rilievo pedagogico, scritta dal sociologo francese, e messa alla base di quello che lui chiama “senso pratico”<sup>29</sup>. Si tratta di un processo di acquisizione, una *mimesis* pratica, non semplice imitazione come sforzo cosciente, né processo di riproduzione, che si oppone tanto al sapere quanto al ricordo. E aggiunge, «ciò che viene appreso col corpo non è qualcosa che si ha, come un sapere che si può tenere davanti a sé, ma qualcosa che si è»<sup>30</sup>. Il senso pratico è un sapere incarnato che parla immediatamente alla motricità, applicando schemi che possono andare dalla pratica alla pratica senza passare per il discorso e la coscienza.

Scavando ancora su questo tema si scopre che esiste uno scarto tra il linguaggio delle istruzioni e il corpo, e si scoprono le difficoltà che il linguaggio incontra nel descrivere le azioni pratiche<sup>31</sup>. Pur essendo il movimento molto probabilmente all'origine del linguaggio stesso, il passaggio inverso dalle parole ai gesti è molto complicato. Le regole recensiscono un comportamento a cui però il corpo non sa obbedire. Al contrario, le istruzioni espressive inglobano il corpo e quindi riescono a mostrare che cosa il corpo deve fare. Le istruzioni, le regole

<sup>28</sup> L. Wittgenstein (1953), *Ricerche filosofiche*, trad. it., Einaudi, Torino 1974, p. 113.

<sup>29</sup> P. Bourdieu, *Il senso pratico* (1980), trad. it., Armando, Roma 2005.

<sup>30</sup> *Ivi*, p. 114.

<sup>31</sup> R. Sennett, *La cultura del nuovo capitalismo*, op. cit. p. 174.

rendono difficile apprendere da denotazioni inerti che sono contemporaneamente specifiche e non operative. Mentre lo sforzo mentale ha un effetto euristico che coinvolge il corpo. Esso tende a incorporare tutti gli elementi disponibili della situazione che sono utili ai suoi intenti. Il processo euristico che si sviluppa nell'apprendistato è diverso da quello sistematico, tipico dell'istruzione formale. Mentre un'operazione sistematica è interamente un atto deliberato, un processo euristico è una combinazione di momenti passivi e momenti attivi, di tentativi ed errori. Vediamo i limiti di regole, istruzioni scritte, manuali, quando, ad esempio, dobbiamo montare un armadio seguendo le istruzioni o quando dobbiamo imparare a sciare leggendo un testo. Al contrario, nell'apprendistato il corpo fa da maestro al pensiero, le parole del corpo insegnano al pensiero muto in una maniera insostituibile.

Quindi molte le ragioni per sostenere l'apprendistato. Esso è anche un luogo ideale per un altro genere di apprendimento o meglio di scoperta, quella vocazionale.

## 5. *La vocazione del lavoro nella giovinezza*

L'essere umano lo si può concepire in tante maniere. Una di queste, rilevante per la prospettiva di una pedagogia del lavoro, è quella di pensarlo come una *individualità vocazionale*. Questo vuol dire rispettare nei giovani la giovinezza. La giovinezza non è solo l'età della crisi ma dell'apertura e della scoperta di sé e del mondo. Se è nell'adolescenza che matura la vocazione e il richiamo verso un lavoro è però nella giovinezza che questa si dischiude<sup>32</sup>. La vocazione chiede di essere capita e, se è vera la teoria dello psicologo junghiano J. Hillman<sup>33</sup> (e se non lo è ha

<sup>32</sup> Anche M. Montessori scrive che si deve offrire alla gioventù ciò che essa cerca, "l'appagamento cioè del bisogno, proprio dell'adolescenza, di prepararsi a qualcosa di grande. Questa preparazione alla propria vocazione di uomini, non può maturarsi che nella libertà", *L'adolescente dimenticato*, in M. Montessori, *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*, a cura di A. Scocchera, Edizioni Opera nazionale Montessori, Roma 2002, p. 183.

<sup>33</sup> J. Hillman, *Il codice dell'anima. Carattere, vocazione, destino*, trad. it., Adelphi, Milano 1997. Le citazioni successive si riferiscono alle pp. 57, 310, 313.

comunque un suo valore esistenziale ed educativo), ogni anima avverte dentro di sé questa chiamata. Può sussurrare o gridare dentro di noi, ma la vocazione ci abita. Essa rappresenta la ragione per cui si è vivi e si è al mondo. Hillman non crede alla semplice forza dell'eredità biologica, né alla forza del passato psicologico in senso freudiano, così come non crede agli stadi di sviluppo piagetiani, né tanto meno alla idea di compensazione, per cui il bambino povero poi cerca di diventare l'uomo ricco, di successo e così via. Lo sviluppo non è legato alle influenze del passato, quanto piuttosto alle rivelazioni di un futuro intuito nella voce della vocazione. La vocazione, il destino, il carattere, l'immagine innata che ci abita, sono sin dall'inizio dentro di noi. La quercia che noi diverremo è già tutta dentro la ghianda, ma questa deve essere riconosciuta e sollecitata da un incontro.

Ciascuna persona viene al mondo perché chiamata e deve riconoscere questa voce ed allineare la sua vita al suo destino. Teoria platonica e neoplatonica, quella che sostiene che ogni persona è abitata sin dall'origine da una vocazione. La vocazione è una chiamata, nutrita nella tradizione cristiana dall'iconologia e dalla pittura. Si pensi alla vocazione di S. Matteo di Caravaggio: una luce che irrompe nella routine semioscura di una vita qualunque, un dito indice che accompagna la presenza del Messia, che chiede di voltarsi, alzarsi e iniziare un nuovo cammino. Nell'etimo della parola vocazione c'è la *vox*, la voce, ma in realtà nella scena dipinta da Caravaggio Gesù non parla ma fa solo un gesto. La scena, da una parte, è piena di rumore, quello dei giocatori e degli avventori della taverna, ma la chiamata è in realtà silenziosa, da anima ad anima, senza parole. Sembra emblematica: il rumore della vita può impedire di ascoltare la voce dello spirito. La vocazione è una chiamata personalissima, che vale per i grandi, le grandi anime, ma vale anche per tutti noi, piccole anime confuse. Per le grandi personalità è una voce che grida e strappa spesso violentemente a se stessi per consegnare la persona tutta intera alla sua grande vocazione. Ma questi sono casi molto rari e singolari, per tutte le altre anime la vocazione sussurra e non è facile ascoltarla, eppure la dinamica è identica. Nella versione protestante la vocazione diventa *Beruf*, parola dal doppio significato di vocazione e di mestiere, il lavoro diventa professione e così una forma di preghiera, con tutte le conseguenze svelate da M. Weber. Nella versione cattolica

è comunque una chiamata verso la perfezione, al servizio della parte migliore di sé e al servizio degli altri<sup>34</sup>.

I giovani sanno, e se non lo sanno lo sentono, che ad un certo punto la vocazione fa irruzione nella loro vita. L'educazione dovrebbe contribuire, non al chiasso assordante e petulante dei precetti, ma al silenzio che ascolta. Il mentore dovrebbe vedere qualcosa di essenziale nell'anima di ogni giovane ed aiutarlo a comprenderlo. La vocazione non è necessariamente la spinta a qualcosa di grande, non è la spinta al successo che esalta solo le persone che emergono. Per Hillman "nessuna anima è mediocre". Per la teoria della ghianda ognuno di noi è un eletto, "il carattere non è quello che faccio, ma il modo come lo faccio". Il carattere è il destino dell'uomo. Se il carattere conforma la vita non importa quanto oscuramente sia vissuta, questa può essere una vita piena.

Giovani vocazioni al lavoro, nel senso che durante l'adolescenza e la giovinezza la vocazione è al lavoro e di solito è il corso della vita che comincia a scoprirci il progetto che siamo. Il lavoro interiore della vocazione diventa, se lo diventa, anche una professione in cui si fa quello per cui si è nati. Purtroppo, coloro che appartengono a quest'ultimo caso, possono essere chiamati gli *happy few*, i pochi-fortunati, perché in realtà questo incontro tra la propria chiamata, il proprio carisma e la vita professionale avviene, stranamente ma correntemente, in un numero non troppo alto, sempre una minoranza, di persone. Come ha scritto A. Negri nell'introduzione alla sua monumentale *Filosofia del lavoro*, «dove c'è vocazione, chiamata, ascési, appunto, lì può esserci la libertà propria della *scholè*, dell'*otium*, del *loisir*, del *lusus*. Solo con la coincidenza del lavoro e della vocazione, si può sciogliere in parte o in tutto la pena del primo [...]. Solo allora, cioè, si può avvertire come e quanto sia naturale che l'uomo lavori, come e quanto il non lavorare possa equivalere addirittura ad un morire»<sup>24</sup>.

<sup>34</sup> Nella congerie post-rinascimentale caratterizzata dalla frattura dell'unità cristiana e dalle guerre di religione tra protestanti e cattolici, la vocazione assume due accezioni, una luterana che obbligava all'osservanza della legge, dando alla vita intera un valore negativo, e dall'altro, quella gesuita che intendeva la vocazione come invito speciale a raggiungere la perfezione della propria anima, facendo della propria vita una grande cosa per sé e per gli altri. È la tesi di A. Prosperi, *La vocazione. Storie di gesuiti tra Cinquecento e Seicento*, Einaudi, Torino 2016.



La vocazione è legata forse anche alla dinamica individuata e descritta da M. Csikszentmihalyi, che lui chiama il *flow*, il flusso, la corrente della vita, che sta alla base della sua psicologia positiva<sup>35</sup>. Una concentrazione spontanea e senza sforzo apparente, che porta a calarci completamente in un'attività che ci attrae, come una specie di trans agonistica, ma che rappresenta però anche il sottofondo psicologico, energetico della vocazione, ed una delle forme della felicità e della vita buona. Quando si è indovinata la vocazione e si è seguita la sua voce allora si dispiegano delle energie che non si pensava di avere e la coscienza si attiva. Questo accade però solo a quelli che lo studioso di origine ungherese chiama lavoratori autoteletici. Il lavoro autoteletico è quello che possiede una somiglianza interna con il gioco, ha scopi autonomi, trova una ricompensa nell'attività stessa, si nutre di livelli di complessità sempre più elevati, vede il compito come sfida, un perfezionamento delle abilità, qualunque esse siano, raggiungendo una specie di estasi o di saggezza che consiste nel controllo sulla propria vita. E questo indipendentemente dal tipo di attività in cui ci si impegna.

Qui, al di là di ogni programmazione e pianificazione docimologica, a conferma che ciò che conta non può essere contato, ciò che dà senso non può essere misurato, compare anche il ruolo di quella che è stata definita l'*educazione incidentale*<sup>36</sup>, che oggi sembra subire lo stesso declino o sottovalutazione dell'apprendistato. Tenere aperta la porta all'imprevedibile, all'improgrammabile, all'imprevisto positivo, a quei beni più preziosi che – come sosteneva S. Weil – vanno attesi non progettati. Indipendentemente se andrà bene o se andrà male, comunque la vita sarà un successo. Questa è la speranza, come ha scritto qualcuno, che «non è la certezza che una cosa andrà a finire bene, ma la certezza che quella cosa ha un senso, comunque vada a finire».

Questa poteva rappresentare una chiusa accettabile del mio testo. Aggiungo invece ancora un ultimo argomento che, piuttosto che chiudere, apre. La questione del lavoro è centrale oggi più di ieri. Infatti essa è connessa alla questione della tecnica e quindi alla questione ecologica.

<sup>35</sup> M. Csikszentmihalyi, *La corrente della vita. La psicologia del benessere interiore*, trad. it., Milano, Frassinelli 1990. Il titolo originale inglese è *Flow*.

<sup>36</sup> C. Ward, *L'educazione incidentale*, trad. it., Eléuthera, Milano 2018.

L'incessante trasformazione dell'ambiente e il conseguente limite dello sviluppo porta a scoprire che la specie umana non è padrona della Terra ma è il contrario. Cosa che era chiarissima invece a Montessori. Secondo lei il lavoro deviato del bambino diventa il lavoro alienato e alienante dell'adulto, che produce una frattura con la natura, interna ed esterna all'essere umano, fino all'attuale minacciata catastrofe ecologica o sesta estinzione di massa prodotta dall'Antropocene<sup>37</sup>, ovvero dall'impatto devastante dell'attività umana sull'ecosistema terrestre. Qualora invece l'educazione riconoscesse l'istinto del bambino al lavoro e trovasse il modo di soddisfarlo, il lavoro si unirebbe alla creazione di una super-natura artificiale che conviverebbe in maniera armoniosa con il resto della natura. In quel caso, «l'uomo è posseduto da un potere straordinario, per cui egli ritrova nuovamente l'istinto della specie nei disegni della propria individualità»<sup>38</sup>. Le deviazioni infantili da questo potente istinto del lavoro producono sulla società degli adulti degli effetti aggregati devastanti. Qualora l'uomo ritrovasse la vera natura del suo lavoro potrebbe contribuire a quell'armonia cosmica da lei auspicata. «È illogico infatti che l'uomo non partecipi dell'armonia universale a cui contribuiscono tutti gli esseri viventi, ciascuno secondo l'attività dell'istinto immesso nella specie»<sup>39</sup>. Questo è possibile solo ritrovando l'unità tra lavoro e vocazione, sul piano individuale, attraverso l'educazione, dando vita ad un *lavoro verde* in ogni settore. Sul piano dell'intera umanità, questo produrrebbe una convivenza armoniosa tra l'uomo e la Terra. Una funzione di ordine cosmico. In termini meno evocativi è anche questo il tema del “*green new deal globale*”<sup>40</sup>, il patto verde a favore delle future generazioni di cui si parla oggi, perché una volta terminata la pandemia, la crisi ambientale resterà e ci inchiederà alle nostre contraddizioni, rendendo improrogabile la transizione ecologica alla terza rivoluzione industriale verde.

<sup>37</sup> AA. VV., *Atlante dell'Antropocene*, Postfazione di B. Latour, Mimesis, Milano-Udine, 2021

<sup>38</sup> M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, op. cit., p. 263.

<sup>39</sup> Ivi, p. 265.

<sup>40</sup> J. Rifkin, *Un green new deal globale. Il crollo della civiltà dei combustibili fossili entro il 2018 e l'audace piano economico per salvare la Terra*, trad. it., Mondadori, Milano 2019.

Paolo Bertuletti

*L'amore pedagogico del maestro e la personalizzazione  
nella teoria educativa di Georg Kerschensteiner*

Ritenuto uno dei «padri» della scuola professionale<sup>1</sup> e, per questo, del sistema duale tedesco<sup>2</sup>, Georg Kerschensteiner (1854-1932) divenne solo in tarda età pedagogista di professione (fu nominato professore honoris causa dall'Università di Monaco all'età di 64 anni). Sebbene la sua teoria dell'educazione – un «classico» della pedagogia del lavoro<sup>3</sup> – possa sembrare ormai superata<sup>4</sup>, complice l'obsolescenza di alcune categorie neokantiane da lui utilizzate<sup>5</sup>, diverse sue riflessioni appaiono ancora oggi attuali.

L'articolo riprende, in particolare, le riflessioni sul profilo dell'educatore, quasi per integrare la presentazione che ne fece molti anni fa

<sup>1</sup> Cfr. A. Lipsmeier, *Vaterschaftsklage: Ist Kerschensteiner oder Pache der Vater der Berufsschule?* in E. Wuttke (ed.), *Was heißt und zu welchem Ende studieren wir die Geschichte der Berufserziehung? Beiträge zur Ortsbestimmung an der Jahrhundertwende; Festschrift für Manfred Horlebein*, Opladen, Farmington Hills (MI) 2010, p. 129.

<sup>2</sup> Cfr. W. D. Greinert, *Geschichte der Berufsbildung in Deutschland* in R. Arnold - A. Lipsmeier (edd.), *Handbuch der Berufsbildung*, VS Verlag, Wiesbaden 2006<sup>2</sup>, pp. 499-508; C. Winch, *Georg Kerschensteiner: Founding the Dual System in Germany*, «Oxford Review of Education», 2 (2006), pp. 381-396.

<sup>3</sup> Cfr. Ph. Gonon, *A Short History of German Vocational Pedagogy. From Idealistic Classics to 'Realistic' Research* in L. Mjelde – R. Daly (edd.), *Working Knowledge in a Globalizing World: From Work to Learning, from Learning to Work*, Peter Lang, Berg 2006, pp. 197-212.

<sup>4</sup> E non da oggi, ma almeno dagli anni '60: cfr. Ph. Gonon, *A Short History*, op. cit., pp. ss.; F. Blättner, *Lavoro e tempo libero. A scuola e oltre la scuola*, Armando, Roma 1960 (orig. ted. 1958), pp. 49-63. Sulla ricezione di Kerschensteiner e sul repentino declino della sua fama in Italia, mi permetto di segnalare P. Bertuletti, *La ricezione italiana dell'opera di Kerschensteiner. Storia di un pregiudizio "invincibile"*, «Nuova Secondaria Ricerca», n. 1 (2020), pp. 19-37.

<sup>5</sup> Emblematico in questo senso il giudizio sull'opera di Kerschensteiner che diede A. Vigni, *G. Kerschensteiner e la scuola di lavoro*, Giunti - Bemporad Marzocco, Firenze 1970.

Mauro Laeng, il quale proprio su questa rivista presentò la monografia scritta dal pedagogista di Monaco sul tema (*Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*, 1921)<sup>6</sup>. Il presente contributo cerca di inserirla nel quadro più ampio delle altre sue opere, evidenziando il nesso fra l'idea di educatore che aveva in mente Kerschensteiner e la sua convinta critica al concetto di «cultura generale» raccomandata dalla tradizione neoumanista tedesca<sup>7</sup>. Ma è proprio mettendo in luce questo aspetto della dottrina kerschensteineriana che si può apprezzare meglio la sua valorizzazione del carattere educativo del lavoro e della formazione professionale.

Ai fini di questa ricognizione proporremo al lettore alcuni brani del pedagogista tedesco mai tradotti in italiano<sup>8</sup>.

### *1. Il concetto di valore come fulcro della pedagogia kerschensteineriana*

La teoria dell'educazione elaborata da Kerschensteiner presuppone una visione antropologica fondamentalmente dualista e si impernia sul concetto di valore elaborato dai filosofi neokantiani della scuola del Baden. Il pedagogista di Monaco la riassume nelle pagine iniziali dell'opera postuma, *Theorie der Bildungsorganisation*:

<sup>6</sup> Cfr. M. Laeng, *L'anima dell'educatore nella scuola di G. Kerschensteiner*, «Pedagogia e vita», 3 (1959), pp. 206-221. Laeng aveva già scritto un articolo sul pedagogista tedesco: Id., *L'attivismo "obiettivo" di Giorgio Kerschensteiner*, «Pedagogia e vita», 1 (1954), pp. 22-29. Nello stesso anno vi dedicherà un'intera monografia, che si basa prevalentemente sulle ricostruzioni del suo pensiero fatte negli anni '40 da Calò e Gaspari: M. Laeng, *Georg Kerschensteiner*, La Scuola, Brescia 1959. Infine, nel 1961 pubblicò un'antologia di brani inediti tratti da tre differenti opere (*Grundfragen der Schulorganisation*, *Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung* e *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses*): G. Kerschensteiner, *L'educazione dell'uomo e del cittadino*, M. Laeng (ed.), La Scuola, Brescia 1961.

<sup>7</sup> Sul neoumanesimo tedesco si rinvia a M. Gennari, *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*, La Scuola, Brescia 1997<sup>2</sup>, spec. pp. 57-139.

<sup>8</sup> Le traduzioni italiane di Kerschensteiner sono poche. Oltre alla già citata antologia di brani selezionati da Laeng, c'è solo la traduzione di *Begriff der Arbeitsschule* (1925<sup>6</sup>) curata da Giovanni Calò (G. Kerschensteiner, *Il concetto di scuola di lavoro*, Calò G. - Calò Puccinelli L. (ed.), R. Bemporad & F., Firenze 1935).

L'uomo viene al mondo come puro essere pulsionale (*reines Triebwesen*). Inizialmente in lui si possono scorgere solo funzioni fisiche in un flusso di impulsi e bisogni. In poco tempo, però, da queste sorgono le funzioni psichiche. Nella loro attività l'individuo sperimenta le prime soddisfazioni e le prime frustrazioni della propria vita pulsionale. Egli comincia così ad apprezzare determinati comportamenti e oggetti, o, come si dice, ad associarvi valori e disvalori. Questo suo valutare è un fenomeno originario dello spirito tanto quanto il pensare<sup>9</sup>.

Reiterando l'esperienza dei valori legati alla soddisfazione degli impulsi e dei bisogni – i valori sensibili (*sinnliche Werte*) avrebbe detto Rickert<sup>10</sup> – il bambino comincia a formulare scopi d'azione, associandovi contemporaneamente i mezzi più idonei per raggiungerli.

In questo modo nell'individuo in formazione si costruisce progressivamente un sistema di scopi, mezzi e interessi che abbraccia la totalità della sua anima. Questo sistema si può definire come la sua forma o struttura psichica (*seelische Gestalt oder Struktur*). Tuttavia, fintanto che il sistema valoriale ivi piantato abbraccia soltanto i valori sensibili, quelli del piacere o dispiacere, della pace dei sensi, della libertà di movimento, dell'utile, dell'amore fisico ecc, e il sistema di scopi e interessi mantiene esclusivamente tale carattere, l'individuo rimane del tutto ancorato alla sua natura pulsionale. Egli non va oltre la sua vita animale [...].

Eppure, l'individualità umana (*menschliche Individualität*) secondo le predisposizioni del singolo può sviluppare da sé, accanto a quelle fisiche e psichiche, un terzo gruppo di funzioni, che possiamo chiamare funzioni spirituali (*geistige Funktionen*). Anche la loro soddisfazione produce valori, ma di genere completamente diverso rispetto a quelli finora considerati. Basta ricordarne le quattro principali categorie (verità, bellezza, eticità, santità) e compararle ai valori del piacere sensuale, del benessere corporeo, dell'utile materiale, dell'amore fisico, per cogliere la differenza sostanziale fra i due regni dei valori, quelli sensibili e quelli spirituali. Solo questi ultimi, i valori spirituali, si accompagnano alla coscienza della permanenza e della validità assoluta che suscita un appello (*Ruf*)

<sup>9</sup> Il tema era stato già approfondito da W. Windelband, *Preludi. Saggi e discorsi d'introduzione alla filosofia*, Introduzione a cura di A. Banfi, Bompiani, Milano 1947, pp. 55ss.

<sup>10</sup> Kerschesteiner dichiara esplicitamente di mutuare le precisazioni analitiche relative al concetto di valore direttamente da H. Rickert, *System der Philosophie. Erster Teil, Allgemeine Grundlegung der Philosophie*, Mohr, Tübingen 1921, 124ss.

a realizzare la verità, l'eticità, la bellezza<sup>11</sup>; non appena si sono impossessati del nostro intimo, tali valori pretendono di avere la precedenza su quelli sensibili<sup>12</sup>.

L'individuo si umanizza, quando i valori spirituali prevalgono su quelli sensibili ed egli vi si adegua nei suoi pensieri e nei suoi comportamenti. «Cosa significa, allora, voler educare un uomo, se non aiutarlo a fare esperienza dei valori spirituali, affinché essi elevino gradualmente nella sua coscienza questa istanza del dover essere?»<sup>13</sup>.

I valori spirituali non sono però accessibili in astratto. «Si può fare esperienza dei valori spirituali solo attraverso i beni che da essi sono stati creati in un luogo e momento storico precisi. Solo mediante questi beni (le scienze, le opere d'arte, le religioni, i sistemi giuridici, le tecniche, ma anche le singole personalità etiche e le comunità umane) i valori spirituali si manifestano»<sup>14</sup>.

Qui affiora il tema diltheyano del *Nacherleben*<sup>15</sup>. Per Kerschensteiner i beni culturali recano l'impronta dello spirito (individuale o collettivo) che li ha prodotti. Essi ne racchiudono – per così dire – l'energia spirituale e diventano formativi quando, liberando tale energia, stimolano il fruitore a rivivere gli atti spirituali che li hanno generati<sup>16</sup>. Ebbene – dice il pedagogo di Monaco – gli oggetti culturali «assicurano l'esperienza dei valori non tanto a chi, per conoscerli, ne ha acquisito una conoscenza più o meno grande, bensì a chi si lascia conquistare da essi nel suo più intimo sentire»<sup>17</sup>.

<sup>11</sup> Da neokantiano Kerschensteiner estende l'imperativo categorico dal piano etico a quello dei giudizi scientifici ed estetici.

<sup>12</sup> G. Kerschensteiner, *Theorie der Bildungsorganisation*, Teubner, Leipzig - Berlin 1933, pp. 17-18.

<sup>13</sup> Ivi, p. 18.

<sup>14</sup> *Ibidem*

<sup>15</sup> Comprendere (*verstehen*) un fatto storico o un oggetto culturale significa nella filosofia di Dilthey inserirsi nella vita di coscienza (*Erleben*) dell'autore grazie ad una capacità empatica non riconducibile ad operazioni logiche. Ciò consente al fruitore di rivivere (*Nacherleben*) l'esperienza dell'autore, aprendo per il primo nuove possibilità di vita (W. Dilthey, *Der Aufbau der Geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*, *Gesammelte Schriften*, Band VII, Teubner, Leipzig - Berlin 1927, pp. 215.218).

<sup>16</sup> Cfr. G. Kerschensteiner, *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation*, Oldenbourg, München 1953<sup>8</sup> (orig. 1917), p. 35ss.

<sup>17</sup> G. Kerschensteiner, *Theorie der Bildungsorganisation*, op. cit., p. 18.

Quando si giunge ad esperire i valori spirituali, secondo il grado di profondità consentito dalla propria individualità, sotto il loro dominio l'intero sistema dei valori individuali, degli scopi e degli interessi inizia ad organizzarsi. Dall'animalità individuale dell'essere pulsionale emerge l'essere spirituale [...]. Educazione (*Bildung*) [...] è la capacità di sentire i valori suscitata dai beni di cultura, secondo l'ampiezza e la profondità consentite all'individuo. Il nuovo sistema di valori, scopi e interessi che ne deriva, si può definire come la struttura spirituale del singolo (*geistige Struktur des Individuums*). Tale struttura non è mai definitiva, ma il fatto che il singolo spinga costantemente verso la sua perfezione è il segno sicuro dell'educazione [...] L'elemento trainante di questo processo dinamico non è il valore "conosciuto" (*gewusste*), bensì il valore "sentito" (*gefühlte*) per mezzo di un bene o di una cosa o di una persona<sup>18</sup>.

Come si vede, il processo formativo che porta al riconoscimento nella propria coscienza le istanze rappresentate dai valori spirituali non si nutre anzitutto di sapere, ma di esperienza vissuta; la quale certo deve essere istruita anche da conoscenze astratte, ma non si riduce ad esse. Da qui la polemica di Kerschensteiner nei confronti della scuola librerica, che pretendeva di educare i giovani trasmettendo loro una conoscenza puramente teorica dei beni di cultura, lontana dalla vita. Affinché quei beni propizino l'esperienza dei valori, diventando strumento di formazione autentica, è necessario che il discente si cimenti con essi mobilitando tutta la sua persona, non soltanto la dimensione cognitiva, e che lo faccia dunque con interesse, applicazione pratica, partecipazione affettiva<sup>19</sup>.

Per questo motivo, Kerschensteiner criticava, da un lato, l'enciclopedismo della scuola coeva, che impediva un serio approfondimento degli argomenti studiati fornendo piuttosto una conoscenza superficiale dei beni di cultura<sup>20</sup>, dall'altro, il concetto corrente di cultura generale (*Allgemeinbildung*), intesa come selezione di saperi – tipicamente quelli della tradizione letteraria – ritenuti indispensabili per coltivare un preciso ide-

<sup>18</sup> Ivi, pp. 18-19.

<sup>19</sup> Cfr. G. Kerschensteiner, *Charakterbegriff und Charaktererziehung*, Teubner, Leipzig - Berlin 1929<sup>4</sup> (orig. 1912), pp. 151ss.

<sup>20</sup> Cfr. G. Kerschensteiner, *Grundfragen*, Oldenburg, München, 1954<sup>7</sup> (orig. 1907), p. 43.

ale di umanità. Il difetto di questo concetto stava nell'aver "canonizzato" il patrimonio della cultura umanistica selezionato nel periodo aureo della *Deutsche Klassik* sulla scorta dell'errato convincimento secondo cui tutti gli scolari avrebbero dovuto coltivare i medesimi interessi, come se, per dirla con Kerschensteiner, tutte le persone possedessero la stessa struttura psichica (*seelische Struktur*)<sup>21</sup>.

Al contrario, per il pedagogo di Monaco la scuola, almeno da quando era divenuta istituzione educativa di massa e non più soltanto appannaggio di élite ristrette, accoglieva scolari appartenenti alle più svariate forme di vita (*Lebensformen*)<sup>22</sup>, ciascuna caratterizzata da specifiche attitudini e dunque capace di rivivere l'esperienza dei valori tramite oggetti culturali differenti. Non tutti sono capaci di sperimentare il valore della bellezza traducendo i poeti greci oppure quello della verità dimostrando i teoremi della matematica, ossia cimentandosi con i beni di cultura teorici raccomandati dalla scuola tradizionale. Ciò non significa che non si possano incontrare gli stessi valori tramite altri beni di cultura, per esempio quelli tipici delle forme di vita orientate all'azione sociale oppure alla produzione tecnica. Anche questi beni, infatti, impongono la disciplina interiore che aiuta il singolo a conformarsi ai valori universali scolpiti nella coscienza di ciascuno superando gli impulsi disordinati della vita pulsionale<sup>23</sup>.

Tale convinzione spiega, da un lato, perché Kerschensteiner ritenesse che il lavoro fosse un giacimento culturale e un'attività formativa di pari dignità rispetto agli studi scolastici generalisti (e quindi esaltasse la formazione professionale)<sup>24</sup>, dall'altro, perché raccomandasse agli in-

<sup>21</sup> Cfr. G. Kerschensteiner, *Theorie der Bildungsorganisation*, op. cit., p. 8.

<sup>22</sup> La dottrina kerschensteineriana delle *Lebensformen* dipende chiaramente da quelle dell'amico-maestro Eduard Spranger (cfr. E. Spranger, *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche psychologie und Ethik der Persönlichkeit*, Max Niemeyer, Halle 1922<sup>3</sup>).

<sup>23</sup> Sulla base di questo principio per Kerschensteiner l'attività del falegname, quella del filologo o dell'uomo comune messo di fronte a un dilemma morale hanno stessa valenza educativa (cfr. G. Kerschensteiner, *Il concetto di scuola di lavoro*, op. cit., pp. 35-47).

<sup>24</sup> G. Kerschensteiner, *Grundfragen der Schulorganisation*, op. cit., p. 48. Non a caso nella sua riforma delle scuole di completamento per apprendisti avviata a Monaco nel 1900 Kerschensteiner mise al centro dell'attività didattica il lavoro degli allievi, grazie anche al coordinamento con i datori di lavoro (cfr. G. Kerschensteiner, *Georg Kerschensteiner* in E. Hann (ed.), *Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen*, Meiner, Leipzig



segnanti di partire dagli interessi concreti degli scolari, anziché da un insegnamento libresco e astratto.

## 2. *La centralità dell'interesse e il ripensamento del concetto di cultura generale*

Le conseguenze didattiche di questa raccomandazione furono illustrate dal pedagogista di Monaco, per riferimento al caso emblematico delle scuole di campagna, nel corso di una conferenza tenuta il 12 febbraio 1910.

Il ragazzino e la ragazzina non devono studiare cose sulle patate, il frumento, gli alberi da frutto, le api, bensì le patate, il frumento, gli alberi da frutto, le api. Lo scolaro non deve ascoltare e leggere come crescono le piante, si cominciano e si fanno fruttificare, piuttosto egli deve osservarle quotidianamente e, nelle varie circostanze della vita, imparare a elaborare le leggi elementari e le idee sui fenomeni naturali a partire dalla propria esperienza.

Per elaborare le leggi elementari della natura, agli insegnanti di scienze della scuola popolare non servono le osservazioni sugli orangotanghi, i leoni, gli elefanti, le balene o sulle piante di caffè e cotone o sulle piante del the, come è stato recentemente raccomandato nei piani di studio di alcuni ambiti territoriali bavaresi e della Prussia; piuttosto essi devono attenersi alle cose che accadono nel circondario. Il ragazzino e la ragazzina devono osservare gli uccelli, gli insetti del proprio paese e, cosa altrettanto importante, lo scolaro deve imparare a rendere conto delle sue osservazioni attraverso relazioni scritte.

Relazionare sulle proprie osservazioni è, per altro, un ottimo esercizio per l'uso della lingua tedesca, molto più che riassumere un pezzo di letteratura fornito dall'insegnante, dell'imitazione di brani di carattere descrittivo e narrativo, della parafrasi di brani poetici – opere letterarie rispetto ai quali i giovani

1926, p. 25), il cui coinvolgimento nella *governance* della formazione professionale ancora oggi rappresenta uno dei cardini del sistema duale tedesco (D. Euler, *Germany's dual vocational training system: a model for other countries?*, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 2013), mentre non si è mai pienamente realizzato nel sistema formativo italiano, al di là delle pur meritorie esperienze locali (cfr. G. Tognon, *L'industria e le politiche per la formazione. Storia, problemi e prospettive della formazione professionale in Italia*, «L'Industria», 4 (2002), pp. 719-743; G. Bertagna (ed.), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, Milano 2004; Id., *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011).

contadini sono semplicemente indifferenti, e che sono state prese in maniera poco assennata dal repertorio della scuola libresca.

Inoltre, a questi resoconti di osservazioni o di esperimenti si possono ricollegare infiniti esercizi di calcolo: essi offrono abbastanza materiale per esercitare le stesse abilità di calcolo che oggi con grande dispendio di energie e di tempo si cerca di guadagnare con migliaia di esercizi, che un contadino non dovrà mai affrontare nella sua vita reale.

Così, la scuola di campagna che mette al centro della sua attività didattica l'osservazione della natura e vi dedica il tempo giusto, non solo offre una preparazione utile per rispondere alle domande delle professioni agricole, ma è anche in grado di promuovere la capacità di esprimersi oralmente e per iscritto, nonché di affrontare problemi di calcolo, meglio di quanto riesca oggi mediamente la scuola, la quale troppo spesso sorvola indifferente sugli interessi dei bambini suscitati dall'ambiente che li circonda, a casa, in fattoria, nel bosco e nei campi<sup>25</sup>.

Il sospetto che dietro questa visione ci fosse una concezione ancora statica della società non è del tutto infondato<sup>26</sup> (per Kerschensteiner le scuole di campagna dovevano formare anzitutto buoni imprenditori agricoli, oltre che buoni cittadini) ed è chiaro che l'ancoraggio dell'offerta formativa agli interessi pratici del discente, maturati inevitabilmente nel contesto socio-familiare di provenienza, celasse il rischio di predestinare i giovani alle professioni dei loro genitori, quindi di perpetuare le differenze esistenti nella società.

D'altra parte, i limiti di questa impostazione non tolgono il valore dell'intuizione kerschensteineriana: l'istruzione è davvero formativa solo quando intercetta gli interessi immediati degli scolari. In questo senso, per il pedagogista tedesco, l'attività pratica collegata all'esperienza di vita (per i bambini delle scuole popolari) o di lavoro (per gli apprendisti delle scuole professionali) doveva diventare l'«esca» per attirare e

<sup>25</sup> G. Kerschensteiner, *Grundfragen der Schulorganisation*, op. cit., pp. 172-173.

<sup>26</sup> Cosa che gli fu rimproverata fin dagli anni '20 dai pedagogisti tedeschi vicini alla socialdemocrazia, Anna Simsen e Paul Honigsheim (cfr. H. Abel, *Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands* (BRD), Westermann, Braunschweig 1963, p. 12) e trent'anni dopo anche in Italia da G. Pagliuzzi, *Kerschensteiner*, ODCU, Bologna 1953 e L. Lumbelli, *Georg Kerschensteiner e il rinnovamento pedagogico tedesco*, La Nuova Italia, Firenze 1966.

convogliare le loro forze volitive e cognitive nel processo formativo<sup>27</sup>. Questo avrebbe senza dubbio ridotto il ventaglio delle cose insegnate, facendo perdere all'istruzione la sua storica funzione di trasmissione della cosiddetta «cultura generale»; di converso, avrebbe assicurato uno studio più approfondito, perché più sentito. Non solo, la maggior intensità dello studio avrebbe permesso di recuperare quello che in prima battuta era stato trascurato:

Quanto più profondamente si scava, tanto più spontaneamente si giunge alla sfera di altri ambiti lavoro, a seconda delle nostre capacità. Questo è appunto l'unico modo sensato di concepire il cammino verso la cultura generale<sup>28</sup>.

Se un interesse è autentico, se si basa cioè sulle inclinazioni personali, esso alimenta uno studio così intenso che difficilmente non fa sbocciare nuovi interessi per ambiti culturali diversi da quelli verso cui inizialmente ci si rivolgeva. Questa «diramazione degli interessi» è qualcosa di più del semplice reimpiego in altri ambiti delle conoscenze e delle abilità acquisite in un determinato campo del sapere<sup>29</sup>. «L'intensiva rielaborazione in un campo particolare non solo accende l'intima esigenza, ma accresce anche la forza spirituale per affrontare problemi sempre più ampi»<sup>30</sup>. In gioco ci sarebbe appunto una legalità della coscienza che presiede alla trasformazione del sistema di scopi, mezzi e interessi che si radicano nel sostrato psico-fisico della persona (l'individualità).

Secondo la suggestiva interpretazione che del pensiero kerschensteineriano diede Sergej Hessen questa idea avrebbe portato il pedagogista di Monaco a riformulare il concetto stesso di «cultura generale». «La cultura generale, per il Kerschensteiner, si fonda non sull'aspetto materiale del sapere, ma su quello formale»<sup>31</sup>. Pertanto, «Ogni disciplina, la cucina come la grammatica latina, può essere insegnata in quanto oggetto di cultura

<sup>27</sup> Cfr. G. Kerschensteiner, *Grundfragen*, op. cit., p. 148.

<sup>28</sup> G. Kerschensteiner, *Grundaxiom*, op. cit., p. 120.

<sup>29</sup> Così ancora la interpretava Calò (cfr. G. Calò, *Kerschensteiner e la scuola del lavoro* in AA. VV., *Il lavoro produttivo nella Carta della scuola*, D'Anna, Messina 1940, p. 96).

<sup>30</sup> G. Kerschensteiner, *Theorie der Bildung*, Teubner, Leipzig - Berlin 1926, p. 285.

<sup>31</sup> S. Hessen, *La scuola del lavoro di Kerschensteiner* in Id., *La scuola serena di Lombardo Radice. La scuola del lavoro di Kerschensteiner*, Avio, Roma 1954 (orig. 1932), p. 36.

generale o come speciale apprendimento artigiano». La capacità di far risaltare la prima qualità del sapere disciplinare «sta nell'arte dell'insegnante di rappresentare la sua specialità nel microcosmo di una totalità»<sup>32</sup>. Solo attraverso una riflessione attorno alle cose che suscitano i suoi interessi particolari, per lo più pratici, il giovane si pone problemi astratti che lo elevano oltre l'angusto orizzonte delle cose con cui ha direttamente a che fare<sup>33</sup>, produce – in altre parole – teoria, sviluppando conoscenze a proposito dell'universale<sup>34</sup>. Questa la via che conduce alla cultura generale.

### 3. *L'amore pedagogico come principio della personalizzazione*

Ora, poiché la riuscita del processo formativo dipende dalla capacità del maestro di intercettare e far leva sugli interessi del discente, per Kerscheneister l'azione educativa (*pädagogischer Akt*) non può che basarsi su un «atto ermeneutico» (*Akt des "Verstehen"*): senza la comprensione della struttura spirituale del proprio allievo, che si annuncia nel complesso delle sue azioni e omissioni, l'intervento educativo è per lo più cieco e meccanico»<sup>35</sup>.

<sup>32</sup> *Ibidem*

<sup>33</sup> La lettura di Dewey e in particolare di *How we think* fu decisiva per la maturazione di questa convinzione nel pedagogista di Monaco – come riconobbe lui stesso nella sua autobiografia (E. Hann (ed.), *Die Pädagogik*, op. cit., p. 12). Una rielaborazione dei principi della psicologia deweyana applicati alla didattica si trova in G. Kerscheneister, *Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes*, Oldenbourg, München - Düsseldorf 1952<sup>4</sup> (orig. 1914).

<sup>34</sup> La centralità dell'alternanza fra teoria e pratica nel processo di apprendimento è stata rilanciata in ambito italiano dalla più accorta pedagogia che si è occupata dei problemi della scuola (cfr. A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Roma, Studium 2020; G. Bertagna, *Scuola e lavoro tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?) possibili soluzioni* in Id., *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012). Pur su presupposti epistemologici assai differenti, la stessa idea è stata rielaborata recentemente a livello internazionale dalle scienze dell'educazione che si sono occupate della VET. Si pensi a quel filone di studi che si ricollega al costruito di «boundary crossing» (per una rassegna della letteratura: A. Bakker - S. Akkerman, *The Learning Potential of Boundary Crossing in the Vocational Curriculum* in R. Guile - L. Unwin, *The Wiley Handbook of Vocational Education and Training*, pp. 351-372).

<sup>35</sup> G. Kerscheneister, *Theorie der Bildung*, op. cit., pp. 238-239.

Fedele in questo senso alla scuola del Dilthey<sup>36</sup> il pedagogista di Monaco pone all'origine dell'atto educativo l'interpretazione empatica (*Einfühlen*) dell'altro, della sua personale *Lebensform*, cioè di quella peculiare configurazione spirituale che affonda le proprie radici nell'individualità. Solo in seconda battuta subentra l'elaborazione razionale di un piano tecnico-operativo per la realizzazione concreta dell'intervento educativo<sup>37</sup>. Il carattere idiografico di tale intervento fa sì che non esistano

ricette pedagogiche universalmente valide per la realizzazione degli scopi educativi. I principi, le norme, le indicazioni metodologiche generali del processo formativo rimangono in sostanza semplici linee guida per il pensiero e l'azione pedagogica<sup>38</sup>

che in ultima istanza deve affidarsi – come avrebbe detto Herbart – al «tatto» dell'educatore<sup>39</sup>.

In linea con quanto detto finora, non esiste per Kerschensteiner un canone culturale prestabilito dal quale sarebbe possibile dedurre, a prescindere dalla conoscenza del singolo allievo, contenuti e modalità della proposta educativa. Conseguentemente, il vero maestro non deve lasciarsi influenzare

da un'ideale di bellezza, utilità, liberazione, forza, conoscenza contenuto in beni di cultura prestabiliti, ma non adeguati alle naturali capacità formative del

<sup>36</sup> Kerschensteiner si dichiara debitore nei confronti di Theodor Litt e dell'amico Eduard Spranger, più giovani di lui, ma considerati dall'ispettore scolastico divenuto solo in tarda età pedagogista di professione suoi maestri in campo filosofico, specialmente per quanto riguarda le ricadute sulla teoria dell'educazione della filosofia della cultura e dei valori (cfr. E. Hann (ed.), *Die Pädagogik*, op. cit., pp. 33-34). Per inquadrare meglio la figura di Kerschensteiner all'interno della «scuola di Dilthey», può essere ancora utile consultare un vecchio saggio di Antonio Banfi, profondo conoscitore del neocriticismo tedesco (Cfr. A. Banfi, *Le correnti della pedagogia contemporanea tedesca*, «Levana», 5 (1925), pp. 406ss e spec. 411-412).

<sup>37</sup> Cfr. G. Kerschensteiner, *Theorie der Bildung*, op. cit., p. 238.

<sup>38</sup> G. Kerschensteiner, *Theorie der Bildung*, op. cit., p. 233. Cfr. anche: G. Kerschensteiner, *Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze*, Oldenburg, Leipzig 1924, p. 15.

<sup>39</sup> «Il gioiello più prezioso dell'arte pedagogica» (J. F. Herbart, *Pedagogia generale derivata dal fine dell'educazione*, a cura di I. Volpicelli, Morcelliana, Brescia 2020, p. 106)

discente. Solo l'amore orientato al soggetto in formazione e la continua gioia nel vederlo assumere la propria singolare forma etica, assicurano che l'educatore, per quanto onori lo scopo dell'educazione, non lo cerchi e non lo ritrovi al di fuori dall'individualità dell'allievo<sup>40</sup>.

Insomma, ciò che ispira l'autentico intervento educativo è una forma di amore (*pädagogische Liebe*)<sup>41</sup>: il vero maestro accetta sempre la singolarità dell'allievo, non la sacrifica alle esigenze del mezzo culturale che vuole utilizzare per educarlo. Certo, il suo non è l'amore della madre che ama il figlio per quello che è: il maestro ama l'allievo, perché vede in lui la possibile realizzazione, in una futura esistenza, dei valori in cui crede<sup>42</sup>. Ma è pur sempre nell'accoglienza del suo essere altro rispetto a qualsivoglia ideale che si apre lo spazio per l'educazione. Viceversa, lo zelo educativo degenera nell'indottrinamento o, più comunemente, nella mera trasmissione di saperi che non lasciano traccia nell'animo dell'allievo.

Da qui l'insistenza con cui Kerschensteiner raccomanda di personalizzare i percorsi scolastici, dalle elementari alle superiori<sup>43</sup>, ma anche la sua valorizzazione della formazione professionale contro il pregiudizio secondo cui gli studi generalisti sarebbero la via maestra della *Bildung*. «Colto è colui che ha portato a compimento, attraverso beni culturali adeguati, la predisposizione della propria struttura spirituale»<sup>44</sup>. Se ci sono, come è ovvio, giovani meno inclini alla speculazione, ma più portati al cimento concreto con i problemi di natura tecnica o sociale è inutile avviarli a studi astratti; essi stessi invocano una formazione orientata alla pratica. Come si è visto, nella visione pedagogica di Kerschensteiner ciò non significava sbarrare la strada per la piena esperienza dei valori spirituali, né per un

<sup>40</sup> G. Kerschensteiner, *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*, Oldenbourg, München 1949<sup>4</sup> (orig. 1921), p. 55.

<sup>41</sup> Cfr. Ivi., p. 50.

<sup>42</sup> Cfr. Ivi., p. 116.

<sup>43</sup> Cfr. G. Kerschensteiner, *Das einheitliche deutsche Schulsystem. Seine Erziehungsaufgaben*, Teubner, Leipzig - Berlin, 1922, pp. 63ss.

<sup>44</sup> G. Kerschensteiner, *Grundaxiom*, op. cit., p. 194. In tale senso Kerschensteiner prendeva le distanze dalla visione humboldtiana di *Bildung*, intesa come cultura professionalmente a-specifica, inserendosi piuttosto nella tradizione romantica d'ascendenza goethiana che esaltava la professione civile come spazio formativo per l'uomo (cfr. A. Negri, *Filosofia del lavoro*, vol. III, Marzorati, Milano 1981, pp. 445 ss).

esercizio serio della teoria. Al contrario, costringere gli scolari dentro il canone scolastico tradizionale significa mortificare quelle energie vitali che solo consentono loro di realizzare in pienezza la propria persona.

### *Riferimenti bibliografici*

- Abel H., *Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands* (BRD), Westermann, Braunschweig 1963.
- Bertagna G. (ed.), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, Milano 2004.
- Id., *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.
- Blättner F., *Lavoro e tempo libero. A scuola e oltre la scuola*, Armando, Roma 1960 (orig. ted. 1958).
- Dilthey W., *Der Aufbau der Geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften, Gesammelte Schriften*, Band VII, Teubner, Leipzig - Berlin 1927.
- Euler D., *Germany's dual vocational training system: a model for other countries?*, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 2013.
- Calò G., *Kerschensteiner e la scuola del lavoro* in AA. VV., *Il lavoro produttivo nella Carta della scuola*, D'Anna, Messina 1940.
- Gennari M., *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*, La Scuola, Brescia 1997<sup>2</sup>.
- Gonon Ph., *A Short History of German Vocational Pedagogy. From Idealistic Classics to 'Realistic' Research* in Mjelde L. - Daly R. (edd.), *Working Knowledge in a Globalizing World: From Work to Learning, from Learning to Work*, Peter Lang, Berg 2006, pp. 197-212.
- Greinert W.-D., *Geschichte der Berufsbildung in Deutschland* in Arnold R. - Lipsmeier A. (edd.), *Handbuch der Berufsbildung. 2. Überarbeitete und aktualisierte Auflage*, VS Verlag, Wiesbaden 2006, pp. 499-508.
- Hessen S., *La scuola del lavoro di Kerschensteiner* in Id., *La scuola serena di Lombardo Radice. La scuola del lavoro di Kerschensteiner*, Avio, Roma 1954 (orig. 1932),
- Kerschensteiner G., *Grundfragen der Schulorganisation*, Oldenburg, München, 1954<sup>7</sup> (orig. 1907).
- Id., *Charakterbegriff und Charaktererziehung*, Teubner, Leipzig - Berlin 1929<sup>4</sup> (orig. 1912).
- Id., *Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes*, Oldenbourg, München - Düsseldorf 1952<sup>4</sup> (orig. 1914).
- Id., *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation*, Oldenbourg, München 1953<sup>8</sup> (orig. 1917).

- Id., *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*, Oldenbourg, München 1949<sup>4</sup> (orig. 1921).
- Id., *Das einheitliche deutsche Schulsystem. Seine Erziehungsaufgaben*, Teubner, Leipzig - Berlin, 1922.
- Id., *Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze*, Oldenbourg, Leipzig 1924.
- Id., Georg Kerschensteiner in E. Hann (ed.), *Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen*, Meiner, Leipzig 1926.
- Id., *Theorie der Bildung*, Teubner, Leipzig - Berlin 1926, 1931<sup>3</sup>.
- Id., *Theorie der Bildungsorganisation*, Teubner, Leipzig - Berlin 1933.
- Id., *Il concetto di scuola di lavoro*, Calò G. - Calò Puccinelli L. (ed.), trad. it. della sesta edizione tedesca ampliata del 1925 (prima edizione del 1912), R. Bemporad & F.<sup>o</sup>, Firenze 1935.
- Id., *L'educazione dell'uomo e del cittadino*, M. Laeng (ed.), La Scuola, Brescia 1961.
- Laeng M., *L'attivismo "obiettivo" di Giorgio Kerschensteiner*, «Pedagogia e vita», 1 (1954), pp. 22-29.
- Id., *L'anima dell'educatore nella scuola di G. Kerschensteiner*, «Pedagogia e vita», 3 (1959), pp. 206-221.
- Id., *Georg Kerschensteiner*, La Scuola, Brescia 1959.
- Lipsmeier A., *Vaterschaftsklage: Ist Kerschensteiner oder Pache der Vater der Berufsschule?* in Wuttke E. (ed.), *Was heißt und zu welchem Ende studieren wir die Geschichte der Berufserziehung? Beiträge zur Ortsbestimmung an der Jahrhundertwende; Festschrift für Manfred Horlebein*, Opladen, Farmington Hills (MI) 2010, p. 129.
- Lumbelli L., *Georg Kerschensteiner e il rinnovamento pedagogico tedesco*, La Nuova Italia, Firenze 1966.
- Negri A., *Filosofia del lavoro*, vol. III, Marzorati, Milano 1981.
- Pagliazzi G., *Kerschensteiner*, ODCU, Bologna 1953.
- Rickert H., *System der Philosophie. Erster Teil, Allgemeine Grundlegung der Philosophie*, Mohr, Tübingen 1921.
- Spranger E., *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche psychologie und Ethik der Persönlichkeit*, Max Niemeyer, Halle 1922<sup>3</sup>.
- Tognon G., *L'industria e le politiche per la formazione. Storia, problemi e prospettive della formazione professionale in Italia*, «L'Industria», 4 (2002), pp. 719-743.
- Vigni A., *G. Kerschensteiner e la scuola di lavoro*, Giunti - Bemporad Marzocco, Firenze 1970.
- Winch C., *Georg Kerschensteiner: Founding the Dual System in Germany*, «Oxford Review of Education», 2 (2006), pp. 381-396.
- Windelband W., *Preludi. Saggi e discorsi d'introduzione alla filosofia*, Introduzione a cura di A. Banfi, Bompiani, Milano 1947.



Emmanuele Massagli

*Appunti per la riscoperta della pedagogia del lavoro  
nell'epoca della centralità della competenza*

Il presente contributo intende rileggere gli studi di pedagogia del lavoro in un periodo storico contrassegnato dalla centralità del costrutto della competenza (definita come «ability to apply knowledge and use know-how to compete tasks and solve problems»)<sup>1</sup>.

Se fino ai primi anni del Duemila si è usato spesso, anche in ambito accademico, lo «slogan» della «società della conoscenza»<sup>2</sup>, con l'avvento di quella che è stata nominata dagli economisti e dai sociologici la Quarta Rivoluzione Industriale<sup>3</sup> è ora più frequente imbattersi nella espressione «società della competenza»<sup>4</sup>. Senza in questa sede entrare nel merito

<sup>1</sup> Definizione del termine «skill» in Cedefop, *Terminology of European education and training policy: a selection of 130 terms*, 2nd ed., Luxembourg, Publications Office, 2014. Per un approfondimento in termini generali e pedagogici si vedano: Fondazione Agnelli, *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Il Mulino, Bologna, 2018 e G. Sandrone, *La competenza personale tra formazione e lavoro*, Studium, Roma, 2018

<sup>2</sup> «(...) soffermiamoci – criticamente – sugli slogan (...), in particolare su quello della “società della conoscenza” posta quale forma culturale della fisionomia della società attuale, a cui la pedagogia deve tanto il proprio ruolo sociale attuale quanto le sue stesse procedure operative, se – come si afferma – la conoscenza è oggi il volano stesso della vita sociale, e come conoscenza di tecniche (di saperi-tecniche) e come rete di conoscenze atte a rendere autoregolata la vita della società e produttive le sue attività» in F. Cambi, *La società della conoscenza: una questione aperta. Riflessioni pedagogiche* in G. Alessandrini (a cura di), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano, 2002, p. 56

<sup>3</sup> Per un ampio inquadramento multidisciplinare si veda: A. Cipriani, A. Gramolati, G. Mari, *Il lavoro 4.0. La Quarta Rivoluzione industriale e le trasformazioni delle attività lavorative*, Firenze University Press, Firenze, 2018

<sup>4</sup> La competizione per i talenti ad alta qualificazione e professionalità, protagonisti di questa (teorizzata) nuova fase è descritta, tra gli altri, da P. Brown e S. Tannock in *Education, meritocracy and the global war for talent*, *Journal of Education Policy*, 24:4, 2009, pp. 377-392

della discussione intorno ai paradigmi teorici di questo concetto, nonché alla sua polisemia e appartenenza a numerosi ambiti disciplinari<sup>5</sup>, si constata la rilevanza del termine negli studi pedagogici, quale che sia il modello epistemologico di riferimento (comportamentista, cognitivista-costruttivista o personalista)<sup>6</sup>. I drammatici effetti economici della emergenza “Covid-19” e le conseguenze sul mercato del lavoro mondiale non solo non hanno arrestato l’attenzione di istituzioni e imprese verso le competenze, ma addirittura la hanno accresciuta, soprattutto focalizzandosi su quella combinazione di abilità metacognitive, interpersonali, prassiche e pragmatiche, oltre che cognitive, che permettono alla persona di affrontare costruttivamente situazioni impreviste.

Nelle pagine seguenti si proverà a selezionare tra i tradizionali filoni di ricerca della pedagogia del lavoro quelli in grado di individuare anche nelle moderne dinamiche lavorative la centralità della relazione educativa.

### *1. Premessa: lavoro e pedagogia*

Il lavoro è sempre stato un oggetto di studio della pedagogia, in particolare quella sociale, che maggiormente indaga «lo studio sistematico e interrelato delle strutture e dei modi di funzionamento dei gruppi implicati nei processi formativi»<sup>7</sup> o, più sinteticamente, la c.d. società educante. L’attenzione è dovuta e, forse, addirittura inevitabile, considerata la consistenza dell’esperienza lavorativa nella vita della maggioranza delle persone. Ciononostante, i sentieri di indagine si sono sovente limitati alla «formazione al lavoro che non sia semplicemente tecnico-strumentale» e alla «organizzazione dell’attività lavorativa che miri a conciliare il profitto con il ben-essere dell’uomo/lavoratore»<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> Per chi volesse approfondire questo dibattito si suggeriscono: M. Benetton, C. Xodo, *Che cos’è la competenza? Costrutti epistemologici, pedagogici e deontologici*, Pensa, Lecce, 2010; A. Cegolon, *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Rubbettino Università, Soveria Mannelli, 2008

<sup>6</sup> G. Sandrone, *Competenza* in G. Bertagna, P. Triani (a cura di), *Dizionario di didattica*, La Scuola, Brescia, pp. 85-89

<sup>7</sup> A. Agazzi, *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia, 1968, citato in M. Pollo, *Manuale di Pedagogia Sociale*, Franco Angeli, Milano, 2004, p. 19

<sup>8</sup> L. Pati, *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, La Scuola, Brescia, 2007, p. 148

Se nel Novecento lineare ed industriale, caratterizzato dalla richiesta di manodopera operaia e impiegatizia di livello medio, uniforme per conoscenze possedute e titoli di studio, la pedagogia doveva preoccuparsi dei rischi della funzionalizzazione dei processi formativi alle istanze del mercato del lavoro, l'affermazione (allorquando involontaria) di una società che individui come elemento di riconoscibilità della persona e della società stessa la «competenza» sfida coloro che studiano i processi di apprendimento a ricercare un nesso più esplicito e significativo tra lavoro e formazione. Se verificata nella realtà, tale classificazione, infatti, al netto degli eccessi di sintesi tipici di ogni etichetta, permetterebbe di superare quell'odiosa distinzione tra "lavoratori della conoscenza" (la classe dirigente, gli intellettuali) e "lavoratori manuali" (gli esecutori) lasciataci in eredità dal «modello separatista», conseguenza della divisione capitalistica del lavoro<sup>9</sup>.

Certamente la «competenza» non è oggetto di studio recente della pedagogia. In un certo qual modo, il dibattito sulla funzione della scuola come mero veicolo di conoscenza o come anche luogo di formazione di abilità socialmente e professionalmente spendibili è sempre stato vivo<sup>10</sup>. John Dewey fu uno dei precursori della necessità di un approccio formativo costruito attorno alle competenze (*Scuola e società*, 1899), inaugurando un ricco filone di approfondimento che, evolutosi multidisciplinarmente in ragione dei cambiamenti economici e sociali, nonché istituzionali e dei modelli imprenditoriali, è arrivato fino alla discontinuità strutturale della "economia 4.0" e all'emergenza educativa dell'epoca COVID-19. In questo particolare momento storico la definizione di competenza assume diverse sfumature e, soprattutto, una inedita centralità nella sua funzione di raccordo tra i mondi (sempre più comunicanti) della formazione e del lavoro. Nel *background paper* che fonda culturalmente l'agenda 2030 dell'OCSE sul futuro dell'educazione addirittura si immagina una evoluta ed olistica definizione di «competency» che al suo interno includa le conoscenze, le «skills», gli

<sup>9</sup> G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia, 2011, p. 133

<sup>10</sup> P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2004, pp. 16-26

atteggiamenti e i valori<sup>11</sup>. L'inusuale distinzione dei termini *competency* e *skill* si spiega con la volontà di superare una accezione solo operativa del costrutto della competenza, guardando a dimensioni più trasformative, ritenute necessarie per non subire passivamente la complessità e l'incertezza della società e del mercato del lavoro attuali («transformative competencies»)<sup>12</sup>.

Come (e se) si formano queste competenze? Quali implicazioni nei percorsi di educazione della persona?

## 2. Il postulato della pedagogia del lavoro

Per una corretta impostazione della risposta a queste domande il ricercatore deve innanzitutto confrontarsi con il postulato di fondo di qualsiasi associazione tra i termini «pedagogia» e «lavoro»: l'accettazione che sia rinvenibile in ogni esperienza lavorativa un giacimento educativo e formativo. Un potenziale che non si attiva automaticamente, poiché ha bisogno di essere guidato, come ogni processo educativo. Se questo avviene, il portato formativo è rintracciabile in tutti i contesti di lavoro, indipendentemente dalla catalogazione giuslavoristica ed economica della esperienza, dalla considerazione sociale del mestiere e dalle caratteristiche della persona. Lo spessore pedagogico delle attività lavorative può variare considerevolmente tra esperienza ed esperienza proprio in funzione di queste variabili, ma non può azzerarsi o, meglio, non può essere considerato per definizione nullo in alcuna situazione lavorativa. L'attenzione del pedagogista è attratta da questo, sempre possibile, processo educativo, per quanto fievole e instabile. Più correttamente: l'oggetto di studio è la persona che lavorando apprende e si educa. Non il lavoro come dimensione autonoma o come categoria astratta, bensì il protagonista della attività professionale nel suo percorso di crescita (o decrescita)<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> OECD, *Future of Education and Skills 2030 project background*, Paris, 2018, p. 13

<sup>12</sup> OECD, *Conceptual learning framework. Transformative competencies for 2030*, Paris, 2018, p. 4

<sup>13</sup> Si veda la ricostruzione di questa definizione dell'agire pedagogico in A. Potestio, *Alternanza formativa: Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Studium, Roma, 2020, pp. 21-33

Se si soggettivizza lo sguardo sulla persona, meglio si comprende come sia irragionevole respingere l'osservazione (più che la deduzione logica) che l'esperienza di lavoro influenza il processo di autocoscienza, maturazione e autostima della persona. Non necessariamente una interazione positiva ed edificante; il condizionamento può anche essere nocivo. Tralasciando le considerazioni sugli influssi negativi, pure assai indagati dalla filosofia, dall'economia e dalla sociologia<sup>14</sup>, è da osservarsi come la distinzione tra *ponos* (il lavoro degli schiavi) ed *ergon* (il mestiere che nobilita) risultò evidente già ai romani, che la tradussero nella endiadi *labor* e *opus*, ammettendo l'esistenza di schiavi capaci di lavorare con più intelligenza e creatività (i tratti tipici dell'*otium*) dei propri padroni e, viceversa, anche di uomini liberi incapaci di migliorare il mondo circostante con il proprio agire<sup>15</sup>.

La contrapposizione tra *labor* ed *otium* non può allora essere lo schema di lettura del rapporto tra l'uomo e il lavoro, poiché dimentica il bisogno di lavoro (*ergon*) proprio della persona, nonostante la storia dell'umanità, anche quella attuale, sia attraversata dal tentativo di affermazione della concezione più ridotta e funzionalistica dell'attività umana. Tentazione che può venire dall'esterno (solitamente dal modello economico dominante) o essere esito del cedimento del singolo di fronte a un percorso professionale faticoso e poco corrispondente. Tanto l'esperienza nobilitante del lavoro, quanto quella svilente, sono parte della *vita activa* dell'uomo<sup>16</sup>: conseguentemente, il compito a cui sono chiamati i "magistri" è quello di rendere significativa questa esperienza creando le condizioni perché la relazione educativa possa generarsi e, con essa, maturare tanto le competenze dell'apprendista, quanto quelle del suo "mastro".

<sup>14</sup> Si tratta dei ricchi filoni di approfondimento delle concezioni di lavoro come (soltanto) fatica necessaria alla esistenza, condizione di sfruttamento o occasione di alienazione. Si vedano, tra gli altri, nello stesso ordine: A. Gorz, *Il lavoro debole. Oltre la società salariale*, Edizioni Lavoro, Roma, 1994; L. Gallino, *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*, Laterza, Bari, 2009; K. Marx, *Manoscritti economici filosofici del 1844*, Universale Economica Feltrinelli/Classici, Milano, 2018.

<sup>15</sup> G. Bertagna, *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica* in G. Alessandrini, *Atlante di pedagogia del lavoro*, Franco Angeli, Milano, 2017, pp. 50-61

<sup>16</sup> R. Regni, *Educare con il lavoro. La vita activa oltre il produttivismo e il consumismo*, Armando editore, Roma, 2006, pp. 22-29

A livello pedagogico il lavoro è educativo se chi lavora in situazione è educato (in senso attivo) o viene educato a lavorare da persone a loro volta davvero educate (“mastri”, magistri), che lavorano ambedue in un ambiente organizzato contraddistinto da un’esplicita o anche implicita *affordance* educativa. È questo che va indagato e verificato quando si desidera parlare di valore formativo del lavoro (che, naturalmente, non lo può essere solo per l’apprendista novizio, ma allo stesso tempo, sebbene in modo diverso, per il “mastro” e per tutti i lavoratori di un’impresa).<sup>17</sup>

Proprio nell’epoca delle macchine in grado di svolgere una larga parte delle attività umane, anche quelle fino a pochi anni fa considerate “intellettuali”, si riscopre la necessità di tutori che sappiano non soltanto essere modelli per i propri allievi e neanche dei meri formatori, ma degli educatori capaci di mostrare (e non soltanto dimostrare) la competenza come dimensione vissuta, con una unicità, creatività e libertà impossibili a qualsiasi software. Figure di questo genere assumono una inedita centralità non soltanto in ambito pedagogico, ma anche economico-aziendale.

L’assunzione della sua irriducibile, per quanto non automatica, natura educativa come postulato di ogni riflessione pedagogica su lavoro, rende inevitabile l’approfondimento dei lati in ombra del rapporto tra le esperienze esplicitamente e intenzionalmente formative (formazione professionale, scuola e università *in primis*) e mestieri, professioni esercitate. Non si vuole quindi indagare come i canali di istruzione secondaria e terziaria debbano ripensare metodi e contenuti didattici per attrezzare meglio i giovani ai fini dell’inserimento nel mercato del lavoro, bensì osservare (1) come l’esperienza lavorativa possa arricchire ed attualizzare l’offerta formativa (valorizzandone la portata educativa) e (2) come la conoscenza pedagogica possa irrobustire i processi di formazione continua sui luoghi di lavoro.

## 2. Il lavoro nella formazione

La centralità della competenza trasformativa esige la costruzione di una offerta scolastica e universitaria non soltanto mirante alla trasmissi-

<sup>17</sup> G. Bertagna, *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica*, op. cit., p. 75

sione (solitamente frontale) di nozioni, bensì anche alla emersione delle abilità e, quindi, all'allenamento delle competenze. Queste non sono, infatti, una informazione che si può recitare a memoria, bensì caratteristiche della persona che emergono necessariamente nell'azione e che per essere esperite comportano il pieno possesso tanto delle conoscenze quanto delle abilità. Tale caratteristica assolutamente non cognitiva<sup>18</sup> è ancor più distintiva in quelle che vengono definite le «competenze del lavoro futuro»<sup>19</sup>, che non sono di natura tecnica, bensì generale e trasversale, *soft skills* in grado di mettere in azione saperi, relazioni, emozioni, esperienze e valori per generare «saggezza»<sup>20</sup>. Si tratta di dimensioni di natura relazionale e socio-emozionale.

Indipendentemente dalle diverse sensibilità scientifiche nella definizione del fenomeno, la centralità delle competenze trasversali di natura personale sta obbligando la scuola a rivedere le proprie linee di azione: non c'è modo con le tradizionali tecniche didattiche, né mediante i moduli scolastici conosciuti, di *formare* queste competenze, che non sono un "oggetto" che si può consegnare<sup>21</sup>. In altri termini, non nelle aule, ma solo nell'azione possono consolidarsi quelle competenze così centrali per vivere *trasformativamente* la propria vita privata e professionale.

È questo, in fondo, il motivo profondo della crescita, lenta, ma costante, del metodo pedagogico della alternanza formativa, intesa come strategia metodologica necessaria per realizzare percorsi coerenti e compiuti nei quali si integrino attività formative di aula, di laboratorio ed esperienze di lavoro svolte in impresa finalizzate alla formazione integrale della persona<sup>22</sup>. Una crescita accelerata, ma non determinata,

<sup>18</sup> T. Kautz, J.J. Heckman, R. Diris, B. Ter Well, L. Borghans, *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success*, OECD, Paris, 2014

<sup>19</sup> A. Davies, D. Fidler, M. Gorbis, *Future work skills 2020*, Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute, Palo Alto, 2011

<sup>20</sup> C. Ciappei, M. Cinque, *Soft skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*, Franco Angeli, 2014, pp. 135-160

<sup>21</sup> G. Bertagna, *Saperi disciplinari e competenze*, in «Studium Educationis», vol. III, 2010, n. 2, p. 5.

<sup>22</sup> E. Massagli, *Per una corretta definizione di "integrazione formativa"* in E. Massagli (a cura di), *Dall'alternanza scuola-lavoro all'integrazione formativa*, ADAPT Labour Studies e-Book series n. 66, ADAPT University Press, Modena, 2017, pp. XIV-XV

dall'insieme di misure legislative approvate in tutti i Paesi occidentali dal 2008 ad oggi, come risposta alla crisi economica che ha causato elevati tassi di disoccupazione giovanile. Se prima la scuola doveva formare il cittadino (Ottocento) e poi il lavoratore “standard” (fino agli anni Novanta), ora deve fare crescere professionisti<sup>23</sup>, persone in grado di affrontare coscientemente la discontinuità dei mercati (plurale) transizionali del lavoro<sup>24</sup>, tanto più nel disordine dello scenario post-pandemico. L'affermazione di alcuni dei più peculiari dispositivi didattici dell'alternanza formativa, su tutti l'apprendistato di primo livello<sup>25</sup> e l'alternanza scuola-lavoro<sup>26</sup>, è spiegata proprio da questa nuova esigenza, non soddisfabile con le tradizionali lezioni frontali in aula attorno alle quali ancora gravita la scuola italiana. Il metodo della alternanza formativa è necessario per permettere al maggior numero possibile di giovani di acquisire coscientemente le *soft skills* che il mondo del lavoro, in tutti i settori, crescentemente richiede a chi voglia entrarne a fare parte.

In uno scenario così delineato, la pedagogia del lavoro è chiamata a studiare il lavoro come *mezzo* funzionale alla formazione integrale del giovane (*fine*). Uno *strumento* di difficile maneggevolezza, certamente, ma anche denso di significati e con notevoli potenzialità formative se correttamente utilizzato e spiegato da un maestro/tutor/educatore. Un espediente necessario (non opzionale) per allenare le competenze trasversali che la tradizionale ora di lezione non riesce a stimolare.

È così accennato il primo filone di indagine della moderna pedagogia del lavoro: il lavoro come dispositivo didattico necessario per la formazione completa della persona grazie al metodo pedagogico dell'alternanza formativa (che valorizza il potenziale educativo di ogni espe-

<sup>23</sup> Si riprende la fortunata definizione di D.A. Schon, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari, 1993

<sup>24</sup> L. Casano, *Contributo all'analisi giuridica dei mercati transizionali del lavoro*, ADAPT University Press, 2020, pp. 21-27 e pp. 99-112

<sup>25</sup> Il riferimento è all'apprendistato per la qualifica e il diploma professionale, il diploma di istruzione secondaria superiore e il certificato di specializzazione tecnica superiore ex art. 43 del D.Lgs. 15 giugno 2015, n. 81

<sup>26</sup> Rinominata con significative modificazioni dall'articolo 1, comma 785 della legge 30 dicembre 2018, n. 145 (legge di bilancio 2019) «percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento» (PCTO)



rienza lavorativa) e alla relazione con un maestro (chiamato a disinnescare ogni tentazione riduzionistica o funzionalistica).

### 3. *La formazione nel lavoro*

L'assunzione della già citata prospettiva dei mercati transizionali del lavoro comporta il conseguente superamento di ogni tentativo di riconduzione della società, dell'istruzione e del mercato del lavoro al paradigma della linearità che ha contraddistinto la società industriale e post-industriale, scandita da tempi sociali molto identificati e tra loro non comunicanti: formazione ed istruzione all'inizio della propria vita; "posto fisso" come operaio o come impiegato per i successivi trentacinque/quaranta anni; una sostanziosa pensione, calcolata rispetto agli ultimi trattamenti salariali, per la restante parte della vita<sup>27</sup>. Si è visto come la centralità della competenza esiga l'introduzione di occasioni di lavoro didattico già durante il periodo degli studi. Allo stesso modo, la discontinuità (in opposizione alla linearità)<sup>28</sup> che contraddistingue i percorsi di carriera di questa epoca storica può essere parzialmente neutralizzata soltanto dall'aggiornamento continuo delle competenze della persona, perché rimanga sempre occupabile<sup>29</sup> e non subisca l'incertezza generata dalla accresciuta competitività e globalità dell'economia. La sequenza di questi fattori ha determinato la riscoperta della formazione continua quale componente necessaria di ogni esperienza di lavoro, non soltanto in chiave funzionalistica, quindi a servizio della maggiore competitività dell'impresa e, da ultimo, di una maggiore *performance* di fatturato, ma soprattutto come «diritto soggettivo»<sup>30</sup> in grado di tutelare l'occupazione.

<sup>27</sup> E. Massagli, *Dalla patente di cittadinanza al curriculum delle competenze. Appunti per un cambio di paradigma sul riconoscimento legale, sociale e professionale dei titoli di studio* in *Professionalità studi*, Numero 2/III, Studium, Roma, 2020, p. 115

<sup>28</sup> R. Sennett, *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano 2010, p. 138

<sup>29</sup> «La combinazione dei fattori che consentono alle persone di prepararsi ed entrare nel mondo del lavoro, mantenere un'occupazione o fare progressi nella carriera», definizione in Cedefop, *Terminology of European education and training policy: a selection of 130 terms*, op. cit.

<sup>30</sup> Questa espressione non deve il successo alla dottrina, bensì all'inserimento in

Ogni anno circa due milioni e 600 mila persone di età compresa tra 25 e 64 anni (l'8% della popolazione di riferimento) partecipano ad attività strutturate di formazione degli adulti<sup>31</sup>. È un numero basso se comparato a quello di altri Paesi e molto distante da quello di coloro frequentano percorsi formativi obbligatori, ma certamente rilevante per chi studia le relazioni formative. In passato la pedagogia ha scarsamente considerato «la ricerca delle modalità e delle forme in cui l'impresa diviene per il lavoratore luogo di attuazione di relazioni educativamente significative»<sup>32</sup>, forse perché condizionata dalla colorazione estremamente funzionalistica di questa forma di andragogia, che per decenni si è accontentata di trasmettere abilità, conoscenze e competenze di base indispensabili per l'esercizio del medesimo mestiere per tutta la vita (il “posto fisso”). Non meno incidente ai fini di questa sottovalutazione è la tradizionale diffidenza verso il “sapere pratico”, di difficile generalizzazione e trasferibilità, anche quando generante una «mole smisurata di dati ed esperienze generate sul campo» che «dovrebbe essere operata proprio dalla pedagogia del lavoro, in quanto riflessione teoretico-scientifica sistematica»<sup>33</sup>.

L'indubbio interesse delle imprese verso le nuove modalità di formazione continua e, soprattutto, le innovate finalità della stessa hanno tuttavia innescato una recente e corposa letteratura pedagogica, nazionale e internazionale, dedicata alla formazione e all'apprendimento nei contesti di lavoro<sup>34</sup>. La pedagogia del lavoro non può fuggire questa sfi-

uno dei principali contratti collettivi nazionali di lavoro, quello della metalmeccanica e della installazione di impianti, ove sono garantite ad ogni dipendente del settore nel triennio di vigenza dell'accordo 24 ore di formazione «finalizzate ad aggiornare, perfezionare o sviluppare conoscenze e competenze personali».

<sup>31</sup> Il dato, ultimo disponibile al momento della stesura dell'articolo, è relativo al 2017 e reperibile in ANPAL, *XIX Rapporto sulla formazione continua. Annualità 2017-2018*, Collana Biblioteca ANPAL n. 13, Roma, 2020, p. 7

<sup>32</sup> G. Bocca, *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia, 1998, p. 108

<sup>33</sup> M. Moscato, *Premesse per una pedagogia del lavoro: l'apprendistato come forma strutturale* in Rivista Formazione Persona Lavoro, Anno VI, n. 16, Università degli Studi di Bergamo, 2016, pp. 56-57

<sup>34</sup> Si vedano, tra gli altri, M. Costa, *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti*, Franco Angeli, Milano, 2019 (in particolare i capitoli 3 e 4) e J. Field, *Lifelong learning and the new educational order*, Eric, London, 2000

da, se vuole completare il percorso avviato con lo studio dei dispositivi didattici che realizzano il metodo della alternanza formativa. Si tratta di osservare una dinamica del tutto simile, che coinvolge gli stessi attori (lavoratore e impresa, seppure senza la scuola) e che ha le stesse finalità, ma nella quale si ribaltano i ruoli: non più il lavoro come *strumento* per il *fine* educativo, bensì il lavoro come *luogo* della dinamica formativa che ha come *fine* ultimo, ancora, l'educazione della persona e, quindi (*conseguenza*), la sua occupabilità, non intesa come mero collocamento, bensì come caratteristica personale<sup>35</sup>. Questo, quindi, il secondo filone di indagine della moderna pedagogia del lavoro: la formazione continua come fattore di competitività tanto dell'impresa, quanto, soprattutto, del lavoratore.

#### 4. *Alcuni spunti per una moderna pedagogia del lavoro*

L'attenzione crescente verso le competenze della persona, in particolare quelle personali di natura trasversale, ha comportato un nuovo vigore delle ricerche pedagogiche attorno al lavoro. In particolare, particolarmente fecondi appaiono gli studi dedicati alla integrazione delle esperienze lavorative nei percorsi di istruzione e formazione secondaria e terziaria (*il lavoro nella formazione*), nonché gli approfondimenti a riguardo dei metodi e della didattica della formazione continua svolta nei contesti di impresa (*la formazione nel lavoro*). Il progredire di queste ricerche e la loro natura necessariamente interdisciplinare permettono di scorgere un numero crescente di sentieri di indagine, che la pedagogia non deve temere di percorrere per conquistare una sempre maggiore coscienza della "educatività" del lavoro umano.

<sup>35</sup> «Questa "occupabilità lungo tutto l'arco della vita" non si realizza con lo specialismo del sapere e neanche con un razionalistico e nozionistico tentativo enciclopedico, ma con "il compito pedagogico [di] formare una coscienza viva dell'esistenza dell'uomo [...]; una autentica ansia e cura per l'uomo e per la sua opera" (cit. R. Guardini)» in E. Massagli, *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, Studium, Roma, 2016, pp. 32-33

*Riferimenti bibliografici*

- Alessandrini G. (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, Franco Angeli, Milano, 2017
- Alessandrini G. (a cura di), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, Franco Angeli, Milano, 2002
- Benetton M., Xodo C., *Che cos'è la competenza? Costrutti epistemologici, pedagogici e deontologici*, Pensa, Lecce, 2010
- Bertagna G. (a cura di), *Educazione e formazione*, Studium, Roma, 2018
- Bertagna G., *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia, 2011
- Bertagna G., *Saperi disciplinari e competenze*, in «Studium Educationis», vol. III, 2010, n. 2
- Bocca G., *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia, 1998
- Casano L., *Contributo all'analisi giuridica dei mercati transizionali del lavoro*, ADAPT University Press, 2020
- Cegolon A., *Oltre la disoccupazione. Per una nuova pedagogia del lavoro*, Studium, Roma, 2019
- Cegolon A., *Competenza. Dalla performance alla persona competente*, Rubbettino Università, Soveria Mannelli, 2008
- Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*, Franco Angeli, 2014
- Costa M., *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti*, Franco Angeli, Milano, 2019
- Fabbri L., Rossi B. (a cura di), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*, Guerini, Milano, 2010
- Field J., *Lifelong learning and the new educational order*, Eric, London, 2000
- Fondazione Agnelli, *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Il Mulino, Bologna, 2018
- Massagli E. (a cura di), *Dall'alternanza scuola-lavoro all'integrazione formativa*, ADAPT Labour Studies e-Book series n. 66, ADAPT University Press, Modena, 2017
- Massagli E., *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, Studium, Roma, 2016
- OECD, *Future of Education and Skills 2030 project background*, Paris, 2018
- Moscato M., *Premesse per una pedagogia del lavoro: l'apprendistato come forma strutturale* in Rivista Formazione Persona Lavoro, Anno VI, n. 16, Università degli Studi di Bergamo, 2016
- Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2004

- Potestio A., *Alternanza formativa: Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Studium, Roma, 2020
- Regni R., *Educare con il lavoro. La vita attiva oltre il produttivismo e il consumismo*, Armando editore, Roma, 2006,
- Rossi B., *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Guerini, Milano, 2008
- Sandrone G., *La competenza personale tra formazione e lavoro*, Studium, Roma, 2018
- Schon D. A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari, 1993
- Sennett R., *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano 2010

# Calogero Caltagirone

## *Etica del lavoro ed educazione*

### *Introduzione*

Il contesto attuale, nel quale il lavoro acquisisce profili di più accentuata agilità, mobilità e flessibilità, impone alle persone a ripensare il proprio vivere e le proprie relazioni ed esperienze professionali. Oltre a produrre inevitabili contraccolpi sulla stabilità psicologica, sulla continuità delle scelte di vita, sullo sviluppo delle relazioni e sui legami sociali, la necessità di ripensare il lavoro alla luce di un rinnovato riequilibrio antropologico ed etico<sup>1</sup>, implica sia l'individuare percorsi formativi in grado di accresce-

<sup>1</sup> Cfr. F. Totaro, *Lavoro ed equilibrio antropologico*, in F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso*, EUM, Macerata 2009, p. 306. Per Francesco Totaro, dato che «l'enfasi del lavoro, associata alla sua valenza antropologica totale, richiama come l'altra faccia permanente la sua alienazione sempre possibile e non limitata semplicemente alla fase storica dell'appropriazione capitalistica» (F. Totaro, *Assoluto e relativo. L'essere e il suo accadere per noi*, Vita e Pensiero, Milano 2013, p. 205), una «revisione della ideologia lavorista può garantire la piena dignità della persona, facendo della "cura" per l'insieme degli elementi che la costituiscono il perno di una pratica nuova della cittadinanza, intesa come il luogo della partecipazione a opportunità da condividere per la realizzazione di ogni esistenza». *Ivi*. «Archiviata [...] la concezione *tolemaica* di un lavoro intorno al quale tutto ruota, bisogna finalmente rimotivarne una centralità non esclusiva bensì in concorso con gli altri cespiti dell'umano». F. Totaro, *Non di solo lavoro. Ontologia della persona ed etica del lavoro nel passaggio di civiltà*, Vita e Pensiero, Milano 1999<sup>2</sup>, p. 166. «L'alienazione da lavoro nasce [...] dall'assorbimento esclusivo dell'umano nell'attività lavorativa e quindi dalla dilatazione di fatto della sfera strumentale o tecnico-funzionale, riguardo alla quale non si pone nemmeno più il problema della distanza dei mezzi dal fine. L'uomo il quale si esaurisce nel proprio essere lavoratore, in definitiva, non subisce alienazione ad opera di altri ma, avendo introiettato la disponibilità funzionale come fine proprio, si consegna volontariamente alla logica dell'autosfruttamento. Perciò nell'alienazione da lavoro la potenza stessa da esso dispiegata nella vita di ciascun individuo sfocia nella estenuazione della sua capacità di offrire alla vita un senso complessivo. Il lavoro riferito solo a se medesimo può, insomma, cessare di essere un 'umano formare' e può persino diventare il narcotico più insidioso rispetto alla piena

re abilità operative al fine di accedere alle nuove possibilità occupazionali, sia il definire processi educativi capaci di veicolare l'idea che l'attività lavorativa è un valore attraverso il quale ciascun uomo realizza la propria vocazione che, concretando capacità, funzionamenti, azioni e operazioni, è orientata al conseguimento della piena umanizzazione e compimento della ricchezza antropologica<sup>2</sup>. Non a caso l'uomo quando lavora, trasformando le cose e la società, apprende, infatti, molte cose, sviluppa le sue facoltà, esce da sé e si supera, perfeziona sé stesso e crea nuove e più umane condizioni di vita. Mediante il lavoro l'uomo esprime sé stesso, comunica qualcosa di sé stesso, fa sua e assimila parte della realtà del mondo, umanizza parzialmente il cosmo. Il lavoro, in tal modo, manifesta il carattere sociale dell'uomo, in quanto non lavora solo per sé stesso, ma, anche e soprattutto, per gli altri, e pone gli uomini a contatto tra loro sia nel momento della produzione sia in quello del consumo. In quanto tale, il lavoro non è solo uno strumento per la propria realizzazione personale ma anche la via per lo sviluppo delle relazioni interpersonali e per il pieno compimento dell'avvenire della terra. Il lavoro apre nuovi spazi decisionali nel campo del pensiero e dell'azione, spinge ogni persona ad assumersi nuove responsabilità verso sé stessi, gli altri e le cose del mondo, e orienta, pure, a prendere in considerazione che bisogna educare a una "pedagogia dell'impegno", affinché nel lavoro stesso venga rispettata e promossa la dignità della persona, vengano rimosse le ingiustizie presenti, la minaccia della disoccupazione e dello sfruttamento, la mancanza di solidarietà. Tale "pedagogia" deve guidare le persone a privilegiare, nelle loro scelte di lavoro, quei valori che emergono in ordine alla realizzazione e promozione della persona, a fare appello a un'equa ed efficace solidarietà con gli altri, a un'equa distribuzione dei beni, a un uso rispettoso ed equilibrato della natura, a una utilizzazione dei beni materiali che non dimentichi la loro precarietà e che non ne faccia il fine ultimo dell'esistenza.

realizzazione della persona. Si innesta qui, allora, una proposta di *riequilibrio antropologico* che svincoli l'umano dall'asse esclusivo del lavoro e lo liberi per le possibilità della prassi e della contemplazione, realizzando il passaggio da un'antropologia unilaterale a un'antropologia della complessità o, senza la pretesa di precisarne tutti gli ingredienti, della *complessività*. F. Totaro, *Assoluto e relativo. L'essere e il suo accadere per noi*, p. 205.

<sup>2</sup> F. Totaro, *Il lavoro nella ricchezza dell'umano*, in «Spazio filosofico», 1 (2011), pp. 1-9.

## 1. *La dimensione etica del lavoro*

Queste considerazioni possono costituire lo “sfondo” per la ridefinizione della dimensione etica del lavoro, la quale, essendo in grado di andare oltre l’idea di “faticosità”, “sgradevolezza”, “negatività”, oppure di “doverosità” e/o di “semplice mezzo per guadagnarsi da vivere”, possa veicolare la prospettiva della sua qualità quale forma realizzativa dell’umano, a servizio della sua fioritura. Ciò vuol dire che bisogna andare al di là della pretesa di considerare il lavoro come mediazione totale dell’esistenza umana nella sua interezza, specialmente in tempi di lavoro agile, mobile, flessibile e, il più delle volte, precario. Se la realizzazione dell’universalità e della totalità umana è quella che passa attraverso il lavoro e la sua potenza strumentale, è evidente il rischio che emerge quando si assume in assoluto la logica lavorativa quale norma principale dell’agire e, conseguentemente, dell’essere. In questo modo, essendo l’uomo il soggetto del lavoro, in quanto modalità di autorealizzazione umana, questo può, effettivamente, determinarsi come attività libera e cosciente che fa sì che il soggetto umano che lavora diventi il protagonista e il centro della vita sociale. È nel tramite del lavoro che si creano le relazioni tra le persone e si producono “oggetti” dotati di significato. Il lavoro deriva da relazioni e tesse relazioni tra gli uomini, «concentra in sé anche più di altre attività umane il doppio movimento “centripeto” (autorealizzazione, investimento delle proprie attitudini e conoscenze, fonte di sostentamento o almeno del diritto ad esso) e “centrifugo” (apertura ai bisogni altrui, messa a disposizione delle proprie competenze e abilità, servizio sociale)» e «condiziona la concreta esistenza della famiglia come primo aggregato sociale, e via via ogni forma di raggruppamento umano fino al mondo intero»<sup>3</sup>.

Sotto questo profilo, dal punto di vista etico, il lavoro è un bene per l’uomo e la dignità di ogni lavoratore viene determinata sul fondamento del riconoscimento della rispettiva opera, perché, in quanto atto, è dono che l’uomo lavoratore fa di sé agli altri, e, in quanto tale, trascende

<sup>3</sup> C. Sarteau, *Deontologia. Filosofia del lavoro professionale*, Giappichelli, Torino 2010, p. XV.



qualsiasi quantificazione economica<sup>4</sup>. Non potendosi configurare come mediazione unilaterale ed esclusiva del senso dell'agire e dell'essere, in quanto condizione della valorizzazione umana individuale e collettiva, il lavoro non può più essere rappresentato solamente come uno strumento di crescita "quantitativa", ma come una prospettiva di ricchezza e di "qualità" più elevata, capace di connotare l'unità di misura dell'umano, necessaria per la costruzione di una "comunità di persone" che realizzano il bene della propria umanità. Mediante il lavoro, che è un fatto sociale e un bene relazionale, non solo perché il sistema delle relazioni, che lo definisce, ne condiziona il significato, ma, anche, perché esso consiste di relazioni sociali nelle quali ciascuno è coinvolto, ogni uomo e ogni donna, in quanto chiamati a scoprire questa sua dimensione, ha la possibilità di conferire significato alla propria esistenza, di confrontarsi con i suoi simili mediante criteri rispettosi della propria dignità e di attribuire valore alle generazioni future.

Essendo "realtà strutturale", il lavoro rende la relazione centrale nel cammino di perfezionamento umano ed offre a ciascun essere la possibilità di superare la propria finitudine e giungere in maniera appropriata al completamento della propria esistenza. Da questo punto di vista, il lavoro rappresenta un momento fondamentale per condividere desideri, speranze, fatiche e, talvolta, anche, grandi delusioni, configurandosi come momento significativo di crescita perché attraverso ogni conquista come, pure, ogni errore, ogni uomo e ogni donna sono in grado di creare le basi per il convivere ed il convivere umano.

Il lavoro, in definitiva, come attività prevalentemente umana, consente a ogni uomo e a ogni donna di prendersi cura di sé e di coloro che li circondano conferendo significato al proprio agire. Attraverso il lavoro ogni essere umano può prendersi cura di sé e dell'altro e realizzarsi pienamente attraverso la relazione e l'incontro. Il lavoro eticamente, essendo dinamica di umanizzazione e creazione di nuove e più umane condizioni di vita, diventa una qualità dell'agire e si mostra in tutta la sua

<sup>4</sup> «Il lavoro, insomma, è luogo di relazioni normativamente qualificate e pregnanti: e non avrebbe senza estrometterlo dalla riflessione pratica solo perché deriva da bisogni e crea vincoli tali da limitare la 'pienezza' dell'individuo umano, pregiudizialmente concepito secondo un paradigma ideale autarchico», C. Sarte, *Deontologia. Filosofia del lavoro professionale*, p. 7.

bellezza come atto creativo ed artistico attraverso il quale ogni uomo e ogni donna può mostrarsi come essere capace, nella cooperazione e nella corresponsabilità, di sviluppare la vita attraverso la gioia, l'amore e il rispetto degli altri.

Definire, pertanto, il lavoro come qualità del vivere, con tutte le sue difficoltà ed i suoi limiti, vuol dire che esso si inserisce in quel progetto dell'esistenza volto alla costruzione della convivenza sociale, che si costruisce attraverso un cammino lungo e faticoso tale da comportare la condivisione del valore della memoria come fondamento dell'identità umana e della capacità di progettare insieme il proprio futuro. Questo perché il lavoro consente attraverso l'esperienza dell'alterità, ovvero attraverso la condivisione e l'ascolto dell'altro come bene assoluto, di sfuggire dal narcisismo e dall'egocentrismo e di costruire attraverso la comunicazione interpersonale un orizzonte di senso oltre la solitudine e l'egoismo. Considerato, in questo modo, il lavoro non si pone più come uno strumento di freddo calcolo e di dominio sull'essere e sull'agire dell'uomo, bensì come elemento per il riconoscimento reciproco caratterizzato dall'autenticità dei rapporti e dallo sviluppo della dignità personale. Sta in questo il significato del lavoro come arte, che concreta l'arte del vivere, ovvero l'espressione della ricchezza e dell'interiorità più profonda dell'essere umano. Arte come espressione della ricchezza più grande che l'uomo possa possedere e che si esplica attraverso il lavoro e il riconoscimento della dignità come valore dei valori. Arte intesa come manifestazione ed articolazione di senso nell'interazione tra produttività e gratuità, nonché come manifestazione di profonda umanità, che si concretizza attraverso il servizio, il dono e la gratuità, finalizzati alla costruzione di una comune radice di solidarietà laddove essere ed agire convergono per l'umana realizzazione; che si espande attraverso la creatività e l'immaginazione, mediante le quali, ogni uomo e ogni donna si inverte e si riconosce, nel tramite di una relazione di umanità, fondata, mediante il dono e l'accoglienza, in una relazione di umanità sincera e profonda, che parla di condivisione e che sa "dividere" con altri e partecipare all'edificazione di un bene relazionale comune, offrendosi, infine, come ricchezza per la persona la quale, nel lavoro, si esibisce in una delle sue manifestazioni più significative.

In altri termini, significativamente, il lavoro è una dimensione che provoca l'arricchimento delle persone nei diversi contesti lavorativi, appunto perché esse vengono considerati come un bene condiviso e da condividere nella reciprocità e nella prossimità, in quanto genera modalità di condivisione e solidarietà umana che va al di là delle semplici considerazioni utilitarie e funzionali dell'attività lavorativa. Come tale il lavoro è una modalità dello stare insieme umano che non si perde nella ripetitività dell'anonimato, della serialità e della funzionalizzazione strumentale, ma diventa anche l'opportunità per stabilire relazioni significative intersoggettivamente configurate e connotate dalla "noità" di una responsabilità condivisa e partecipativa e manifestativa della profonda spiritualità dell'umano che lo costituisce nelle sue dimensioni fondamentali.

Da questo punto di vista, è verosimile rilevare che diventa impossibile separare il lavoro da una valutazione etica globale, che si pone come alternativa ai modelli utilitaristici ed individualistici e dove le ragioni della responsabilità, del riconoscimento reciproco, dell'autenticità dei rapporti prevalgono su quelle del calcolo e del dominio sulla natura e sulle persone. Attraverso il lavoro, infatti, le ragioni del rispetto e del dono si pongono come un contributo di inestimabile valore da offrire, in un necessario rapporto di mutua intesa e di solidarietà operativa, a tutti coloro che si trovano in una condizione di debolezza e che sono bisognosi di assistenza e di rispetto. Il lavoro, data la sua dimensione creativa, può, nella vita di ciascuno, rappresentare dunque un'occasione unica e da non perdere per scoprire il talento delle proprie esistenze, dove il porgere una mano per congiungerla con quella di un altro è ciò che conferisce dignità e che responsabilmente distingue e specifica gli umani come persone. In questo modo, il lavoro rappresenta un impegno cui nessuno può sottrarsi, perché in esso si cela la vera ricchezza dell'umano, cui si va incontro ogni giorno e ogni volta che si è in grado di mettere a servizio degli altri le proprie sensibilità, conoscenze e competenze. Il lavoro si configura e determina come «un *servizio offerto* agli altri» che «è connesso con la creatività e la gratuità: è pegno simbolico del riconoscimento della dignità dell'altro. [...]». Con la dimensione di servizio agli altri nel lavoro, si mostra che l'altruismo non è incompatibile con il paradigma materiale del lavoro produttivo. Occorre una certa

dose di gratuità e capacità di apertura all'altro, due caratteristiche che diventano anche risorse economiche»<sup>5</sup>.

Pertanto, dato che il lavoro non rappresenta solo uno strumento che si giustifica e si alimenta attraverso il consumo, ma è una espressione di ricchezza e di bellezza umana, nel tramite del quale, «in quanto luogo della scoperta cognitiva e dell'incremento ontologico»<sup>6</sup>, l'«incremento» della capacità di essere vuol dire anche capacità di formulare valori e norme attraverso la realizzazione di istituzioni dalle quali far dipendere il bene collettivo, la connotazione etica del lavoro, secondo Francesco Totaro, si presenta attraverso le tre declinazioni di un'etica “del” lavoro, come ricerca di un lavoro capace di dare soddisfazione; di un'etica “nel” lavoro, che significa padronanza delle abilità per prestazioni ben compiute; di un'etica “per” il lavoro, dove il lavoro viene considerato come uno strumento di disponibilità e di condivisione del bene comune<sup>7</sup>. Una

<sup>5</sup> G. Manzone, *Teologia morale economica*, Queriniana, Brescia 2016, p. 236. «Il servizio si concretizza nelle varie categorie di lavori, in particolare nei lavori di pubblico servizio. Non ci può essere una singola etica, perché non c'è una singola realtà del lavoro che viene raggiunta, ma lo spirito del servizio può essere l'elemento comune alle diverse etiche dei lavori e combinare creatività, compassione, giustizia e pubblico servizio nel mondo del lavoro remunerato. Ogni persona che lavora è chiamata a diventare il *servant leader*, un modello esemplare che mette le persone al primo posto. Non c'è un'unica modalità di *servant leader*, sebbene la persuasione e l'esempio siano i suoi metodi preferiti». *Ivi*. «Vari sono gli ambiti del servizio, secondo il bene prodotto e comunicato. Per questo il lavoro si classifica come servizio spirituale, quando la persona è spiritualmente attiva per comunicare il santo, il vero, il buono, il bello, con la teologia, le scienze, l'educazione, l'arte. È servizio sociale, quando la persona si mette a servizio della salute fisica e psichica. È servizio della *polis* (dell'ordine pubblico), quando si opera nella politica, nell'amministrazione della giustizia, nella tutela dei cittadini. È servizio economico, quando si lavora nel settore dell'economia, nel settore primario (quando si opera direttamente sulla natura, per produrre beni di consumo o estrarre materie prime; si dispiega nell'agricoltura, nella pesca e nella caccia, nell'estrazione dei minerali), settore secondario (quando si opera sulle materie prime per trasformarle in beni economici produttivi e di consumo: si dispiega nel settore industriale), nel settore terziario (quando tende in prevalenza a soddisfare immediatamente i bisogni umani e si concretizza nella prestazione di un servizio: è il settore dei servizi, che oggi tende a occupare uno spazio sempre più ampio)». R. Gerardi, *Teologia morale*, EDB, Bologna 2016, p. 308.

<sup>6</sup> F. Totaro, *Absoluto e relativo. L'essere e il suo accadere per noi*, p. 208.

<sup>7</sup> Cfr. F. Totaro, *Lavoro ed equilibrio antropologico*, in F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso*, p. 319.

connotazione etica che, riportata all'intero dell'umano, chiede all'uomo «di realizzarsi nel lavoro senza esaurire in esso la propria realizzazione», sapendo «che il proprio “capitale umano” eccede il capitale lavorativo»<sup>8</sup>. Sotto questo profilo, come specifica Francesco Totaro, la dimensione etica del lavoro viene chiamata «a tutelarne la specifica dignità antropologica promuovendone tre requisiti essenziali: a) il requisito di autenticità per ciò che concerne il *mondo di ciascun lavoratore come soggetto* del lavoro, il quale si traduce in una adeguata motivazione personale e nella ricerca di un incremento di qualità; b) il requisito di affidabilità-efficacia per ciò che concerne il *mondo degli oggetti*, in quanto prodotti 'ben fatti' destinati all'uso; c) il requisito di socialità per ciò che concerne il *mondo dei soggetti partner*, il quale comporta il coinvolgimento partecipato nei modi e nei fini del produrre»<sup>9</sup>.

## 2. Etica del lavoro ed educazione

Dato che l'educare implica la promozione delle capacità personali fondamentali per vivere la vita in modo libero e responsabile, nel mondo e con gli altri, nel fluire del tempo e delle età<sup>10</sup>, nell'intreccio delle relazioni interpersonali e nella vita sociale storicamente organizzata<sup>11</sup>, la dimensione educativa dell'etica del lavoro si presenta come un cammino permanente, «attraverso il quale la persona viene orientata, da una comunità umana più ampia, a elaborare una sintesi organica di competenze specifiche, equilibrio psico-affettivo, maturità morale e spirituale»<sup>12</sup>, affinché possa vivere umanamente la propria umanità come esistenza pienamente compiuta. L'educare configura un'esperienza concreta di umanizzazione e di personalizzazione, all'interno della quale l'uomo elabora il proprio progetto di vita e si scopre responsabile del proprio

<sup>8</sup> *Ibidem*

<sup>9</sup> F. Totaro, *Absoluto e relativo. L'essere e il suo accadere per noi*, p. 211.

<sup>10</sup> Cfr. R. Guardini, *Le età della vita. Loro significato educativo e morale*, Prefazione di V. Melchiorre, Vita e Pensiero, Milano 1999.

<sup>11</sup> Cfr. C. Caltagirone, *Ragioni per stare insieme. Profili etici per il convivere umano*, Salvatore Sciascia Editore, Caltanissetta-Roma 2012.

<sup>12</sup> L. Alici, *Con le lanterne accese. Il tempo delle scelte difficili*, AVE, Roma 1999, p. 152.

agire<sup>13</sup>. Inoltre, determina il significato etico-esistenziale della vita di ogni singolo individuo e del mondo in cui egli vive.

In questo modo, la dimensione educativa dell'etica del lavoro orienta ogni uomo e ogni donna a realizzare le proprie potenzialità e possibilità personali, armonizzando la manualità e la creatività, con quella trasformativa per proporre un insieme di valori che lo orientino nella scelta del lavoro e nel modo in cui compierlo. Questo perché nel lavoro c'è "l'impronta della persona", perché è la persona che conferisce dignità ad ogni lavoro, c'è, anche, "l'impronta della famiglia umana", con la sua fondamentale dimensione sociale, poiché in esso è inscritto il profilo della "solidarietà", che è cooperazione e corresponsabilità<sup>14</sup>. Infatti, c'è una "solidarietà" "nel" lavoro e c'è una solidarietà "con" il lavoro e la fatica di ogni uomo e ogni donna. L'orizzonte quotidiano della solidarietà "nel" lavoro chiama in causa l'impegno di umanizzare l'attività lavorativa, rianimandola con i valori del rispetto, della giustizia, dell'accoglienza reciproca, spingendo, in tal modo, a farsi carico del bene di tutti e di ciascuno, del superamento del grande divario tra ricchi e poveri, oltre ogni egoismo individuale o corporativistico, oltre la mentalità egoistica che dilaga ovunque, oltre la sola rivendicazione dei diritti che assolve ogni assenteismo, oltre la tentazione del pensare a sé stessi lasciando che gli altri si aggiustino.

In questo senso, ogni uomo e ogni donna ha la possibilità di concretare, capacità e funzionamenti in ogni ambito lavorativo e in ogni

<sup>13</sup> Cfr. C. Caltagirone, *Diventare ciò che si è. La prospettiva etica come principio di umanizzazione*, Aracne, Roma 2008; Id., *Chiamati all'umano. Indagini sul passaggio dalla «morale della legge» all'«etica del compimento»*, Aracne, Roma 2020; Id., *Il desiderio di essere. Per un'«etica del compimento»*, Edizioni Studium, Roma 2020.

<sup>14</sup> «Proprio nell'attività lavorativa sperimentiamo come ci sia tra noi e gli altri un necessario rapporto di mutua intesa e di solidarietà operativa, senza il quale nessuno potrebbe perseguire una risposta ai propri bisogni e neppure il fine della prosperità economica. Il senso sociale del lavoro sta nel generare e dilatare in molte forme le correnti dell'agire solidale, tendendo a trasformare le dinamiche di competizione in dinamiche di cooperazione. Con ciò si schiude anche il senso politico del lavoro, che è quello di una partecipazione corale all'allestimento quotidiano delle basi per la vita di tutti e che ne fa uno dei fondamenti della democrazia». R. Mancini, *Il valore umano del lavoro. Una riflessione a partire dal pensiero di Francesco Totaro*, in C. Danani - B. Giovanola - M.L. Perri - D. Verducci (a cura di), *L'essere che è, l'essere che accade. Percorsi teoretici in filosofia morale in onore di Francesco Totaro*, Vita e Pensiero, Milano 2014, pp. 78-79.

condizione lavorativa. Poiché il lavoro è un diritto-dovere che va assicurato a ogni uomo e a ogni donna e la qualità di una convivenza civile dipende dalla capacità di garantire tale diritto-dovere a ciascuno dei suoi membri, ogni persona, chiamata per vocazione a costruire la comunità degli uomini, è impegnata a rendere praticabili ed operativi capacità e funzionamenti nell'esperienza quotidiana del lavoro. Questo significa aprirsi a tutti quei valori che fanno del lavoro sì un'esperienza di realizzazione personale, ma pure un impegno di giustizia, di solidarietà sociale, verso i colleghi di fatica, verso la famiglia, verso le categorie più deboli; i poveri vicini e lontani, prendendo sul serio la dimensione del servizio, che dovrebbe animare ogni vissuto umano e tale da renderlo formidabilmente vitale. Per realizzare ciò, occorre, però, in una società che tende a privilegiare l'aspetto economicistico del lavoro, recuperare i valori irrinunciabili a cui si deve ispirare la costruzione di un progetto di vita, mediante la pratica di un'autentica spiritualità del lavoro che genera la coscienza di essere chiamati a realizzare la liberazione umana dai condizionamenti e dalle fatiche inutili, a portare il proprio contributo alla solidarietà e alla fraternità degli uomini, a sentirsi parte viva di una grande catena solidale che abbraccia tutta l'umanità del passato, del presente e del futuro.

Valeria Caggiano

*Plural skills for the learning organization.  
The Little Genius International School project*

*1. Introduction*

In common with the authors of the *Giornale Pedagogia e vita* the sites of inquiry are varied, ranging anything from the traditional classroom and learning childhood<sup>1</sup> to organizational setting where researcher-practitioner working spaces generate insights through action-oriented, and collaborative research.

Interests extend to educational and learning in virtual and digital spaces, and capabilities that are generating new learning experiences<sup>2</sup>. Many of these innovations regard the didactics, the tools to promote new learning experiences and methods to evaluate the skills, that are responses to the turbulent and rapidly changing management environments that our students and management learners are encountering<sup>3</sup>, which contrasts sharply with the speed and time it often takes to learn and generate transformative insight<sup>4</sup>.

The transformation of the labor market has caused rapid and inevitable effects on educational and training needs. As part of the debate on the future of work, learning and skills in the 21st century, there is a common trajectory that highlights the plural skills needed from a global

<sup>1</sup> M. Amadini, *Limiti, confini, attraversamenti: l'incontro con le famiglie*, in «Pedagogia Oggi», 16, 2 (2018).

<sup>2</sup> R. Raimondo, *The children in the city*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 12, 1 (2019), pp. 56-69.

<sup>3</sup> P. Mulè, *La gestione del talento nella scuola del futuro, a partire dalla leadership del Dirigente scolastico*, in «FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», 16, 2, (2018), pp. 123-132.

<sup>4</sup> B. Weyland, *Nuove culture della progettazione educativa, tra pedagogia e architettura*, in «Scuola democratica», 10, 2 (2019), pp. 369-376.



perspective. The report of the International Labor Organization World Employment Social Outlook (ILO, 2019)<sup>5</sup> underlines that the professions that are most likely to be influenced by the drivers of change are attributable to the area of technology (mathematics, computer and engineering), demography (care and health), environment (green jobs). The OECD Program for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) confirms, at the end of the first three-year survey, the low level of basic skills of the population aged 25-64. In particular, the criticality regarding the participation of adults in informal and non-formal activities, recognized as the main areas of development of basic skills (transversal, technical-specialist) and soft skills (personal) for the individual persists<sup>6</sup>.

Noteworthy, is the exploration of pedagogical debates about the digitalization of work and the skills to interact in this scenario. The studies of some authors, point out this way. A study by Frey and Osborne on the task-based and the occupation-based approach, according to which work activities and occupations can be automated, and the studies by Brynjolfsson and McAfee (2014) according to which «the true promise of the second machine civilization is that it will help unleash the power of human ingenuity»<sup>7</sup>.

Furthermore the research *The Future of Skills. The Employment in 2030*, led by Pearson in collaboration with Nesta and The Oxford Martin School (2018), focuses the importance of interpersonal, higher-order cognitive skills (originality, readiness of ideas and active learning) and skills of system (evaluating and making decisions, analyzing systems), considering employability skills<sup>8</sup>: essential elements for educators, organizations and governments in planning winning strategies. From the

<sup>5</sup> International Labor Organization. (2020b). Young workers will be hit hard by COVID-19's economic fallout. <https://iloblog.org/2020/04/15/young-workers-will-be-hit-hard-by-covid-19s-economic-fallout/>.

<sup>6</sup> R. Desjardins, (2020), "PIAAC Thematic Review on Adult Learning", *OECD Education Working Papers*, No. 223, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/864d2484-en>.

<sup>7</sup> E. Brynjolfsson, & A. McAfee, *The business of artificial intelligence*, in «Harvard Business Review», 7, (2017), p. 8.

<sup>8</sup> H. Bakhshi, J.M. Downing, M.A. Osborne, & P. Schneider, *The future of skills: Employment in 2030*, Pearson, 2017.

context of professional teacher training, to skills development in the world of work, to new challenges in the context of work and training, to the personalization of learning, to formal/non-formal and informal learning practices, and to knowledge management strategies in organizations<sup>9</sup>. The purpose of this contribution is to highlight how soft skills are needed in connection with the transformation of the labor market.

When it comes to work, there are environments and practices that the adult is not adequately prepared for, such as the rise of humanity and the transformation of digital functioning<sup>10</sup>.

The emergence of work practices that photograph the demand for new professions and skills (from smart working to co-working together with the need to invest in a cross-cutting set of skills), the constant use of the network for the recognition of information, together with the emergence of new requests and needs, require a rereading of education starting from the learning experience in a reflective and transformative perspective<sup>11</sup>. This contribution allows to go through the transformations of working contexts and to formulate new hypotheses regarding training experiences.

## 2. *Plural Skills and Transformative Learning Organization (TLO)*

«The Fourth Industrial Revolution is blurring the lines between people and technology. The impact of those changes on the way people work and businesses produce value spans all industries, economies, and societies and redefines the future of work»<sup>12</sup>.

<sup>9</sup> G. Alessandrini, *Competences and European Framework: Which Critical Approach in front of The Great Transformation?*, in «E-Journal of International and Comparative Labour Studies», 6, 3 (2017).

<sup>10</sup> M. Fabbri, *Digital citizenship skills as an essential factor in Lifelong-Lifewide-Lifedeep Education*, in «Pedagogia oggi», 17, 2 (2019), pp. 285-299.

<sup>11</sup> G. Bertagna, *Teachers of tomorrow: premises for a teacher training*, in «Revista española de pedagogía», (2015), pp. 245-262.

<sup>12</sup> «As we move deeper into the Fourth Industrial Revolution (4IR), we clearly see HR changing to reflect our role as a crucial business driver. Our success in the future of work will depend heavily on our ability to effectively prepare our workforce – by fostering a culture of reskilling, upskilling and lifelong learning”. The WEF, 2019, p. 5

The culture of reskilling and upskilling and a lifelong learning is presented to some HR leaders and CEOs as the solution to equip employees and future to be with the soft skills to empower them while at seeking for work and while at work<sup>13</sup>.

The WEF Report (2018) emphasizes the “skills gaps-both among workers and among the leadership of organizations” that could represent a strong barrier or a business growth.

This founding condition supports the transition from adaptive or reproductive learning, aimed at acquiring skills to master the prevailing routine in an organization, to an innovative or evolutionary type, which occurs when individuals or groups have the possibility to act to experiment with new ways of dealing with duties and problems, often complex, related to work.

As referred in the above mentioned report from the WEF, the organizations need to take their role in leading the transition towards the jobs for the future. As referred by Boström<sup>14</sup>. The framework for the process of transformative learning is created by the contexts in which the process occurs. there exist many other contexts for transformative learning in higher education, ranging from service learning to community involvement to internships.

On the one hand, sustainable development training plans favor the acquisition of some key skills such as: the ability to recognize and understand relationships (systemic thinking); the ability to understand and evaluate one's visions Computational Thinking (CT)<sup>15</sup> for the future (forecast); the ability to learn, understand and respect the needs, perspectives and actions of others; the ability to reflect on one's own values and perceptions and actions; the ability to apply different problem-

- Nabil Dabal Executive Director, HR Department, Saudi Aramco).

<sup>13</sup> M. A. Fikri, M. Asbari, A. Purwanto, Y.A. Nugroho, H. Waruwu, A. Fauji, & W.R.A. Dewi, Innovation and Performance: Evidence at Islamic School, in *«EduPsy-Couns: Journal of Education, Psychology and Counseling»*, 2, 1 (2020), pp. 398-423.

<sup>14</sup> M. Boström, E. Andersson, M. Berg, K. Gustafsson, E. Hysing & J. Öhman, *Conditions for transformative learning for sustainable development: A theoretical review and approach*, in *«Sustainability»*, 10, 12 (2018), p. 479.

<sup>15</sup> L. Gabriele, F. Bertacchini, A. Tavernise, L. Vaca-Cárdenas, P. Pantano & E. Bilotta, *Lesson planning by computational thinking skills in Italian pre-service teachers*, in *«Informatics in Education»*, 18, 1 (2019), pp.69-104.

solving frameworks to complex sustainability problems and to develop valid and inclusive solution options. One of the crucial challenges of pedagogy is that of identifying in the plurality of educational opportunities, the most appropriate pedagogical stimuli for the life and growth of individuals, families and society<sup>16</sup>. Living one of the main eras in the complex, post-modern, globalized society, where two coexisting tendencies are found, which concerns in particular the school-family relationship<sup>17</sup>. The concept of competence, therefore, absorbs new meanings linked to the transversality of knowledge and learning contents acquired from the multiplicity of adult experiences in daily life<sup>18</sup>. The work context must become an enabling environment and a learning place in which one can experiment new choices. At work, innate abilities are developed, and these innate faculties of the person, make possible the development and cultivation of one's own generating potential of value.

However, in recent decades educators and academics have become increasingly aware that the set of skills known as "soft skills" is a necessary complement to the traditional hard skills imparted to students in interdisciplinary<sup>19</sup>. Soft skills courses enhance students' creativity, powers of persuasion<sup>20</sup>, and can facilitate the relationship between children, families and communities. The soft skills pedagogy is focused on the reflective model wherein a large part of teacher education takes place in schools.

While on the one hand a plurality of skills is required of the person participating in organizational contexts, organizations are required to be able to learn and transform what they have acquired, creating value for the members of the organization and for the participating stakehol-

<sup>16</sup> C.A. Warren, Empathy, teacher dispositions, and preparation for culturally responsive pedagogy, in «Journal of Teacher Education», 69, 2 (2018), pp.169-183.

<sup>17</sup> A. Bellingeri, *Parent Training Experiences in Italy*, Transformative Learning Meets Bildung, 2017, p. 295-303.

<sup>18</sup> F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma 2004, p. 45.

<sup>19</sup> V. Caggiano, *Education to leadership: Shakespeare's exempla and soft skills*, in «Educazione. Giornale di pedagogia critica», 7, 2 (2018).

<sup>20</sup> K. J. Schleutker, V. Caggiano, F. Coluzzi, & J. L. P. Luján, *Soft skills and European labour market: Interviews with Finnish and Italian managers*, in «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)», 19, (2019), pp. 123-144.

ders<sup>21</sup>. Mezirow used the terms transformative learning to explain to the process of «Transformative learning refers to the process by which we transform our taken-for-granted frames of reference in order to make them more inclusive, discriminating, open, emotionally capable of change, and reflective so that they may generate beliefs and opinions that will prove more truth or justified to guide action».

### 3. *The School as a Learning Organization*

Today's competitive environment makes it crucial for organizations to continuously adapt and transform<sup>22</sup>. The contemporary organizations demand both adaptive and generative proficiencies and thus, demand a team of resilient and engaged employees. The complexity of organizations is transversal to all businesses. An important aspect of learning organizations is the organizational mission. The school by its nature interprets the place of excellence where learning to be, not only becomes the foundation and specific of the organization itself, but in fact coincides with the cultural assumptions of the organization itself<sup>23</sup>. In this perspective, some take shape criticalities which, in light of the current situation of educational emergency, they need a strong sense of co-responsibility and of common planning between the different educational and training contexts<sup>24</sup>.

Talking about the school today means, therefore, referring to a complex organization, a real system, called to address in educational terms a

<sup>21</sup> H. W. Klar, K. S. Huggins, P. M. Andreoli, & F. C. Buskey, *Developing rural school leaders through leadership coaching: A transformative approach*, in «Leadership and Policy in Schools», 1, (2019), pp. 21-30.

<sup>22</sup> A. J. Gil, F. J. Carrillo, & E. Fonseca-Pedrero, *Assessing a learning organization model: A teacher's perspective*, in «Management in Education», 33, 1 (2019), pp. 21-31.

<sup>23</sup> R. de la Fuente-Anuncibay, J. González-Bernal, R. de Diego-Vallejo, & V. Caggiano, *Liderazgo educativo en centros de secundaria. Relación con la percepción y la satisfacción laboral del profesorado*, in «CADMO», 1, (2017), pp. 51-63.

<sup>24</sup> F. G. Paloma, D. Poliandri, & L. Giampietro, *Il Progetto Value for Schools: Ricerca pedagogica e Learning Analytics per l'autovalutazione delle scuole*, in «FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», 18, 1 (2020), pp. 294-307.

set of tensions that the Delors Report effectively described more than twenty years ago: global and local; universal and individual; tradition and modernity; short and long term; competition and equality; expansion of knowledge and ability of human beings to assimilate it; material dimension and spiritual dimension (Delors, 1997).

It is precisely in the context that, according to Nussbaum, the conditions are created for acquiring internal abilities, that is, the intellectual and emotional characteristics and abilities that develop through interaction with the environment.

New contributions have also been published at the international level such as, for example, Nussbaum's approach to capabilities (2011), a list of ten capabilities – such as life, physical health, integrity physics, senses, imagination and thought, emotions, practical reason, union, other species, play, control over one's environment (Ibidem, passim) – they strengthen the educational relationship and generate the conditions for flowering human person. All the central capabilities support each other, but that two – affiliation and practical reason – 'play a distinctive architectonic role: they organize and pervade the others'<sup>25</sup>. Thus education has the ability, it is suggested, to provide to the achievement of all the capabilities. At the heart of the Capabilities Approach since its inception has been the importance of education<sup>26</sup>. The education building people's existing capacities into internal capabilities, and contemplate education a particularly significant 'fertile functioning' enabling other functionalities central to dignity, equality and opportunity<sup>27</sup>. The capabilities approach contributes a very well provided framework through which to critique this and other ways in which the possibilities of education are being traduced. *Creating Capabilities* gives us many useful ideas with which to undertake this argument, but the place of education in its frame story is in considerable expansion.

Studies and researches that highlight the role of capabilities and school<sup>28</sup>

<sup>25</sup> M. C. Nussbaum, *Creating Capabilities: The Human Development Approach*, MA: Belknap Press, Cambridge 2011, p. 39.

<sup>26</sup> Ivi, p. 152.

<sup>27</sup> Ivi, pp. 139-154.

<sup>28</sup> M. Biggeri, D. Di Masi, & R. Bellacicco, *Disability and higher education: assessing students' capabilities in two Italian universities using structured focus group discussion*, in «Studies in higher education», 45, 4 (2020), pp. 909-924.

and of the educational professions and training<sup>29</sup> are now increasingly the subject of round tables at national and European level, on the one hand, and working groups such as SIPED (Italian Society of Pedagogy), SIRD (Italian Society of Didactic Research) and SIREF (Italian Society of Educational and Training Research), on the other hand, try to outline action strategies aimed at redevelopment of the structures responsible for education, of the skills coming out of Degree Courses (Pedagogical Sciences, Professional Educator, Education of adults), and the training required for teachers profile professional.

The School as a place to express one's capabilities, the school as an organization that learns, and the school as a place where ecosystems and the parties involved represent the necessary educational space where the subjects are realized. Students and teachers are encouraged to reflect on their experiences and are supported in this process, thus learning to be reflective practitioners. Informal contexts, therefore, translate into enabling environments to the extent that the adult are offered relevant situations/opportunities to cultivate soft skills and a more mature awareness of issues relating to sustainability. Young generations are asked to act according to their personality, made up of experience, knowledge, competence and dictated in particular by the recognition of empathic capacity. In the next future, in fact, what will really make the difference and guide the processes will be the people educated in the *classic liberal arts and humanities*, thanks to the power of the cultural vision that they contain and that the world of work requires.

#### 4. *Little Genius as the Beneficent Corporation*

We find ourselves in a context where the school, besides representing a set of interrelated factors of difficult and complex entity, represents the challenge on which the future of our communities is based. The

<sup>29</sup> G. R. J. Mangione, S. Calzone, *The Italian Small School toward smart pedagogy. A cross-reading of opportunities provided by the National Operational Program (PON) For schools 2014–2020—skills and learning environments*, in «Didactics of smart pedagogy», (2019), pp. 233-252.

school is able to interact in the ecosystem of three essential elements: education information subject, education information environment, and education information resources, which interact with each other and form three kinds of relationships. In 2020, was signed an agreement between the Department of Education of Roma Tre and Little Genius International School. It is important to highlight that Little Genius was born as a Beneficent Organization. Beneficent Corporations represent alternative business models that bridge the gap between the for-profit and not-for-profit model. The need for new business models, especially if linked to the purpose of the same, as in the case of the school, take on peculiar characteristics<sup>30</sup>. These cultural characteristics make it possible to orient projects aimed at the internal community, as they reflect the ability to become a community with respect to the territory where they grow. The Little Genius International school recognize the emotional literacy as crucial skills, creating opportunities to learn and improve these skills in the curriculum.

#### 4.1. Literature review, aims and tool: Emotional literacy as Crucial Skills

Sometimes the education system focuses more on the development of general skills and competencies, whilst ignoring the need to equip children with the necessary emotional competencies<sup>31</sup>. Early learning processes and early child development locate the phase for how a child learns and matures in life. Educators have increasingly adopted formalized approaches for teaching literacy skills in early childhood education<sup>32</sup>. Studying on empirical findings, the current review of research analyzed contributes

<sup>30</sup> M. Del Baldo, *Acting as a benefit corporation and a B Corp to responsibly pursue private and public benefits. The case of Paradisi Srl (Italy)*, in «International Journal of Corporate Social Responsibility», 4, 1 (2019), pp. 1-18.

<sup>31</sup> E. N. Hung, G. S. M Leung, J. C. S. Cheung, *Responding to children's 'emotion talk': a conversation analysis of a therapeutic encounter between a social worker and two siblings using child-centered play therapy*, in «Journal of Social Work Practice», 33, 4 (2019), pp. 433-445.

<sup>32</sup> M. Langsford, T. Griffiths, *Learning and teaching Emotional Logic in Zimbabwe: A lifelong learning emotional literacy training package that promotes healthy adjustment in resource-poor settings*, in «Tropical doctor», 45, 3 (2015), pp. 158-163.



to the effectiveness of early childhood care. It showed different techniques and tools that can be requested to inspire acquisition of emotional literacy, providing tools for practitioners as well as a knowledge base for decision-makers who wish to implement programs that help children's multiple developmental needs<sup>33</sup>. Emotional literacy includes expressing emotions that are, or are not, experienced, regulating emotions in ways that are age and socially appropriate, and decoding these processes in others<sup>34</sup>. In this context, focusing on the emotional and social well-being of children is considered primordial to better quality of life<sup>35</sup>.

The current study reviews the latest empirical research to determine pedagogical strategies to support emotional literacy effectively. By synthesizing empirical evidence about pedagogical ways to support children's competencies in emotional literacy. This paper focuses on such impact of an educational tool, EGAME composed by EBook and Cards, developed by Little Genius, in collaboration with a team of counsellors, educators and artists by the department of Education from Roma Tre. This EGAME represents an education tool that can be used by teachers and parents.

The research investigates the outcomes of this tool for the first time. The tool is unique because it can be used in different settings and by different categories of professionals, and not strictly by educators. In this way, it is a useful tool for the child in building the concept of self and identity; it can be used in a non-introspective way by operators and teachers, and in a more in-depth and introspective way by psychologists and pedagogues. The tool is designed to create a context where children feel safe to express their emotions, understand those of others and thus respond appropriately to different situations in different environments. The tool provides educators, and other professionals, with different

<sup>33</sup> S. M. Minardi, *A Collaborative Support-Team Approach in Educating Preschool-Kindergarten Students for School and Social-Emotional Success* (Doctoral dissertation, Concordia University Irvine), 2020.

<sup>34</sup> C. A. Hagan, A. G. Halberstadt, A. N. Cooke, & P. W. Garner. *Teachers' beliefs about children's anger and skill in recognizing children's anger expressions*, in «Frontiers in psychology», 11, (2020), pp. 474-486.

<sup>35</sup> M. D'ambrosio, *Educare alle emozioni: l'approccio pedagogico dell'agire emotivo*, in «Education Sciences & Society-Open Access», 11, 1 (2020), pp. 23-39.

options when facilitating sessions related to social and emotional learning. Emotional literacy development resources and programs are designed to encourage healthy emotional recognition and expression so that children become healthier and happier individuals who are able to function and contribute to the community they live in<sup>36</sup>.

Studies on this work suggest that effective social-emotional training programs normally involve three chief units: parent education, teacher training, and child-directed social skills and problem-solving trainings<sup>37</sup>: (1) *Parent education* indicates supplying parents with positive parenting strategies. In some cases, parent education also contains recommending and supporting with adequate family communication; (2) *Teacher training* requires training teachers to support children in learning and practicing social and emotional skills during daily activities and social interactions. Teachers can be taught to join in play activities. (3) *Child-directed training* requires guided practicing using positive skills in role-plays and games as well as coaching skills during group activities<sup>38</sup>. Overall, the review revealed that acquisition of cognitive and social-emotional skills is a process that results in social contexts and can be forwarded by the use of appropriate pedagogical and didactic strategies which involve materials such as books, cards, and games<sup>39</sup>.

The construction of the tool, however, constitutes an important starting point for adequately responding to the need to safeguard the *interest of the superior child* in the promotion of pedagogically valid projects, and implementation practices of contrasting any form of poverty within the school.

<sup>36</sup> A. Priore, *The emotional component of teaching. A reflective training experience with teachers*, in «Education Sciences & Society-Open Access», 11, 2 (2020), pp. 45-59.

<sup>37</sup> T. J. Power, *Promoting Children's Mental Health in Schools: A Child's Rights Framework*, in «*International Handbook on Child Rights and School Psychology*», (2020), pp. 219-232.

<sup>38</sup> G. Crescenza, M. Fiorucci, M. C. Rossiello, & L. Stillo, *Education and the Pandemic: Distance Learning and the School-Family Relationship*, in «Research in Education and Learning Innovation Archives», 26, (2021), pp. 73-85.

<sup>39</sup> N. Ouherrou, O. Elhammoumi, F. Benmarrakchi, & J. El Kafi, *Comparative study on emotions analysis from facial expressions in children with and without learning disabilities in virtual learning environment*, in «Education and Information Technologies», 24, 2 (2019), pp. 1777-1792.

## *Conclusion*

The article implies the need of a dialectical revolution in response to the rapid transformation of labour markets and of management environments, whilst highlighting the importance of the year 2020, in which the Covid-19 pandemic marked a peak in what has perhaps been a traumatic global societal technological incursion. We explored the scenario relative to plural skills to live in a complex scenario; we choose to read as learning cooperative organization the interpretative key. The article wanted to highlight the importance of crucial skills in a changing context such as school.

With recognition of the central role of schools and educational institutions in the instilling of culture and method in human perspectives, the article once more shakes the unshakable grounds of what is a quick sand of the past in stating the prominence and sought after knowledge and skills grounded not in STEM graduates but rather in «the people educated in the classic liberal arts and humanities, thanks to the power of the cultural vision that they contain and that the world of work requires».

The Little Genius case is a good example of how school can prepare students from an early age to manage and recognize their emotions.

Finally, the article speaks of emotional literacy as a fundamental tool to be used in the new culture of schools and schooling, as part of its role to develop the internal ability of people to co-exist with their environment and to go beyond the classical 3 Rs (reading, writing & arithmetic) to expose the capabilities and capacity of the human being in what is a receptive entity that cradles the human, allowing it to experience, process, emotionalize and react within cultural confines modeled in schools fit for an imminent future community in line with our human evolution – which today is our digital age. The authors have aptly reflected upon the evident emergence of unmet societal needs, a lack of human skills and human drives powered by the wrong fuel. The question remains however if human transformation can be as rapid as digital transformation, and if not will AI be the missing link where humans fail to recognize and channel their qualitative difference- emotional empathy.

We identified a good example relative to engage in the school Community, educators, family and parents behind a learning process. The exploratory nature of the research certainly requires further checks on the instrument used under more controlled conditions in order to evaluate the real effectiveness and reliability. The experience presented has in fact an absolutely illustrative character, and we reserve the right to produce more data in this regard in the future.

### *Acknowledgements*

Part of this work was supported by the Annual research project, in cooperation with the soft skills, teaching and learning way to be happy 2021, supported by the Department of Education Science of Rome TRE University. Special Thank you to Little Genius International School to support research and reseraches.

### *Bibliography*

- Alessandrini G., *Competences and European Framework: Which Critical Approach in front of The Great Transformation?*, in «E-Journal of International and Comparative Labour Studies», 6, 3 (2017).
- Amadini M., *Limiti, confini, attraversamenti: l'incontro con le famiglie*, in «Pedagogia Oggi», 16, 2 (2018).
- Bellingreri A., *Parent Training Experiences in Italy*, in «Transformative Learning Meets Bildung», Brill Sense, 2017, pp. 295-303.
- Bertagna G., *Teachers of tomorrow: premises for a teacher training*, in «Revista española de pedagogía», (2015), pp. 245-262.
- Bertagna G., F. Magni, *School Choice and Educational Pluralism*, in «Oxford Research Encyclopedia of Education», (2020).
- Biggeri M., Di Masi D., & Bellacicco R., *Disability and higher education: assessing students' capabilities in two Italian universities using structured focus group discussion*, in «Studies in higher education», 45, 4 (2020), pp. 909-924.
- Bracci F., *La famiglia come comunità di apprendimento. Saperi genitoriali e pratiche educative*, Ed Insieme, Bari 2012, pp. 1-245.

- Brennan A., *Student Teacher Educational Research (STER): An Innovation in Irish Teacher Education*, in «Education Research and Perspectives», 46, 44 (2019).
- Brynjolfsson E., McAfee A., *The Second Machine Age: Work Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*, W.W. Norton & Company, New York 2014, pp.1-135.
- Boström M., Andersson E., Berg M., Gustafsson K., Hysing E. & Öhman J., *Conditions for transformative learning for sustainable development: A theoretical review and approach*, «Sustainability», 10, 12 (2018).
- Caggiano V., *Education to leadership: Shakespeare's exempla and soft skills*, «Educazione. Giornale di pedagogia critica», 7, 2 (2018), pp. 34-51.
- Cambi F., *Saperi e competenze*, Laterza, Roma 2004.
- Crescenza G., Fiorucci M., Rossiello M. C. & Stillo L., *Education and the Pandemic: Distance Learning and the School-Family Relationship*, in «Research in Education and Learning Innovation Archives», 26, (2021), pp. 73-85.
- D'ambrosio M., *Educare alle emozioni: l'approccio pedagogico dell'agire emotivo*, in «Education Sciences & Society-Open Access», 11, 1 (2020), pp. 23-39.
- Del Baldo M., *Acting as a benefit corporation and a B Corp to responsibly pursue private and public benefits. The case of Paradisi Srl (Italy)*, «International Journal of Corporate Social Responsibility», 4, 1 (2019), pp. 1-18.
- EU. European Commission, *A new skills Agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. Brussels, SWD, 2016, 195 final.
- Fabbri M., *Digital citizenship skills as an essential factor in Lifelong-Lifewide-Lifedeep Education*, in «Pedagogia oggi», 17, 2 (2019), pp. 285-299.
- Fikri M. A., Asbari M., Purwanto A., Nugroho Y.A., Waruwu H., Fauji A. & Dewi W.R.A., *Innovation and Performance: Evidence at Islamic School*, in «EduPsyCouns: Journal of Education, Psychology and Counseling», 2, 1 (2020), pp. 398-423.
- Fuente-Anuncibay R., González-Bernal J., Diego-Vallejo R. & Caggiano V., *Liderazgo educativo en centros de secundaria. Relación con la percepción y la satisfacción laboral del profesorado*, in «CADMO», 1, (2017), pp. 51-63.
- Gil A. J., Carrillo F. J. & Fonseca-Pedrero E., *Assessing a learning organization model: A teacher's perspective*, in «Management in Education», 33, 1 (2019), pp. 21-31.
- Hagan C. A., Halberstadt A. G., Cooke A. N. & Garner P. W., *Teachers' beliefs about children's anger and skill in recognizing children's anger expressions*, in «Frontiers in psychology», 11, (2020), pp. 474-486.
- Hung E. N., Leung G. S. M., Cheung J. C. S., *Responding to children's 'emotion talk':*

- a conversation analysis of a therapeutic encounter between a social worker and two siblings using child-centered play therapy*, in «Journal of Social Work Practice», 33, 4 (2019), pp. 433-445.
- International Labor Organization. (2020b). Young workers will be hit hard by COVID-19's economic fallout. <https://iloblog.org/2020/04/15/young-workers-will-be-hit-hard-by-covid-19s-economic-fallout/>.
- ILO. International Labour Organization (2019). *World Employment Social Outlook. Trends 2019*. Geneva: International Labour Organization. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms\\_670542.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_670542.pdf)
- Klar H. W., Huggins K. S., Andreoli P. M. & Buskey F. C., Developing rural school leaders through leadership coaching: A transformative approach, in «*Leadership and Policy in Schools*», 1, (2019), pp. 21-30.
- Langsford M., Griffiths T., *Learning and teaching Emotional Logic in Zimbabwe: A lifelong learning emotional literacy training package that promotes healthy adjustment in resource-poor settings*, in «*Tropical doctor*», 45, 3 (2015), pp. 158-163.
- Mangione G. R. J., Calzone S., *The Italian Small School toward smart pedagogy. A cross-reading of opportunities provided by the National Operational Program (PON) For schools 2014–2020—skills and learning environments*, in «*Didactics of smart pedagogy*», (2019), pp. 233-252.
- Minardi S. M., *A Collaborative Support-Team Approach in Educating Preschool-Kindergarten Students for School and Social-Emotional Success* (Doctoral dissertation, Concordia University Irvine), 2020.
- Mulè P., *La gestione del talento nella scuola del futuro, a partire dalla leadership del Dirigente scolastico*, in «*FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*», 16, 2 (2018), pp. 123-132.
- Nussbaum M. C., *Creating Capabilities: The Human Development Approach*, MA: Belknap Press, Cambridge 2011.
- OECD. Organization for Economic Cooperation and Development (2017). *Strategie per le competenze dell'OECD Italia. Sintesi del rapporto*. Paris: OECD.
- OECD. Organization for Economic Cooperation and Development (2019). *OECD Survey on Planning and Coordinating the Implementation of the SDGs: First results and key issues*. Paris. <https://www.oecd.org/gov/cob-sdg-survey-overview-of-results.pdf> (ver. 15.07.2019).
- Ouherrou N., Elhammoumi O., Benmarrakchi F. & El Kafi J., *Comparative study on emotions analysis from facial expressions in children with and without learning disabilities in virtual learning environment*, in «*Education and Information Technologies*», 24, 2 (2019), pp. 1777-1792.

- Paloma F. G., Poliandri D. & Giampietro L., *Il Progetto Value for Schools: Ricerca pedagogica e Learning Analytics per l'autovalutazione delle scuole*, in «FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», 18, 1 (2020), pp. 294-307.
- Power T. J., *Promoting Children's Mental Health in Schools: A Child's Rights Framework*, in «International Handbook on Child Rights and School Psychology», (2020), pp. 219-232.
- Priore A., *The emotional component of teaching. A reflective training experience with teachers*, in «Education Sciences & Society-Open Access», 11, 2 (2020), pp. 45-59.
- Raimondo R., *The children in the city*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 12, 1 (2019), pp.56-69.
- Romero P., *La educación virtual para la participación ciudadana. las interacciones de los habitantes de una pequeña población de España a través de un foro en internet*, «E-mail Educativo», 1, 1 (2006), pp. 65-73.
- Sanders M. G., *Community involvement in schools: From concept to practice*, in «Education and urban society», 35, 2 (2003), pp. 161-180.
- Sani R., *History of Education & Children's Literature» and the internationalization of historical-educational research in Italy (2006-2014)*, in «History of Education & Children's Literature», 10, 1 (2015), pp. 121-132.
- Schleutker K. J., Caggiano V., Coluzzi F. & Luján J. L. P., *Soft skills and European labour market: Interviews with Finnish and Italian managers*, in «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)», 19, (2019), pp.123-144.
- Van Crombrugge H. & Vandemeulebroecke L., *Verso una nuova concezione della formazione dei genitori*, in «Pedagogia e Vita», 52, 1 (1994), pp.11-30.
- Weyland B., *Nuove culture della progettazione educativa, tra pedagogia e architettura*, in «Scuola democratica», 10, 2 (2019), pp. 369-376.

## Recensioni

M.A. D’Arcangeli, A. Sanzo (a cura di), *Le scienze umane in Italia tra Otto e Novecento. Pedagogia, psicologia, sociologia e filosofia*, Milano, Franco Angeli, 2017.

Anche se con approcci diversi le scienze umane sin dalla loro nascita hanno sempre cercato di analizzare e dare elementi per riscattare l’idea uomo dall’invasione sempre crescente dell’oggettivo. E difatti il loro tentativo di avviare il problema a una soluzione non si avvale solo di un taglio universale ma sovente anche personale. In esse l’uomo parla di sé, diviene soggetto e oggetto dell’indagine tanto da porsi, come afferma Foucault, in un esame permanente che ne “misura” la sua umanità o addirittura la “produce”.

Il volume collettaneo che qui si presenta, curato da Marco A. D’Arcangeli e Alessandro Sanzo per la collana *Filosofia italiana* della Franco Angeli, non smentisce la prospettiva detta, anzi l’arricchisce e la definisce fino a renderla originale e di sicuro interesse.

Originato da un seminario svoltosi a L’Aquila dal titolo *La nascita delle scienze psicologiche e pedagogiche in Italia tra Ottocento e Novecento* e dalla connessa presentazione di due volumi (l’opera collettanea *La nascita delle “scienze umane” nell’Italia post-unitaria*, curato da Guido Cimino e Giovanni Pietro Lombardo, e la monografia *Verso una scienza dell’educazione. II. Pasquale Rossi. Dalla psicologia collettiva alla demopedia*, di Marco A. D’Arcangeli), l’obiettivo del testo può dirsi duplice: «sondare “in vivo” la peculiare condizione di crisi di tali scienze» e analizzare la particolare «collocazione della pedagogia fra le discipline consorelle» (p. 13).

Un obiettivo che nelle tre parti del volume si sviluppa mediante interessanti nuclei tematici riguardanti la psicologia collettiva, la filosofia e le scienze umane, l’indagine criminologica, il Museo d’Istruzione e di Educazione, la stampa periodica e le varie pubblicazioni di carattere enciclopedico in grado di porre il lettore in una prospettiva che spazia



dalla “genesì” e “crisi” delle scienze in questione al complesso rapporto/confronto che la filosofia ebbe con esse tra Ottocento e Novecento, fino a toccare il rapporto con la nascente società di massa nell’ottica di un’educazione “critica” alla cittadinanza.

Da qui la prima parte del volume (*In media res*) intesa come momento introduttivo ai vari contributi che lo compongono. Si guardi ai primi due saggi sviluppati da Guido Cimino e da Giovanni Pietro Lombardo che nel far notare il processo di crisi e di ricostruzione della psicologia prospettano con definita continuità ai successivi contributi, in cui la prevalenza del lato “umano” delle scienze è cosa predominante. Ed ecco il saggio di Michela Nacci in cui mentre si definiscono i lineamenti evolutivi di una psicologia collettiva si toccano argomenti importanti quali “l’imitazione, il contagio e la degenerazione” (p. 59), per la definizione dell’essere umano oltre che per l’identità di una psicologia collettiva; il saggio di Rocco Ronchi che ponendo «la popolazione come il nuovo soggetto della scienza» (p. 71) giunge, attraverso il pensiero di Pasquale Rossi, a rafforzare l’importante questione dell’educazione alla cittadinanza; il contributo di Francesco Sidoti che dopo aver definito con l’aiuto di importanti studiosi quali Cesare Lombroso, Enrico Ferri e Raffaele Garofalo la nascita della scuola italiana di criminologia tra Ottocento e Novecento apre alla crisi di quest’ultima intesa, mediante le parole di Tullio Bandini, come “incertezza di finalità” e “divisione di indirizzi” (p. 88); il saggio di Mariateresa Gammone in cui il confronto sociologia-cultura cattolica oltre che divenire momento importante di definizione, anche a livello internazionale, si pone come valido mezzo per interpretare e cambiare la realtà magmatica degli anni della guerra (p. 100); il saggio di Ernesto Fabbricatore che nel porsi la domanda se esiste un metodo per le scienze umane inquadra lo sfondo di «un dibattito metodologico irrisolto» (pp. 105-113) nell’eredità tramandataci dal neo-criticismo di fine Ottocento e nella versione più ingenua del convenzionalismo del primo Novecento; e il saggio conclusivo di questa prima parte spettante a Nicola Siciliani de Cumis che nel riprendere Pasquale Rossi riporta ad un principio guida essenziale e importante: «le scienze umane sono umane perché riguardano la produttività elementare, valoriale e culturale nonché virtualmente scientifico umana di tutti gli esseri umani in quanto tali» (p. 130).

La seconda parte del volume (*Approfondimenti*) attraverso rappresentativi percorsi intellettuali, individuali e collettivi apre a nuovi e luminosi orizzonti in cui al fine di un importante approfondimento si sposta l'attenzione sulle particolari dimensioni educative caratterizzanti il sapere pedagogico tra Ottocento e Novecento. Tra i saggi s'incontrano quello di Carlo Trombetta riguardante la complessa questione della psicologia evolutiva che "ormai" libera da un'ancillarità filosofica si pone nell'ottica di un'innovativa definizione scientifica mediante lo studio delle osservazioni infantili; il saggio di Marco Antonio D'Arcangeli che mediante la figura del pedagogista campano Saverio Faustino De Dominicis sviluppa e sostiene l'importante questione dell'istruzione popolare come funzione dello Stato; il contributo di Giuseppe Zago mirato a definire il problema dell'identità e dei rapporti fra i vari saperi attraverso l'interpretazione di alcuni interventi etico-pedagogici e psico-sociologici scaturenti dall'antica *Rivista di filosofia e Scienze Affini*; il contributo di Carla Callegari che nell'approfondire il rapporto pedagogia-scienze umane attraverso il *Dizionario delle Scienze pedagogiche*, diretto da Giovanni Marchesini, giunge a definire la pedagogia «non solo come scienza conoscitiva ma anche progettuale» in grado «di inglobare elementi creativi volti al continuo perfezionamento umano» (p. 217); il saggio di Alessandro Sanzo in cui attraverso l'opera scientifico-museale di Giuseppe Dalla Vedova «focalizza l'attenzione sul Giornale del Museo d'Istruzione e di Educazione, nel duplice intento di ricostruirne la storia e analizzarne i contenuti» (p. 219). E ancora altre figure e progetti importanti quali l'opera educativa mantegazziana di Gabriella Armenise con l'idea di un "processo educativo" fondato su una "filosofia del buon senso" e di un "dogma" importante: «solo una Testa giusta può dirigere un buon Cuore» (p. 254); la figura e il pensiero di Gabriele Buccola analizzata da Silvia Degni e mirata a fornire «una nuova cornice interpretativa dell'anormalità in grado di migliorare le sorti degli individui e della nazione» (p. 274); il caso criminologico del bandito Giuseppe Musolino, preso in esame da Chiara Bartolucci e Giovanni Pietro Lombardo, mediante cui si riporta in auge una tematica importante tra fine Ottocento e inizi Novecento: «l'originalità della perizia posta nello studio della personalità criminale nei suoi aspetti antro-po-fisio-psicologici, secondo una prospettiva di indagine clinico-differenziale» (p. 286); l'educazione del

cittadino repubblicano durante il Regno d'Italia di Elisabetta Ciciola e Renato Foschi in cui l'educazione popolare si pone come «uno dei primi obiettivi politici di tutta una classe dirigente profondamente influenzata dai valori dell'Illuminismo» (p. 302). La parte in questione si conclude con la questione circa lo sviluppo dei musei scientifici per i bambini e i ragazzi di Giuseppe Cristofaro che nel riprendere lo studio di Alessandro Sanzo evidenzia «l'importanza della pedagogia per garantire a tali strutture quella peculiarità che la contraddistingue come luogo educativo» (p. 316).

La terza e ultima parte (*La filosofia e le scienze umane*) raccoglie alcuni contributi in cui vengono presi in esame aspetti, contesti e autori significativi per definire il rapporto nascente tra filosofia e scienze umane nei decenni a cavaliere tra Ottocento e Novecento. Questa è aperta dal saggio di Piero Di Giovanni in cui si esaminano le premesse generali del complesso rapporto appena detto; prosegue con i contributi di Maria Antonia Rancadore e Antonio Fundarò in cui si analizzano due figure importanti del Novecento: Sartre e Albertini, rispettivamente posti come «uno scrigno pieno di tessere preziose per la ricostruzione del mosaico del XX secolo» (p. 351), e «come espressione di un comportamento nazionale» (p. 357); continua con il saggio di Mario Quaranta che attraverso l'analisi delle tre fasi caratterizzanti i rapporti tra cultura filosofica italiana e pragmatismo americano giunge a definire l'importante programma culturale di Giovanni Vailati. La parte in questione si conclude con il saggio di Caterina Genna in cui mediante un'accurata analisi che vede l'intreccio tra scienze dell'uomo e scienze della natura si giunge a riconoscere alla filosofia una certa importanza sia come sapere pratico che razionale.

Da quanto può constatarsi quella “giornata di studi”, attraverso i tanti contributi qui riportati, offre un quadro di lavoro denso e articolato di grande interesse sia per la definita ricostruzione storiografica sia per la validità di spunti di riflessione che propone al presente. Nel volume, la fertile ampiezza degli orizzonti delle scienze umane sembra sia stata spogliata dall'assolutezza e dalla pretesa di esaustività con cui solitamente si presentano queste scienze, per una operazione interdisciplinare libera da moralismi e dogmatismi. E difatti, l'originale e documentata ricostruzione storica capace di chiarire una pagina nazionale

importante e delicata del passaggio tra Ottocento e Novecento, l'ampio inquadramento psicologico, sociologico, filosofico e non per ultimo pedagogico, mediante cui tutti gli autori mettono a fuoco la rilevanza educativa delle varie scienze e i diversi spunti di riflessione a cui le scienze contemporanee potrebbero guardare, fanno del volume un utile punto da cui partire per comprendere quell'esigenza avvertita e documentata di andare oltre il mero aspetto epistemologico per riconoscere piuttosto l'originalità delle scienze umane come opportunità di educazione della persona.

Cosimo Costa

Francesco della Porta, *Una breve storia della globalizzazione*, Vicenza, Ronzani, 2021.

La globalizzazione - la sua realtà, i suoi processi, le sue interpretazioni - è lo sfondo di tutto quello che accade oggi ed è l'oggetto di questo libro originale dedicato a quello che è probabilmente l'argomento d'analisi più vasto. La globalizzazione è infatti un oggetto così grande che ha fatto scrivere ad uno dei suoi interpreti attuali che "parlare della globalizzazione è un esercizio di megalomania" (A. Appadurai). In realtà della globalizzazione è inevitabile e necessario parlare. Della Porta, un ricercatore dai molteplici interessi, che ha vissuto tra Inghilterra, Stati Uniti e Italia (non caso sta lavorando alla traduzione inglese che uscirà per i tipi di De Gruyter alla fine del 2021), ne propone una sintesi, facendone la chiave di lettura dell'intera storia contemporanea.

Iniziata nel 1776, con la prima rivoluzione industriale, quando ancora non esisteva il nome, per cui si è stentato a capirne la portata, la globalizzazione ha dispiegato le sue ali fino alla vigilia della prima guerra mondiale. Qui ha subito una battuta di arresto che è poi continuata con la crisi del '29 e con la seconda guerra mondiale. Tra la fine della prima globalizzazione e l'inizio della seconda corre un intervallo di più di mezzo secolo che contiene la parte più distruttiva della storia moderna europea. La de-globalizzazione comincia con la prima guerra globale, ovvero il massacro su scala industriale di una generazione nelle trincee del fronte occidentale; continua con quattro rivoluzioni, altrettante dit-

tature, e alcuni genocidi; finisce con un'altra guerra globale e l'esplosione della bomba atomica su due città del Giappone.

Quella fase di de-globalizzazione è raccontata, tra l'altro, con gli occhi di alcuni testimoni oculari, che vissero quella frattura storica: John Maynard Keynes, Elias Canetti, Carl Polanyi e Guglielmo Ferrero. L'uso originale che l'autore fa di questi ultimi tre studiosi apre piste di ricerca nuove. Intanto è condivisibile la sua interpretazione che tutti e tre sono troppo intelligenti per occuparsi solo di una disciplina di cui pure sono specialisti. Canetti è uno scrittore, Polanyi è uno storico, Ferrero è un politologo, ma essi danno forse il meglio di sé in tre libri che non rientrano nell'alveo delle loro discipline. Eclettici, si potrebbe dire, come eclettico potrebbe essere l'autore del testo di cui stiamo scrivendo (e come eclettico forse è il recensore), ma è la realtà ad essere eclettica ed è la necessità di comprenderla che impone lo sconfinamento disciplinare, per cui non si danno in ultima istanza discipline scientifiche ma solo problemi che devono essere compresi (M. Weber scrisse: non ho un campo e non sono una pecora!). La domanda che li inquieta e che sta al cuore della globalizzazione, prima e seconda, quella di ieri, ma anche di oggi e forse di domani, è: cosa accade al rapporto tra potere e popolo, diventato massa, durante la crisi dell'ordine globale? Che succede alla globalizzazione e alla sua capacità di sconfiggere la paura delle masse quando essa entra in crisi? La risposta a questi inquietanti interrogativi è da cercarsi sì nella dimensione economica, l'impoverimento e l'insicurezza, ma coinvolge anche altri aspetti essenziali per l'essere umano come il problema dell'identità, con il suo bisogno di appartenenza e di significato. La tentazione nazionalista è sempre lì, in attesa, con le sue versioni populiste, primatiste, esclusiviste, razziste, di chiusura securitaria contro la società aperta.

Nella seconda metà del '900, la globalizzazione ha ripreso la sua espansione raggiungendo il culmine tra gli anni '80 e il 2000, con lo sviluppo delle potenze asiatiche (la Cina sopra tutte) e lo spostamento geopolitico del centro del mondo nell'oceano Pacifico. Con l'attentato alle Torri Gemelle lo scenario è cambiato e l'entusiasmo per la globalizzazione è entrato in crisi, ha ricevuto un ulteriore colpo con la crisi economica del 2008 fino all'attuale crisi pandemica.

Il filo conduttore del libro è una analisi comparata di due grandi

tappe del progresso tecnico: la meccanizzazione di fabbrica e l'automazione informatica. La prima è nata dalla industrializzazione della lavorazione del cotone in un arco di 50 miglia attorno a Manchester nell'ultima parte del Settecento. La seconda è sorta dall'elettronica dello stato solido negli ultimi decenni del Novecento, in un'area di analoghe dimensioni che prenderà il nome di Silicon Valley. Nel caso della prima globalizzazione il network, l'infrastruttura, è formata dalla logistica e dalla comunicazione, e ha consentito la creazione di un mercato globale delle merci. Nel secondo caso, centocinquanta anni dopo, l'infrastruttura è formata dall'accesso automatizzato ai contenuti e ai dati del Web, e ha prodotto il mercato globale dell'informazione.

La sintesi, efficace, leggibile e chiara, che l'autore propone di questa storia appare anche convincente. La globalizzazione viene letta come un fenomeno non continuo ma discreto, discontinuo, fatto di accelerazione e arresti, il cui esito appare oggi incerto. Adesso siamo ad uno di questi punti di svolta epocali tra le spinte deglobalizzanti e quelle globaliste. Infatti si può essere a favore della globalizzazione per ragioni diverse ed evocare, con lo stesso nome, immagini del mondo opposte. Lo si può essere alla maniera liberista e tutta centrata sul turbocapitalismo senza frontiere, come sognato e realizzato dal premio Nobel austro-americano per l'economia, F. von Hayek, tutto proteso alla globalizzazione senza limiti delle merci e dei profitti (globalismo neoliberista); lo si può essere però anche alla maniera di Greta Thunberg, preoccupata delle conseguenze ecologiche della gigantesca azione umana sul pianeta, così pericolosa e distruttiva da mettere in pericolo la sopravvivenza delle generazioni future (globalismo della sostenibilità). Il contrasto tra le aspirazioni globaliste al libero mercato, proprie dell'economia liberista (con il suo pregiudizio antidemocratico), e la democrazia, appare evidente e riemerge strutturalmente nella storia della globalizzazione e si alimenta del conflitto tra concentrazione del potere economico e distribuzione del potere politico. Così come il contrasto tra una visione espansionista, senza limiti, dello sviluppo economico, e la finitezza del pianeta e delle sue risorse, di cui stiamo toccando le pareti. Già nel 1972 il famoso, e per molti versi ignorato, Rapporto del club di Roma intitolato *I limiti dello sviluppo*, poneva il problema. La risposta dello "sviluppo sostenibile" è stata inadeguata. In anni più recenti si è fatta avanti la critica

più radicale contenuta nella formala della “decrescita”, legata ai lavori di S. Latouche (di cui però nel libro non si parla), ma soprattutto si è fatta avanti la consapevolezza della insostenibile impronta ecologica sul pianeta esercitata dalle attività umane, per cui la Terra sembra entrata davvero nell’Antropocene.

Anche se la storia della globalizzazione che Della Porta propone è “breve”, in realtà le analisi sono così numerose che qui non possiamo nemmeno farvi cenno per ovvi motivi di spazio. Egli propone infine una riflessione fondamentale, da una parte, un cambiamento del paradigma, una nuova visione dove esseri umani e natura formano un unico amalgama. L’altro tema, connesso strutturalmente al primo, è quello dei beni comuni. L’ambiente e la biodiversità, ma anche internet e la fiducia tra i popoli, appaiono come beni che il mercato, da una parte, e i singoli stati dall’altro, non possono gestire alla maniera tradizionale. Non si tratta di beni economici che hanno un prezzo e sono sottoposti a proprietà, si tratta di beni globali che devono essere gestiti a livello globale. Il clima, le pandemie, l’inquinamento, la sovrappopolazione, la sanità, le migrazioni, l’esaurimento delle materie prime, non sono problemi affrontabili e risolvibili su scala nazionale o locale. Questi temi rappresentano le sfide globali più urgenti, tra globalismo del potere e globalismo delle masse, tra scenari apocalittici e possibilità di fioritura di soluzioni positive, per l’economia, la demografia, l’ambiente e la politica di oggi che richiedono di immaginare un nuovo ordine, nuove istituzioni ed anche una un’educazione che contribuisca a sviluppare o salvare la democrazia. Quest’ultima, infatti, tra dimensione sostantiva e dimensione procedurale, prima di essere un regime politico, è una norma di comportamento tra simili, una pratica quotidiana che procede per approssimazioni successive, senza mai raggiungere un risultato definitivo. Una nuova educazione all’altezza dei tempi estremi che stiamo vivendo, di cui si avverte forte l’esigenza, capace di affrontare la complessità e la pluralità di punti di vista, può trovare in questo libro anche un ottimo strumento didattico.

Raniero Regni





# Sommario

Abstracts	5
Editoriale	13

## Saggi

Irene Fafalios <i>The child, the invisible worker</i>	16
Luigini Bruni e Beatrice Cerrino <i>Le idee pedagogiche di Antonio Genovesi</i>	28
Giovanni Ferri e Plinio Limata <i>Educazione liquida per lavorare tutti</i>	41
Elena Zizioli <i>Un'“Officina Creativa” nella reclusione: lavoro, identità, bellezza e comunità</i>	52
Raniero Regni <i>Il lavoro della vocazione oggi</i>	65
Paolo Bertuletti <i>L'amore pedagogico del maestro e la personalizzazione nella teoria educativa di Georg Kerschensteiner</i>	83

## Sommario

Emmanuele Massagli	
<i>Appunti per la riscoperta della pedagogia del lavoro nell'epoca della centralità della competenza</i>	97
Calogero Caltagirone	
<i>Etica del lavoro ed educazione</i>	110
Valeria Caggiano	
<i>Plural skills for the learning organization. The Little Genius International School project</i>	120

## Recensioni

Cosimo Costa	
M.A. D'Arcangeli, A. Sanzo (a cura di), <i>Le scienze umane in Italia tra Otto e Novecento. Pedagogia, psicologia, sociologia e filosofia</i> , Franco Angeli, Milano 2017.	136
Raniero Regni	
F. della Porta, <i>Una breve storia della globalizzazione</i> , Ronzani, Vicenza 2021.	140

Giuseppe Bertagna  
**LA SCUOLA AL TEMPO  
DEL COVID**  
Tra spazio di esperienza  
ed orizzonte di attesa

pp. 304 - € 18,00

ebook - € 12,99



Mai capitata una catastrofe come quella del Covid-19. Mai capitata tuttavia nemmeno l'inettitudine conclamata di una pretesa classe dirigente ad affrontarla. Questo almeno per la scuola. Il testo, quasi un diario critico, argomenta questi severi giudizi, mostrando come non siano affatto ingenerosi, ma, purtroppo, referenziali. Se solo ci si allontanasse dalla faziosità politica e si superasse la "sindrome dell'elefante in casa", tutti dovrebbero infatti riconoscere che se, davvero, non a parole d'ordine declamate stentoree per qualche voto in più, la scuola fosse ritenuta «un asset decisivo per il futuro del paese» meriterebbe di essere trattata in modo molto diverso da come si è fatto. Poiché *spes ultima dea*, l'autore si aggrappa ai debiti del Recovery fund come ultima campanella per progettare interventi che possano segnare un'inversione di tendenza nella crisi strutturale della scuola italiana che la pratica sociale e politica all'abbandono autoreferenziale ha moltiplicato negli ultimi decenni.



[www.edizionistudium.it](http://www.edizionistudium.it)





Giorgio Campanini  
**ADRIANO OLIVETTI**  
**Il sogno di un capitalismo**  
**dal volto umano**

pp. 112 - € 12,00

La figura e l'opera di Adriano Olivetti (1901-1960) costituiscono un momento essenziale della riflessione da tempo in atto in Occidente sul destino della società industriale e sul necessario ritorno ad un rinnovato "umanesimo del lavoro". L'agire pratico e la riflessione teorica di Olivetti su un possibile nuovo "umanesimo della tecnica" possono rappresentare ancora oggi un importante punto di riferimento in vista della costruzione di una "economia dal volto umano".



Francesca Romana de' Angelis  
**MERAKI**  
**Il talento di vivere**  
 12 Incontri

pp. 176 - € 16,00

*Meraki* è una parola greca di quelle intraducibili, come ce ne sono in quasi tutte le lingue, che significa fare qualcosa, una grande impresa o un piccolo gesto quotidiano, con tutto il cuore. Francesca Romana de' Angelis sceglie qui *Meraki* come titolo perché è una parola di cui è facile innamorarsi, perché è in quella idea di civiltà l'inizio della nostra storia, perché in appena sei lettere racconta passione, impegno, generosità, slancio, dedizione. Tutti sentimenti che, illuminati dalla ragione, appartengono ai protagonisti di questi dodici incontri.



[www.edizionistudium.it](http://www.edizionistudium.it)

Il pagamento  
 può essere effettuato  
 anche tramite



# “ALTERNANZA FORMATIVA

## Radici storiche e attualità di un principio pedagogico

A. Potestio

pp. 224 - € 21,00



Il volume indaga le radici e le ragioni storiche dell'espressione "alternanza formativa" per argomentare l'importanza di questo strategico principio pedagogico. Infatti, l'alternanza formativa non può essere considerata solo una metodologia che si concretizza in singoli percorsi di insegnamento-apprendimento come il tirocinio, il laboratorio, l'alternanza scuola-lavoro o l'apprendistato, ma rappresenta un vero e proprio orientamento della pedagogia generale che appartiene alle finalità stesse di questo sapere. La prima parte del testo approfondisce i diversi pregiudizi che appartengono alla nostra tradizione e che tendono a privilegiare la teoria rispetto al valore della pratica, impedendo, in questo modo, un'autentica alternanza nei percorsi formativi attuali. La seconda propone un'antologia commentata di estratti dell'opera di autori che si sono confrontati in modo diretto o indiretto con il legame tra pratica e teoria, dimostrando che quanto finora è stato letto sotto la categoria degli "opposti" si deve recuperare sotto quella della "complementarità".

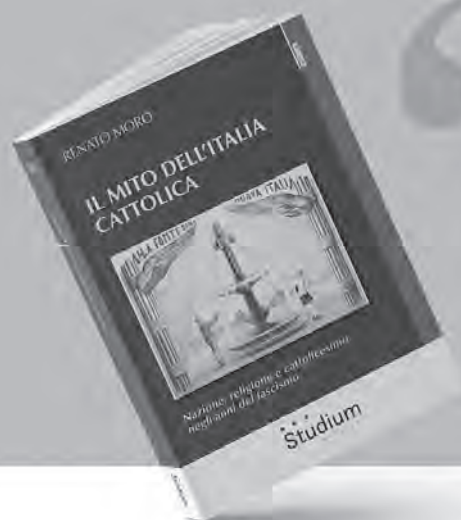
**Studium**  
edizioni

[www.edizionistudium.it](http://www.edizionistudium.it)

Il pagamento  
può essere effettuato  
anche tramite



**CARTA**  
del DOCENTE



# IL MITO DELL'ITALIA CATTOLICA

R. Moro

pp. 576 - € 39,00

Una nuova storiografia che guarda alle grandi trasformazioni della mentalità collettiva, ai sistemi di credenza e alla comunicazione di massa, ha introdotto una nuova prospettiva "culturale" nella storia del fascismo. Il nuovo approccio, tuttavia, non è stato ancora applicato agli studi sul cattolicesimo italiano. Eppure, in tale prospettiva, il processo di nazionalizzazione degli italiani durante il "ventennio" sembra profondamente legato alla fede cattolica, e in una doppia maniera: il cattolicesimo divenne parte della nazione e, parallelamente, l'idea che gli italiani avevano della nazione incluse massicciamente il cattolicesimo. Alimentato in modo convergente e, assieme, sottilmente concorrenziale sia dal regime che dal mondo cattolico, il mito dell'"Italia cattolica" finì per imporsi, in alternativa a quello risorgimentale e laico della "Terza Roma". Sostenuto dal fascismo, in parte con sincera convinzione in parte per inglobare strumentalmente il cattolicesimo nella propria visione totalitaria del mondo, e promosso dai cattolici per realizzare i presupposti di una visione che puntava, in chiave anti-liberale e anti-laicista, a una confessionalizzazione dello Stato e della società, esso ha rappresentato la base dell'intesa e del compromesso tra il regime e la Chiesa ma anche, allo stesso tempo, il terreno principale del loro contrasto.

**Stadium**  
edizioni

[www.edizionistadium.it](http://www.edizionistadium.it)

Il pagamento  
può essere effettuato  
anche tramite





# DIALOGO SUL CLIL TRA SCUOLA E UNIVERSITÀ

F. Ricci Garotti  
(ed.)

pp. 144 - € 14,50

Nel volume si presenta una riflessione scientifica alla luce dei risultati di un progetto di ricerca-azione svolto in Trentino, con l'obiettivo di offrire spunti a tutte le realtà nazionali che intendono attivare, o hanno già in corso, progetti di insegnamento disciplinare in una lingua diversa dall'italiano (CLIL, *Content and Language Integrated Learning*). I numerosi elementi di riflessione riguardano le specificità dell'insegnamento CLIL; come cambia la concezione della disciplina e della lingua nella disciplina; quali competenze sono necessarie all'insegnante; quali sono le strategie didattico-metodologiche più appropriate; quali compiti sono più produttivi per integrare lingua e conoscenze non linguistiche; come attivare percorsi formativi attraverso un tutoraggio sul campo. Il carattere peculiare della ricerca-azione, ovvero riflettere sulla prassi osservata e sui vari aspetti emergenti per introdurre migliorie sulla base di questi ultimi, consente di estendere la rielaborazione dei dati al di là del contesto nel quale è stata svolta la ricerca e permette una generalizzazione, perlomeno parziale, dei risultati e una condivisione delle considerazioni. Sul piano della ricerca internazionale i tempi sono maturi per passare dall'illustrazione teorica sul CLIL alla ricerca empirica nelle diverse realtà, che consideri tutti i fattori di contesto, ivi comprese le condizioni di sistema, come la formazione degli insegnanti e l'organizzazione dei saperi.

**Stodium**  
edizioni

[www.edizionistodium.it](http://www.edizionistodium.it)

Il pagamento  
può essere effettuato  
anche tramite

  
**CARTA**  
del DOCENTE





# LA TERZA ETÀ DEL MONDO

## L'utopia della seconda modernità

M. Borghesi

pp. 336 - € 22,00

L'idea della "terza età del mondo", auspicata da Lessing ne *L'educazione del genere umano* (1780), è il motivo di fondo che guida la cultura tedesca, e poi quella europea, tra la fine del '700 e gli inizi del '900. Per essa un nuovo *Vangelo eterno* doveva sostituire il Vangelo storico ed attuare una trasformazione della religione tale da portare ad una divinizzazione del mondo. L'epoca nuova è l'*età dello Spirito*, l'era che succede a quella del Padre e del Figlio, dell'Antico e del Nuovo Testamento. La teologia trinitaria della storia di Gioacchino da Fiore, riproposta da Lessing, diviene il paradigma della secolarizzazione, della metamorfosi di Dio e dell'uomo. L'età dello Spirito, come tempo della piena maturità, è l'utopia della *seconda modernità*, quella illuministico-romantica, che si propone come soluzione del dramma della prima dominato dal conflitto politico-religioso aperto dalla Riforma. La crisi del modello della *terza età*, al centro delle critiche di Nietzsche e delle grandi tragedie del '900, segna l'orizzonte della cultura contemporanea.

**Studium**  
EDIZIONI

[www.edizionistudium.it](http://www.edizionistudium.it)

Il pagamento  
può essere effettuato  
anche tramite



**CARTA**  
del DOCENTE





**Andrea Cegolon**  
**OLTRE LA DISOCCUPAZIONE**  
**Per una nuova pedagogia del lavoro**

pp. 224 - € 24,50

Disoccupazione e inoccupazione giovanile sono un problema drammatico di molti paesi e, tra i più colpiti, il nostro. Le conseguenze sul piano socio-economico si toccano con mano, perché quella che stiamo vivendo è una crisi di sistema: famiglie in difficoltà, crollo demografico, assenza di progettualità, disintegrazione sociale. Oltre a quella strettamente economica, altrettanto grave, anche se non ha la risonanza che merita, è la ricaduta della crisi lavorativa sulle persone, sulla loro identità ed esistenza presente e futura. Che cosa avviene nella vita di quanti si trovano improvvisamente emarginati, esclusi, "disaffigliati", stanchi di bussare a porte sbarrate per lungo tempo? Sono questioni che attendono certamente risposte di ambito economico (analizzate nella prima parte del volume), ma che oggi richiedono una prospettiva di più ampio respiro, oggetto della seconda parte del volume. La tesi proposta è questa: accanto all'economia serve il coinvolgimento delle scienze umane e sociali, in primis la pedagogia: di qui la scelta di un approccio interdisciplinare.



**Adriana Lafranconi**  
**APPRENDERE A LEGGERE E SCRIVERE**  
**Come e perché**

pp. 304 - € 29,00

«Qual è il metodo più efficace perché i bambini imparino a leggere e a scrivere?». È davvero ben posta questa domanda, che spesso interpella gli insegnanti (ma anche i genitori)? Ha ancora senso oggi, oppure, grazie alle neuroscienze o alla Evidence-Based Research, il problema della scelta del metodo è definitivamente risolto a favore del metodo della corrispondenza «fonema-grafema»? Il riduzionismo condotto anche a favore delle teorie scientifiche migliori, più efficaci, ha sempre fatto danni, nella storia. Meglio, dunque, non indulgere a questa tentazione. Ogni bambino, infatti, è unico, diverso da tutti. E pure il suo ambiente di vita. Impossibile che esista un metodo efficace sempre e in ogni caso. La pedagogia d'altra parte si interessa proprio del «caso singolo»: non si può tradire un bambino perché non apprende a leggere e a scrivere in maniera canonica. Da qui la necessità di modulare i metodi e di usarli per ciò che possono aver di buono e per quanto servono, fosse anche in un solo caso.



[www.edizionistadium.it](http://www.edizionistadium.it)

Il pagamento  
può essere effettuato  
anche tramite



**Evelina Scaglia**  
**LA SCOPERTA DELLA PRIMA INFANZIA.**  
Per una storia della pedagogia 0-3



**VOL. I**  
**Dall'antichità a Comenio**

pp. 224 - € 22,50  
e-book - € 12,99



**VOL. II**  
**Da Locke alla contemporaneità**

pp. 272 - € 26,00  
e-book - € 17,99

La prima infanzia è, sul piano educativo e pedagogico, una «scoperta» moderna o affonda le sue radici nella storia più antica? Per rispondere in maniera critica e documentata a questo interrogativo, l'autrice esplora in due volumi (vol. I *Dall'antichità a Comenio*, vol. II *Da Locke alla contemporaneità*) le concezioni pedagogiche e le pratiche educative che hanno, di fatto, accompagnato la condizione delle bambine e dei bambini nella fascia d'età compresa fra 0 e 3 anni dall'antichità fino ai giorni nostri. La ricostruzione è anche occasione per riscoprire le radici epistemologiche di una *agoghè* del *páis* progressivamente finalizzata a gettare le basi di un'educazione capace di confrontarsi con i caratteri precipui della «natura umana». Dall'analisi della prima comparsa di un pensiero «intenzionalmente» pedagogico fra età antica ed età medievale (vol. I), si è passati (vol. II) allo studio della formulazione in età moderna e contemporanea di una pedagogia sistematica della prima infanzia, distinta (anche se mai separata) dai saperi della letteratura, della teologia, della filosofia. Il ricorso ad una pluralità di fonti storiche ha consentito di far emergere dai «silenzi dell'educazione» la figura ancora poco abbozzata dell'*infans*, riconosciuto però nel corso del tempo come portatore di un *lógos* in potenza e, in quanto tale, protagonista e destinatario di un'educazione *secundum naturam*.



[www.edizionistudium.it](http://www.edizionistudium.it)



**Stadium** EDITRICE  
edizioni LA SCUOLA



**Rivista cartacea: € 69,00**  
**Rivista digitale: € 45,00**

Il pagamento  
può essere effettuato  
anche tramite



**CARTA**  
del DOCENTE

A coloro che si abboneranno a due tra le nove riviste del gruppo Studium (Nuova Secondaria, Pedagogia e Vita, Professionalità, Studium, La Famiglia, Ephemerides Iuris Canonici, RSPI - Rivista di Studi Politici Internazionali, Moria, Arte | Documento) invieremo un buono **SCONTO DEL 25%** spendibile per acquisti sui nostri siti internet ([www.gruppостudium.it](http://www.gruppостudium.it) - [www.edizionistudium.it](http://www.edizionistudium.it) - [www.marcianumpress.it](http://www.marcianumpress.it))

Paolo Di Motoli  
**FUORI DALLA SCUOLA**  
**L'homeschooling in Italia**

pp. 176 - € 16,50



L'homeschooling o scuola parentale è un fenomeno nuovo in Italia mentre nei paesi anglosassoni è consolidato e numericamente più consistente. Con questa pratica l'istruzione, da tempo appannaggio dello Stato e di istituti riconosciuti come servizio pubblico, è rientrata nell'alveo familiare. Fare *homeschooling* significa abbandonare un contesto pubblico strutturato e certificato scegliendo un percorso individualizzato e totalmente libero. Ci si pone pertanto fuori dalla scuola così come generazioni di cittadini l'hanno conosciuta negli ultimi decenni. Dopo aver definito la pratica e averla inserita in un contesto culturale e sociale più ampio il saggio indaga il fenomeno e i suoi animatori in Italia. Attraverso l'analisi dei dati e il confronto con gli Stati Uniti il lavoro costruisce una tipologia di genitori homeschooler centrata sulle motivazioni che li hanno spinti a cimentarsi con questa pratica. L'homeschooling non è solo una pratica educativa ma coinvolge molti altri aspetti della vita dei genitori e dei bambini. I filoni culturali che danno origine a questa scelta sono molteplici ma l'insistenza sui diritti individuali di scelta da parte dei genitori porta il segno di un pensiero libertario con esiti anarco-individualisti.



[www.edizionistudium.it](http://www.edizionistudium.it)





AA.VV.

## **Le discipline filosofiche e pedagogiche a Padova tra positivismo e umanesimo**

pp. 256 - € 27,50

Fra Ottocento e Novecento, l'Università di Padova divenne la "roccaforte" del Positivismo filosofico e pedagogico italiano. Il docente più prestigioso era sicuramente Roberto Ardigò, unanimemente riconosciuto come il principale esponente, a livello nazionale, di questa corrente di pensiero.

Attorno a lui si raccolse ben presto una vivace Scuola formata da filosofi e pedagogisti, ma aperta al dialogo e alla collaborazione con colleghi di altre discipline, soprattutto di area medica e scientifica, accomunati tutti da una convinta adesione agli ideali del movimento positivistico. Il volume si sofferma sulla figura di Ardigò, ricostruendone il magistero padovano e l'originale contributo al rinnovamento della cultura italiana e in particolare delle scienze umane. Vengono poi indagati i rapporti e le collaborazioni di alcuni docenti padovani con colleghi di altre sedi universitarie e con il mondo scolastico e civile della città.

Scritti di W. Büttemeyer; T. Pironi; E. Giora - A. Bobbio; F. Grigenti - S. Aurora; G. Chiosso; C. Callegari; G. Merlo; G. Piaia; G. Fasan; G. Zago.



FRANCO CAMBI

## **SCUOLA E CITTADINANZA** **Per la formazione etico-politica dei giovani**

pp. 96 - € 12,00

L'educazione alla cittadinanza e all'ambiente è stata portata al centro della vita scolastica, soprattutto nelle scuole medie inferiori e superiori, col la legge n.52 del 2019. E intorno al tema si è articolata un'intensa ricerca sia teorica sia operativa, proprio per supportare l'azione delle scuole.

Il presente volume intende fissare i punti fermi per attuare questa formazione sempre più necessaria per abitare la società complessa del XXI secolo: Democrazia, Europa, Costituzione,

Orientamenti ideologico-valoriali e Formazione ad essere cittadini attivi e responsabili. Sviluppando una coscienza etico-politica che poi potrà crescere e maturare con le esperienze dell'età più adulta. E far anche resistenza ai populismi, sovranismi e razzismi che sono, oggi, purtroppo, di nuovo in ascesa.

Stampa:  
MEDIAGRAF - Noventa Pad. (PD)

