

Anno VI, Numero 16  
Marzo 2016



# PEDAGOGIA DEL LAVORO TRA STORIA ED EPISTEMOLOGIA

PEDAGOGY OF WORK-BASED LEARNING  
BETWEEN HISTORY AND EPISTEMOLOGY

SCUOLA DI DOTTORATO IN  
FORMAZIONE DELLA PERSONA E MERCATO DEL LAVORO  
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO



Anno VI, Numero 16 – Marzo 2016

## **Pedagogy of work – based learning between history and epistemology**

## **Pedagogia del lavoro tra storia ed epistemologia**

Scuola Internazionale di Dottorato in  
*Formazione della persona e mercato del lavoro*  
Università degli Studi di Bergamo - Bergamo

Publicazione periodica - ISSN – 2039-4039  
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

**Direttore scientifico:**

Giuseppe Bertagna – Coordinatore della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

**Responsabili di Redazione:**

Andrea Potestio, Evelina Scaglia, Fabio Togni

**Comitato di redazione:**

Cristina Casaschi, Anna Gavazzi, Eleonora Florio, Mabel Giraldo, Francesco Magni, Andrea Rega, Alice Scolari

**Consiglio scientifico:**

Carmen Agut Garcia, Salvatore Arpaia, Pietro Barbetta, Giulio Boccato, Gianluca Bocchi, Ezio Bolis, Federica Burini, Lilli Casano, Letizia Caso, Emanuela Casti, Mauro Ceruti, Angelo Compare, Marco Antonio D'Arcangeli, Claudio De Luca, Fabio Dovigo, Emanuele Ferragina, Giuseppe Fornari, Francesca Forno, Claudio Gentili, Alessandra Ghisalberti, Maria Giovannone, Maria Luisa Hernandez Martin, Sergio Iavicoli, Marco Lazzari, Emmanuele Massagli, Francesca Morganti, Attà Negri, Francesca Giorgia Paleari, Flavia Pasquini, Teodora Pezzano, Andrea Potestio, Rossana Adele Rossi, Maria Luisa Rusconi, Giuliana Sandrone, Evelina Scaglia, Adolfo Scotto di Luzio, Elena Signorini, Giuseppe Spadafora, Igor Sotgiu, Michele Tiraboschi, Fabio Togni, Paolo Tomassetti, Stefano Tomelleri, Nicola Trebisacce, Valeria Ugazio.

*Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati quattro.*

## INDICE

Introduzione  
*Introduction*  
**(F. Togni)**

5

## SAGGI – PARTE PRIMA

Introduzione  
*Introduction*  
**(A. Potestio)**

8

Il mito della «civiltà del lavoro» nel dibattito culturale del fascismo durante la Seconda guerra mondiale  
*The myth of “the Civilization of Labour” in the Fascist cultural debate during the Second World War*  
**(F. Amore Bianco)**

9

Dall’“umanesimo del lavoro” alla “democrazia del lavoro”. Lavoro-Istruzione-Democrazia nella teoria dell’U.N.L.A.  
*From “labour humanism” to “labour democracy”. Work-Education-Democracy in the theory of the National Union for the Fight against Illiteracy*  
**(F. Obinu)**

16

Tracce dell’umanesimo del lavoro gentiliano nel pensiero di Aldo Agazzi  
*Traces of Giovanni Gentile’s labour humanism in the thought of Aldo Agazzi*  
**(A. Potestio)**

22

Umanesimo del lavoro e corso di vita dell’uomo: l’educazione per l’umanizzazione della persona  
*Humanism of labour and man’s life course: education for the humanization of the person*  
**(M. Benetton)**

30

Dall’umanesimo della cultura all’umanesimo del lavoro. Pedagogia, politica e territorio  
*From Humanism of culture to Humanism of work. Pedagogy, politics and territory*  
**(M.G. Lombardi)**

39

Per un “neoumanesimo del lavoro”: l’alternanza scuola-lavoro  
*For a “neo-humanism of work”: work-related learning*  
**(A. Schiedi)**

43

## SAGGI – PARTE SECONDA

Introduzione  
*Introduction*  
**(E. Scaglia)**

50

Premesse per una pedagogia del lavoro: l'apprendistato come forma strutturale <i>Premises for a Pedagogy of Work: apprenticeship as a structural form</i> <b>(M.T. Moscato)</b>	52
Formazione e lavoro nell'opera di don Bosco <i>Work and education in Don Bosco's experience</i> <b>(L. Romano)</b>	77
Lavoro, quindi sono: l'importanza del lavoro per le persone con disabilità <i>I Work, so I am: the importance of work for people with disabilities</i> <b>(E. Zappella)</b>	86
Il contributo di Giorgio Bocca alla Pedagogia del lavoro. Dai saggi alle pagine di "Professionalità" <i>Giorgio Bocca's contribution to the "Pedagogy of work". From essays to "Professionalità"</i> <b>(M. Aglieri, M. Parricchi)</b>	102
Cooperative Learning e lavoro: sinergia tra una metodologia e un contesto di formazione <i>Cooperative Learning and work: a synergy between a methodology and a formative setting</i> <b>(N. Rosati)</b>	112
<b>RECENSIONI</b>	
Spradley P. James, <i>The ethnographic interview</i> <b>(M. Clerici)</b>	133



## INTRODUZIONE

### Humanism. Work. Pedagogy

### Umanesimo. Lavoro. Pedagogia

L'attenzione al tema del lavoro ha percorso la riflessione umana sin dai suoi inizi. L'attività pratica, quella poetica, il *bios theoreticos* in contrapposizione con quello *politicos*, la *theoria* nella sua relazione con la *techne* e la *phronesis*, sono alcune delle dimensioni attraverso cui l'uomo ha voluto indagare la necessità e le molteplici forme dell'azione umana. L'uomo da sempre si è inteso come fattore, trasformatore, attore di cambiamento di sé e del mondo<sup>1</sup>.

L'attività umana, sia essa esecutiva (o servile, come la si definiva un tempo, volendo prendere le distanze dalle arti liberali), dipendente da terzi o autonoma e direttiva; operante sulla materia al fine di soddisfare i bisogni, e quindi, *strictu sensu*, manuale o intellettuale o progettuale o simbolica ha goduto di ampia letteratura, volendo segnare una separazione tra la dimensione più strettamente gratuita, ludica e giocosa e quella seria e faticosa (questa è l'etimologia del termine lavoro sia nelle lingue classiche sia in quelle moderne). Una letteratura che, a dimostrazione della ricchezza del "tema-lavoro" e della sua natura complessa, sin dai suoi inizi si è voluta caratterizzare in modo dialettico, ponendo coppie quali passivo-attivo, contemplativo-attivo, teoretico-pratico ecc.

A testimonianza di ciò, una voce fuori dal coro, H. Arendt, nella sua *Vita activa*, volendo recensire quanto era accaduto nelle istituzioni educative, volle sottolineare come la riflessione dialettica sull'attività si fosse riversata in quel potente dispositivo politico-sociale che era – e che, forse, continua ad essere – la scuola. Tempo di separazione dal lavoro, di preparazione propedeutica a esso, l'istituzione scolastica, fedele al suo etimo (da *scholazein*, ovvero fare qualcosa per divertimento) si proponeva di

'astrarre' i giovani uomini dall'attività penosa del lavoro. L'operazione non era però destinata a sortire buoni effetti a dimostrazione che gli aspetti 'penosi' e 'faticosi', intrinseci all'attività della trasformazione e del cambiamento, pur volendo 'essere gettato dalla finestra' delle scuole, rientravano dai portoni delle stesse, sotto forma di esercizi, compiti, ripetizioni, operazioni, tutte forme attive – anche se depotenziate in quanto mai pienamente soggettive, avrebbe detto la Arendt – e, quindi, penose e faticose<sup>2</sup>.

Proprio i temi di fondo della riflessione attorno al lavoro, la sua dimensione dialettica che intercetta il *già* e il *non ancora* della persona umana, ne fa uno dei temi principali della pedagogia.

La crescita della persona umana, l'itinerario della sua "presa di forma", la dialettica irrisolvibile tra il suo "essere" e il suo "dover essere", l'articolazione tra il patire e l'agire, la relazione insopprimibile tra l'identità e l'alterità – nel suo duplice abito, quello del sé, nella forma di *ipseità* e *idemità*<sup>3</sup>, e quello dell'altro-da-sé<sup>4</sup> – sono *attività* che ogni persona umana è impegnata a compiere nella vita.

Non è quindi casuale che proprio l'idealismo, attento alla dimensione strutturale del pensiero, con la sua predilezione per gli aspetti procedurali, abbia costituito un punto di analisi privilegiato nella modernità intorno alla questione del lavoro.

Hegel aveva riconosciuto un ruolo centrale al lavoro nel processo di identificazione del sé<sup>5</sup>, Marx aveva fatto di esso una cifra distintiva e caratterizzante dell'"essere uomo"<sup>6</sup> e, al tempo stesso, un criterio descrittivo dell'organizzazione sociale e della dimensione conflittuale che muove il processo storico.

Nella proposta idealista si ribadiva la centralità del

soggetto e della sua possibilità di auto-creazione/auto-formazione approfondendo e radicalizzando l'idea dell'*homo faber*, tipica dell'Umanesimo. A ciò, soprattutto la proposta marxista, offriva un quadro ermeneutico che poteva descrivere la complessità della società impegnata nella trasformazione industriale.

Proprio questa funzione di ermeneutica e critica sociale segnava il successo delle tesi marxiste in Europa e in Italia.

Qualche decennio dopo, il massimo esponente del neoidealismo italiano, nella sua opera postuma *Genesi e struttura della società* aveva modo di affermare che «ogni lavoratore era *faber fortunae suae*, anzi, *faber sui ipsius*<sup>7</sup>». La proposta radicalizzava la posizione idealista – di cui egli si era posto come riformatore ne *La riforma della dialettica hegeliana* – affermando una assoluta *attualità* del soggetto, privato di ogni residuo di passività. Gentile, nell'ultima fase della sua vita univa il tema del lavoro al tema della religione – negli stessi mesi raccoglieva i suoi scritti sulla religione nei *Discorsi di religione* – ribadendo una nuova forma di religiosità del soggetto in un rapporto con Dio privo di configurazioni storiche e dispositive.

Il tema del lavoro era, quindi, connesso a questo progetto di *religione umanistica* diventando l'operazione tipica del soggetto assoluto-attuale e si proponeva come descrittore dell'azione pedagogica.

L'idea non poteva esimersi dall'attivare una serie di dibattiti, in cui diversi autori, per continuità o contrasto, si sono confrontati con queste riflessioni, animando un dialogo filosofico, pedagogico, storico, economico e politico che giunge fino a noi e che oggi rivela ancora più perspicuo.

Ecco perché la prima parte di questo numero di “Formazione, lavoro, persona” accoglie alcuni studi –

presentati in un Convegno organizzato presso l'Università di Bergamo nel settembre 2015 e di cui è in corso la pubblicazione degli atti - che tentano di ricostruire e interpretare il periodo storico dell'autore idealistico, offrendo anche alcune coordinate del dibattito intercorso intorno all'idea di Umanesimo del lavoro.

L'ipotesi di un uomo *faber sui ipsum*, se da un lato preserva il primato del soggetto, cifra tipica della modernità, dall'altro rende irrealizzabile la possibilità di una relazione con l'alterità. Ciò porta con sé l'impossibilità non solo di pensare la natura relazionale quale elemento costitutivo della persona umana, ma di notare come possa – e debba - esistere un primato della realtà e della *datità* storica, quali fonti di crescita personale, trasformandole, invece, in una sorta di scenario teatrale e ‘muto sfondo’ allo svolgersi di quella che Gentile definiva *autoctisi*.

L'esito neoidealista della teoria del lavoro, radicalizzando quanto in nuce è contenuto nelle tesi idealiste, dissolve la dimensione storica del lavoro stesso – affermando che “ciò che conta è il processo della produzione e non il prodotto” -, ma facendo ciò dissolve anche la possibilità del cambiamento e della trasformazione della persona umana libera e responsabile.

La seconda parte di questo numero della rivista, dedicata a proposte e protagonisti della pedagogia del lavoro tra ottocento e novecento, cerca, invece, di mostrare come la relazione tra pedagogia e lavoro sia inscindibile, recuperando non solo l'idea del lavoro come processo di autocostruzione di sé – tesi tipicamente idealista –, ma anche come esperienza della relazione con il mondo e la storia, del suo primato e delle sfide che esso pone.

FABIO TOGNI

Università degli Studi di Bergamo  
*University of Bergamo*

<sup>1</sup> V. Tarquilli, *Il concetto di lavoro da Aristotele a Calvino*, Ricciardi, Napoli 1979.

<sup>2</sup> H. Arendt, *Vita Activa. La condizione umana* [1958], Bompiani, Milano 2004, pp. 10-14.

<sup>3</sup> P. Ricoeur, *Sé come un altro* [1990], Jaca Book, Milano 2011.

<sup>4</sup> E. Levinas, *Totalità e infinito* [1961], Jaca Book, Milano 1986.

<sup>5</sup> «Se gettiamo ora uno sguardo sulla sorte di questi individui storico-universali, vediamo che essi hanno avuto la fortuna di essere gli agenti di un fine, che costituisce un grado nello sviluppo dello spirito universale. In quanto, però, essi sono anche stati soggetti distinti da questa loro sostanza, non hanno avuto quella che comunemente si dice felicità. Ma neppure volevano averla, bensì attingere il loro fine; e l'hanno attinto col loro faticoso lavoro. Essi hanno saputo soddisfarsi, hanno saputo realizzare il loro fine, il fine universale. Di fronte a un fine così grande, si sono proposti audacemente di tendervi, contro ogni opinione degli uomini. Ciò che scelgono non è quindi la felicità, bensì fatica, lotta, lavoro per il loro fine. Raggiunto il loro scopo, non son passati alla tranquilla fruizione, non son diventati felici. Ciò che sono, è stata la loro opera: questa loro passione ha determinato l'ambito della loro natura, del loro carattere». G. W. F. Hegel, *Lezioni sulla storia della filosofia* [1837], La Nuova Italia, Firenze, 1981, vol. I, p. 28.

<sup>6</sup> «Si possono distinguere gli uomini dagli animali per la coscienza, per la religione, per tutto quello che si vuole; ma essi cominciarono a distinguersi dagli animali allorché cominciarono a produrre i loro mezzi di sussistenza [...]. Producendo questi gli uomini producono indirettamente la loro stessa vita materiale». K. Marx, F. Engels, *Ideologia tedesca* [1848], Bompiani, Milano 2011, p. 17.

<sup>7</sup> G. Gentile, *Genesi e struttura della società* [1945], Le lettere, Firenze, p. 36.



## INTRODUZIONE

### PARTE PRIMA

La prima parte di questo numero della rivista “Formazione, lavoro, persona” dal titolo *La pedagogia del lavoro tra storia ed epistemologia* è dedicato alla figura di Giovanni Gentile e al contributo che il grande filosofo e pedagogista italiano ha dato al tema dell’umanesimo del lavoro.

Il primo saggio di Fabrizio Amore Bianco *Il mito della “civiltà del lavoro” nel dibattito culturale del fascismo durante la seconda guerra mondiale* indaga gli aspetti strumentali e di propaganda che si sono diffusi intorno al concetto di “civiltà del lavoro” durante gli anni della seconda guerra mondiale, in Italia, sotto il governo fascista. L’autore ricostruisce non solo il clima culturale degli anni del conflitto, ma anche il contributo teorico che la riforma Gentile del 1923 e la Carta del lavoro di Bottai del 1927 hanno prodotto sull’atmosfera culturale dell’epoca e sull’idea di valorizzare il lavoro come una leva strategica per la formazione dell’uomo e del cittadino.

L’analisi storica prosegue con il contributo di Francesco Obinu, *Dall’“umanesimo del lavoro” alla “democrazia del lavoro”*. *Lavoro-istruzione-democrazia nella teoria della National Union for the Fight against Illiteracy*, che tratta dell’influenza del concetto di umanesimo del lavoro gentiliano nelle teorie educative che hanno ispirato la Unla (Unione nazionale per la lotta contro l’analfabetismo), un’«associazione culturale, fondata dalla pedagogista romana Anna Lorenzetto, che si proponeva il recupero strumentale degli adulti incapaci di leggere e scrivere, ma anche – e soprattutto – la loro elevazione morale e sociale rispetto allo stato di soggiacenza materiale e spirituale in cui storicamente versavano».

Il saggio di Andrea Potestio *Tracce dell’umanesimo del lavoro gentiliano nel pensiero di Aldo Agazzi* propone un’analisi delle possibili analogie e differenze tra

l’umanesimo del lavoro gentiliano e la proposta di pedagogia del lavoro di Aldo Agazzi, sottolineando l’importanza e la fecondità del clima culturale e del dibattito pedagogico sul valore educativo del lavoro nei primi decenni del Novecento italiano.

Mirca Benetton riflette su *Umanesimo del lavoro e corso di vita dell’uomo: l’educazione per l’umanizzazione della persona*, cercando di verificare la modernità del tema gentiliano della pedagogia del lavoro all’interno di una dimensione etica ed ecologica della riflessione pedagogica. Anche il saggio di Maria Grazia Lombardi *Dall’umanesimo della cultura all’umanesimo del lavoro. Pedagogia, politica e territorio* riflette sulla fecondità dell’umanesimo del lavoro gentiliano per la lettura di problemi pedagogici contemporanei, come la mancanza di lavoro, le emergenze educative e la separazione tra teoria e pratica.

Il contributo di Adriana Schiedi *Per un “neoumanesimo del lavoro”: l’alternanza scuola-lavoro*, che conclude la prima parte della rivista, riflette, a partire dalle categorie pedagogiche gentiliane, sui compiti e sulle finalità educative della scuola e della pedagogia contemporanea per tentare di costruire una «Pedagogia del Lavoro capace di farsi carico di un rinnovamento culturale necessario per fondare un sistema educativo di istruzione e formazione di pari dignità, nel quale il lavoro, passando attraverso lo studio e trascendendolo, si ponga come fonte generativa di una neo-umanizzazione della persona».

ANDREA POTESTIO

Università degli Studi di Bergamo

University of Bergamo

## The myth of “the Civilization of Labour” in the Fascist cultural debate during the Second World War.

### *Il mito della «civiltà del lavoro» nel dibattito culturale del fascismo durante la Seconda guerra mondiale*

FABRIZIO AMORE BIANCO

*This essay analyses how the issue of a new «Civilization of Labour» was debated in the political and cultural circles of the Fascist regime during the Second World War. In fact, with the outbreak of that conflict much of the Fascist press focused on the issue of the so called “Nuovo Ordine”, that is the political, economic and social structure that should have shaped Europe and the neighbouring territories as a consequence of the hypothetical Axis victory. In some Fascist circles, especially among trade unionists, university professors and students, it was strongly believed that «labour» would have played a revolutionary role in shaping a new economic order, conceived as the triumph of the Fascist «social» totalitarianism on international capitalism and the bourgeoisie.*

Durante gli anni del Secondo conflitto mondiale il tema del lavoro, già patrimonio del bagaglio culturale e ideologico del fascismo fin dalle sue origini, conobbe una rinnovata attenzione e per certi versi una inedita evoluzione nella riflessione pubblica del regime, all'interno del più generale dibattito sull'«Ordine nuovo» che si era aperto in Italia – come pure in altri Paesi – con l'inizio delle ostilità.

L'espressione «Ordine nuovo» o «Nuovo ordine», come noto, fu indifferentemente adoperata dagli osservatori e dagli studiosi più o meno organici al regime per definire il nuovo assetto politico, economico e sociale dell'Europa e del mondo intero a cui avrebbero dato vita le forze dell'Asse una volta portato a termine in maniera vittoriosa il conflitto.

Il tema, fino a oggi indagato dalla storiografia in maniera frammentata, costituì il principale oggetto di dibattito della cultura politica, economica, giuridica e letteraria nell'Italia fascista durante il

periodo 1939-1943 – con un'appendice poco significativa nella fase successiva della Repubblica Sociale Italiana –, dando vita a una mole impressionante di pubblicazioni di varia natura, a carattere scientifico, giornalistico e – ovviamente – propagandistico<sup>1</sup>.

In particolare, l'immagine di un'Europa – e di altre aree contigue che rientravano almeno in via progettuale nello «spazio vitale» italiano – compiutamente fascistizzata al termine di un conflitto epocale, rappresentò un potente fattore evocativo soprattutto per quelle anime del fascismo che assegnavano al confronto bellico in atto il compito di spazzare via i residui di una civiltà ritenuta ormai decadente, per aprire la strada alla costruzione di un'era nuova. La guerra, in altre parole, avrebbe decretato una volta per tutte il tramonto della democrazia liberale da una parte e l'annichilimento del nemico sovietico dall'altra, ponendo le basi per una gigantesca trasformazione istituzionale, politica, economica, sociale e financo

antropologica, che avrebbe visto l'avvento, sulle macerie dell'Occidente, del cosiddetto «uomo nuovo» fascista, quest'ultimo portatore e incarnazione di una nuova civiltà, di nuovi valori, di un vero e proprio «nuovo umanesimo».

Come noto, a tale visione si rifacevano *in toto* quei settori del fascismo rivoluzionario che, a partire dalla svolta totalitaria operata dal regime nella seconda metà degli anni Trenta, e ancor di più con lo scoppio del conflitto mondiale, attendevano con impazienza l'auspicato inizio di una nuova epoca, intendendo contribuire attivamente alla sua piena realizzazione<sup>2</sup>. In tale prospettiva, fu il concetto di lavoro a costituire sia il fattore principale che l'obiettivo finale del processo di trasformazione in senso totalitario della società immaginato da quelle componenti del fascismo che, sia pur confusamente e al di fuori di una strategia unitaria, erano riconducibili all'area della vasta e varia sinistra fascista<sup>3</sup>.

Non era la prima volta, nell'arco dell'intera parabola del fascismo, che il tema del lavoro veniva declinato e valorizzato secondo le necessità sia del regime che del movimento fascisti<sup>4</sup>. In tal senso, le esperienze della Carta del Carnaro, del sindacalismo rivoluzionario e del fumanesimo avevano contribuito non poco alla successiva definizione e mitizzazione del concetto di lavoro da parte del fascismo-movimento, così come l'emanazione della Carta del Lavoro nel 1927 si era rivelata decisiva sia per l'individuazione delle fondamenta sociali dello «Stato nuovo» propagandato dal fascismo-regime, sia per il rafforzamento della mitologia politica del fascismo-movimento. La nascita del cosiddetto «Stato sindacale» prima e la tortuosa costruzione dell'edificio corporativo poi, nel contesto della Grande crisi, avevano contribuito inoltre a definire il concetto di lavoro come «soggetto dell'economia» da una parte e a rimarcare l'esigenza di un più fattivo impegno sociale delle istituzioni del regime dall'altra.

Fu però con la seconda metà degli anni Trenta, nel quadro della citata accelerazione totalitaria operata

da Mussolini, che il tema del lavoro divenne l'architrave di una più matura evoluzione ideologica di alcuni settori del fascismo, per trovare una compiuta definizione nel concetto di «civiltà del lavoro», approdo finale di una rivoluzione politica, economica, sociale e antropologica che sarebbe stata esportata all'estero sulla punta delle baionette delle camicie nere, realizzando il «Nuovo ordine» auspicato dai fascisti rivoluzionari.

Contribuirono non poco a siffatta evoluzione alcuni passi compiuti da Mussolini nel quadro della svolta in senso totalitario impressa al regime dopo la fine della guerra d'Etiopia. In primo luogo la campagna antiborghese, inaugurata nel 1938 e i cui obiettivi, immediatamente culturali, ebbero pure importanti risvolti in ambito economico e sociale, oltre a essere in stretta connessione con quelli delle leggi razziali. Quindi, agli inizi del 1939, arrivò il varo della Carta della Scuola ad opera del ministro dell'Educazione Nazionale, Giuseppe Bottai, certamente il documento potenzialmente più gravido di conseguenze per il successo della svolta totalitaria in atto.

Come noto, nella Carta della Scuola il lavoro veniva consacrato a principio fondante di una nuova pedagogia rivoluzionaria e totalitaria, attraverso la quale recidere ciò che ancora legava il sistema educativo nazionale all'impostazione della riforma di Gentile – per la verità già ampiamente manomessa dalla politica dei «ritocchi» e dalla successiva opera di De Vecchi – e colmare lo iato tra lavoro e cultura, tra tecnica e cultura, imposto dalla società borghese, così come enunciato a più riprese da Luigi Volpicelli, che aveva collaborato strettamente con Bottai nella stesura del documento. E, come altrettanto noto, furono le necessità belliche a impedire la piena realizzazione dei postulati della Carta, che non trovò quindi né le risorse finanziarie né il tempo per dispiegare i suoi effetti nel lungo periodo, soprattutto ai fini dell'efficacia di una pedagogia integralmente politica, mirata ad educare il cittadino nuovo dello Stato corporativo, intimamente convinto e naturalmente formato a vivere e operare da fascista

nella società di massa. Vero è che, pur destinata a dispiegare solo parzialmente i propri effetti sul sistema educativo nazionale, nell'immediatezza del conflitto la Carta consacrava come mai prima di allora il concetto di lavoro a pilastro della mitologia politica del fascismo rivoluzionario, che nell'avvento della «civiltà del lavoro» vide la principale conseguenza dell'instaurazione del «Nuovo ordine». In quest'ottica, la Carta della Scuola diveniva quasi la naturale prosecuzione della Carta del Lavoro – al testo di quest'ultima fu riconosciuta valenza giuridica agli inizi del 1941, per poi essere premesso al nuovo codice civile l'anno successivo –, mentre la comunità dei giuristi – invero non solo quelli politicamente ortodossi – andava alla ricerca dei «principi generali dell'ordinamento giuridico»<sup>5</sup> dello Stato fascista, nel tentativo di dare finalmente allo «Stato nuovo» una Costituzione – o al limite alcune identificabili fondamenta costituzionali – che avrebbe fatto da salda cornice normativa alle enunciazioni – nel caso della Carta del Lavoro assai generiche e solo di principio – contenute nei due citati documenti.

Insomma: con lo scoppio della guerra il regime, oltre a proiettarsi fatalmente sullo scacchiere internazionale nella vana speranza di divenire il *dominus* dell'«Ordine nuovo» che avrebbe integralmente sostituito la vecchia civiltà, intese ridefinire se stesso sia dal punto di vista istituzionale che da quello antropologico, in quest'ultimo caso cercando di portare a compimento la svolta totalitaria con la «più rivoluzionaria delle riforme», quella dell'animo degli italiani.

Il concetto di lavoro, in quest'ottica, assumeva la doppia funzione di costituire il pilastro del «Nuovo ordine» – almeno nella speranza delle generazioni più giovani del fascismo rivoluzionario, soprattutto quello di sinistra, di estrazione universitaria e sindacale – e di fungere da elemento plasmatore dell'«uomo nuovo» fascista.

Quali i caratteri, allora, della cosiddetta «civiltà del lavoro», nella descritta prospettiva della realizzazione di un nuovo assetto istituzionale,

politico, sociale ed economico compiutamente realizzato a guerra auspicabilmente vinta?

In uno dei «Quaderni di divulgazione» editi nel 1941 dall'Istituto Nazionale di Cultura Fascista, dal significativo titolo *Oro e lavoro nella nuova economia*, l'anonimo autore ricostruiva in maniera articolata lo schema di un ragionamento che in quei mesi accomunava gran parte delle pubblicazioni monografiche e su rivista che si occupavano di tali temi<sup>6</sup>. Con il termine «nuova economia» – certamente non originale nella pubblicistica fascista degli anni Trenta – si intendeva da una parte il nuovo assetto economico nazionale che si sosteneva essere almeno in parte realizzato grazie all'avvento del corporativismo, ma soprattutto il nuovo sistema dei rapporti di produzione, del commercio e delle transazioni finanziarie che si sarebbe compiutamente affermato anche al di fuori dell'Italia con la vittoria nel conflitto. Al centro della prima parte della pubblicazione stava un'ampia disamina del cosiddetto «problema dell'oro», cioè della progressiva decadenza del sistema aureo quale mezzo regolatore dei pagamenti, che se da una parte si presentava come una descrizione obiettiva delle varie fasi che avevano determinato la crisi del sistema di regolazione automatica dei cambi su base aurea, dall'altra ne rintracciava polemicamente la causa nell'eccessiva concentrazione delle riserve del metallo prezioso nei depositi degli Stati Uniti e nella parallela assenza di esse negli altri Paesi, fatto, questo, che rendeva necessaria una redistribuzione del metallo fortemente osteggiata dallo Stato detentore, che secondo l'autore indugiava in una logica protezionistica e imperialista responsabile del prolungamento del conflitto. Ma, si sottolineava con maggiore enfasi, a impedire la restaurazione del sistema aureo era l'ormai evidente incompatibilità di questo con il nuovo equilibrio economico-sociale determinatosi in molti Paesi a partire dalla crisi del 1929, alla base del quale stavano le insopprimibili aspirazioni delle classi lavoratrici e la volontà dello Stato di massimizzarne le potenzialità produttive attraverso

l'adozione di un'economia di tipo pianificato. Insomma: l'oro era destinato alla sconfitta perché «non conciliabile con gli ideali economici e sociali della civiltà del lavoro»<sup>7</sup>.

Tali orientamenti venivano ripresi ormai da tempo con maggiore vigore polemico da buona parte della stampa più battagliera di estrazione sia universitaria che sindacale (seppur, in alcuni casi, con significative differenze tra i due ambienti di provenienza), a cui la rivista ufficiale e personale del duce, «Gerarchia», aveva dato il suo 'autorevole' beneplacito nell'immediatezza dello scoppio del conflitto<sup>8</sup>. Tema comune degli articoli ospitati sulla rivista di Mussolini, in particolare, era l'attacco all'oro come «vil metallo dei giudei»<sup>9</sup>, «oppressore mitico e simbolico, ma purtroppo anche effettivo, dell'umanità operante [...] nemico principale del lavoro e della giustizia sociale»<sup>10</sup>, «strumento di Satana» e «nemico naturale della legge e dell'ordine»<sup>11</sup>, «simbolo di schiavitù per i propri proletari»<sup>12</sup>. La guerra, anche in ragione di tali premesse, nell'ottica di moltissimi osservatori, scrittori e studiosi di economia e politica veniva solennemente proclamata «guerra proletaria», vero e proprio «“terzo tempo” della Rivoluzione»<sup>13</sup>, momento catartico che avrebbe permesso una volta per tutte il raggiungimento di quella giustizia sociale che soprattutto nell'ottica del vario mondo del fascismo rivoluzionario costituiva il messaggio e il lascito più innovativo dell'esperienza fascista. Uno scontro, quello tra gli «Stati proletari» (Italia in testa) e gli Stati capitalistici, tra il lavoro e l'oro, che per alcuni settori del fascismo giovanile assumeva un'importanza decisiva soprattutto dal punto di vista morale, prima che sotto il profilo meramente economico, e che proprio nella giustizia sociale avrebbe trovato – come affermato in un articolo di «Dottrina Fascista», rivista ufficiale della Scuola di Mistica Fascista – «il principio motore della nuova Europa»<sup>14</sup>. Una giustizia sociale, si specificava nel pezzo menzionato, «intesa nel suo senso fascista: cioè essenzialmente spirituale di gerarchia di funzioni e di responsabilità tra gli individui e, quindi, tra i

popoli; di diritto-dovere al lavoro di tutti gl'individui e, così, di tutti i popoli, premessa indispensabile per la conquista di più eque e migliori condizioni materiali di vita; di concezione eminentemente volontaristica della vita e dei suoi fenomeni, non più considerata come un complesso di leggi naturali immutabili e diretta da aristocrazie fisse o ereditarie (censo, diritto divino) entro il qual complesso l'uomo debba subire, senza possibili reazioni, l'ineluttabilità di un destino, ma considerata come libera, aperta, disciplinata possibilità di affermazione per ciascun individuo e per ciascun popolo nell'ambito di un fine costruttivo sempre più alto che continuamente trascende il fine particolare»<sup>15</sup>.

E come raggiungere, concretamente, la «più alta giustizia sociale» proclamata dallo stesso Mussolini come uno degli obiettivi finali della guerra italiana, della prima guerra «proletaria» della storia dell'uomo?

Era del tutto evidente, in tali riflessioni, che quelle che furono definite «finalità sociali della guerra dell'Asse» non riguardavano solo la vita interna dei due Paesi, ma investivano l'assetto dei territori dell'Europa e dell'Africa fascistizzate. «La giustizia sociale fra le categorie» – si affermava in un articolo pubblicato nell'aprile 1941 sulla rivista «Politica Sociale» diretta da Renato Trevisani – «deve essere ed avrà, come logico corollario, una maggiore giustizia sociale fra i popoli», ottenibile «con una più equa e razionale distribuzione dei beni della terra, delle fonti di approvvigionamento delle materie prime, degli sbocchi di consumo, dei mercati di lavoro; cioè con una disponibilità di fonti di lavoro e di produzioni proporzionate al potenziale politico, spirituale, civile ed economico di ciascuno»<sup>16</sup>.

E non solo: ancora sulle pagine del periodico citato, Mario Gianturco precisava che accanto al raggiungimento della più alta giustizia sociale stava ineludibile la necessità di trovare e impiegare «sempre più larghe possibilità di lavoro», così da prosciugare la disoccupazione da una parte e



sfruttare integralmente il potenziale produttivo e le risorse dei territori conquistati dall'altra<sup>17</sup>. Il lavoro, esteso su larga scala, in patria e nelle colonie, «fino a saturare ogni possibilità lavorativa intellettuale e materiale in modo da incrementare sempre più tanto la produzione quanto i servizi indispensabili alla vita moderna degli uomini», avrebbe permesso di soddisfare sia i fabbisogni interni che le necessità di popolazioni fino ad allora escluse dai consumi di massa, elevandone così il livello di vita<sup>18</sup>. Tali popolazioni, tuttavia, come corrispettivo di quanto concesso dalle potenze vincitrici avrebbero dovuto accettare di contribuire con un maggiore rendimento di lavoro all'aumento della produzione, secondo le proprie capacità e, soprattutto, sotto le direttive delle «razze più evolute e volitive»<sup>19</sup>, il tutto nel quadro di una nuova economia che si immaginava regolata a livello internazionale mediante appositi piani economico-produttivi, predisposti da un superiore organismo economico, in un regime di rapporti complementari e coordinati tra le nazioni aggregate – e subordinate – alla guida di Roma. «L'Impero italiano del Lavoro» – come lo definì Sergio Panunzio in un intervento su «Gerarchia» – si sarebbe affermato sulla plutocrazia al termine di una guerra di tipo «verticale», differente da quella «orizzontale» in quanto non politica e territoriale, ma «economica e sociale, che agita e trasforma internamente i territori e gli Stati»<sup>20</sup>. E, a ulteriore precisazione del significato dell'espressione «nuovo ordine del lavoro», lo stesso Panunzio – in un intervento ospitato sul periodico della Confederazione fascista dei lavoratori dell'agricoltura – invitava a superare una visione meramente materiale della produzione (vale a dire concentrata sulle cose, sulle merci) per qualificare la rivoluzione in atto come un «cambiamento dello spirito» dei produttori (cioè degli uomini), in grado di aprire la strada all'avvento di un vero e proprio «umanesimo sociale della produzione del lavoro»<sup>21</sup>. Nell'ottica della menzionata rivista della Scuola di Mistica Fascista, invece, la pace dell'Asse si sarebbe rivelata come la pace «anti-borghese per

eccellenza», ma non nel senso di una pace imposta da una nuova classe politica vittoriosa sulla classe borghese e quindi instauratrice di un nuovo imperialismo, quanto in quello di una pace con «basi sociali fortissime in quanto essa segnerà il predominio di un nuovo concetto di classe politica dirigente: la *gerarchia*»<sup>22</sup>. E il metro sul quale misurare tale gerarchia sarebbe stato il lavoro, inteso in primo luogo nella sua accezione morale, che in questo modo diventava, in assonanza con quanto affermato da non pochi intellettuali provenienti dal mondo sindacale, strumento di selezione e promozione della futura classe dirigente del regime<sup>23</sup>.

Al di là di tali formule propagandistiche, è superfluo rilevare quanto l'idea di una pace sociale giusta, dalla quale avrebbero tratto un certo vantaggio tutte le popolazioni appartenenti agli Stati conquistati dall'Asse, entrava in insanabile contraddizione sia con la dura realtà dell'occupazione – soprattutto nei territori di diretta pertinenza tedesca –, sia con i concreti piani di futura sistemazione del «Nuovo ordine». E ciò si dimostrò ancora più vero a seguito della disastrosa campagna italiana in Grecia, quando, cioè, il sogno di un'impossibile «guerra parallela» condotta in maniera quasi autonoma da Roma nei confronti di Berlino tramontò definitivamente, e la conduzione del conflitto passò saldamente e irreversibilmente nelle mani dei tedeschi.

Ciò precisato, non si può trascurare il carattere strumentale che le elaborazioni teoriche intorno alla «civiltà del lavoro» ebbero soprattutto dal punto di vista politico nel non facile quadro dei rapporti tra Italia e Germania negli anni del conflitto. Presentare l'Italia come campione di giustizia sociale nei confronti di tutti i popoli oppressi (seppur con gli insuperabili limiti precedentemente richiamati), infatti, nell'ottica di diversi osservatori e politici italiani avrebbe potuto contribuire a distinguere la posizione di Roma da quella di Berlino in merito a tutta una serie di questioni di importanza fondamentale per la gestione di un dopoguerra che, se vittorioso, si sarebbe presentato

per il regime fascista di non facile gestione. Innalzare la bandiera della pace sociale, della giustizia per tutta l'Europa (con richiami, soprattutto nella stampa universitaria, non estranei al mazzinianesimo), della vittoria del lavoro sull'oro e dell'avvento di una nuova socialità contribuiva ad affermare la superiorità della civiltà romana su quella germanica, nell'ottica di garantire forse in futuro all'Italia alcuni spazi di azione propri, in una prospettiva concorrenziale con l'alleato tedesco. E, almeno sulla carta, il richiamo solenne ai principi precedentemente richiamati avrebbe potuto guadagnare alla causa di Roma quegli Stati di media e piccola potenza – *in primis* quelli dell'Europa orientale –, a cui nell'ultima fase del conflitto alcuni esponenti del regime guardarono con crescente interesse con l'obiettivo

di 'puntellare' la posizione italiana nei confronti della Germania, nel caso in cui una sempre più improbabile vittoria avesse lasciato un'Italia isolata ed 'esausta' di fronte allo straripante potere tedesco. E ciò sarebbe stato vero anche nel caso in cui le ostilità fossero cessate con un sostanziale pareggio, dal momento che, ormai, dopo la disastrosa prova nei Balcani, la posizione dell'Italia all'interno dell'alleanza era ormai di chiara subalternità. Tutte ipotesi, prospettive e speranze, queste, che il drammatico evolversi delle vicende belliche non avrebbe permesso di verificare.

FABRIZIO AMORE BIANCO  
Università di Pisa  
University of Pisa

<sup>1</sup> Sullo stato degli studi intorno al tema del dibattito sul «Nuovo ordine» in Italia durante il Secondo conflitto mondiale, con alcune riflessioni sui possibili sviluppi della ricerca, mi permetto di rimandare a F. Amore Bianco, *Il fascismo e il dibattito sul «Nuovo ordine» (1939-1943). Osservazioni per una ricerca*, in P. Barucci-S. Misiani-M. Mosca (a cura di), *La cultura economica tra le due guerre*, FrancoAngeli, Milano 2015 (Biblioteca Storica degli Economisti Italiani), pp. 35-49.

<sup>2</sup> Cfr. P. Buchignani, *La rivoluzione in camicia nera. Dalle origini al 25 luglio 1943*, Mondadori, Milano 2006, pp. 304 ss.

<sup>3</sup> Cfr. G. Parlato, *La sinistra fascista. Storia di un progetto mancato*, il Mulino, Bologna 2000, in particolare le pp. 177 ss.

<sup>4</sup> Cfr., per la definizione dei concetti di «fascismo-regime» e «fascismo-movimento», l'ormai classico R. De Felice, *Intervista sul fascismo*, a cura di M. A. Ledeen, Laterza, Roma-Bari 1975.

<sup>5</sup> Il riferimento è all'importante convegno nazionale universitario sui «Principi generali dell'ordinamento giuridico fascista» celebrato a Pisa nel maggio 1940 sotto l'egida della locale Facoltà di Giurisprudenza e della Scuola di perfezionamento nelle Discipline Corporative, quest'ultima fondata per volontà di Bottai alla fine degli anni Venti e allora diretta da Carlo Alberto Biggini. Sull'importanza di detta Scuola anche in relazione al tema del presente scritto, rimando a F. Amore Bianco, *Il cantiere di Bottai. La scuola corporativa pisana e la formazione della classe dirigente fascista*, Cantagalli, Siena 2012.

<sup>6</sup> *Oro e lavoro nella nuova economia*, INCF, Roma 1941 (Quaderni di divulgazione. Serie I. N. 5).

<sup>7</sup> Ivi, p. 21.

<sup>8</sup> Cfr., almeno R. Pavese, *Oro, metallo ignobile*, «Gerarchia», XIX, 4, 1939, pp. 261-262; F. Vellani Dionisi, *Abolire l'oro*, ivi, XIX, 8, 1940, pp. 415-416; R. Pavese, *Insidia dell'oro*, ivi, XIX, 10, 1940, pp. 537-542; A. Titta, *Perché si deve proscrivere l'oro moneta*, ivi, pp. 542-544.

<sup>9</sup> R. Pavese, *Oro, metallo ignobile*, cit., p. 261.

<sup>10</sup> F. Vellani Dionisi, *Abolire l'oro*, cit., p. 415.

<sup>11</sup> R. Pavese, *Insidia dell'oro*, cit., p. 541.

<sup>12</sup> A. Titta, *Perché si deve proscrivere l'oro-moneta*, cit., p. 542.

<sup>13</sup> R. Famea, *Dalla «questione sociale» alla guerra-rivoluzione fascista*, «Gerarchia», XIX, 9, 1940, p. 473.

<sup>14</sup> A. L. Arrigoni, *Giustizia sociale: «mito» dell'Europa fascista*, «Dottrina Fascista», IV, settembre, 1940, p. 878.

<sup>15</sup> *Ibidem*.

<sup>16</sup> G. E. Pistolese, *Il nuovo ordine sociale*, «Politica Sociale», XIII, 6, 1941, p. 174.

<sup>17</sup> Cfr. M. Gianturco, *Il posto del lavoro nella ricostruzione europea*, «Politica Sociale», XIII, 4, 1941, pp. 105-106.

<sup>18</sup> Z. Epin, *Degli orientamenti economico-sociali della «nuova epoca»*, «La Stirpe», XVIII, 9, 1940, p. 204.

<sup>19</sup> *Ibidem*.

<sup>20</sup> S. Panunzio, *L'Impero italiano del lavoro*, «Gerarchia», XIX, 9, 1940, pp. 462-463.

<sup>21</sup> S. Panunzio, *L'umanesimo del lavoro e della produzione*, «Terra e Lavoro», V, 11, 1940, p. 8. (Il corsivo è dell'autore).

<sup>22</sup> A. L. Arrigoni, *Problemi della nuova Europa. L'economico-sociale*, «Dottrina Fascista», V, ottobre 1940-gennaio 1941 (numero speciale), p. 125. (Il corsivo è dell'autore).

<sup>23</sup> Cfr. *ivi*, pp. 126-127.

## From “labour humanism” to “labour democracy”. Work-Education-Democracy in the theory of the National Union for the Fight against Illiteracy

### Dall’ “umanesimo del lavoro” alla “democrazia del lavoro”. Lavoro-Istruzione-Democrazia nella teoria dell’U.N.L.A.

FRANCESCO OBINU

*Giovanni Gentile's concept of “labour humanism” had considered the worker of the industrial age as the maker of his own success and of modern society. After the second world war, the National Union for the Fight against Illiteracy, in the face of the difficult economic and moral circumstances in which Italian workers were living, reached a different conviction: first of all, the worker had to free oneself from his subordinate social status, to be able to determinate his future and, at the same time, society development. To this aim, the National Union for the Fight against Illiteracy worked to organize educational paths that included basic education, vocational training and cultural widening. A man who formed himself in this way, would not have been just a good worker, but also an aware citizen, and so the mainstay for democratic Italy which was rising.*

1. Il tema dell'uomo-lavoratore, che Giovanni Gentile aveva declinato nel concetto di un «umanesimo del lavoro» subentrante all'umanesimo «dell'intelligenza soprattutto artistica e letteraria»<sup>1</sup>, nei primi decenni del secondo dopoguerra trovò centralità anche nella teoria educativa dell'Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo (Unla). Questa associazione culturale, fondata dalla pedagogista romana Anna Lorenzetto, si proponeva (come si evince dalla sua denominazione) il recupero strumentale degli adulti incapaci di leggere e scrivere, ma anche – e soprattutto – la loro elevazione morale e sociale rispetto allo stato di soggiacenza materiale e spirituale in cui storicamente versavano. Essendo questi gli obiettivi, l'Unla concentrò il lavoro dei suoi ‘Centri di cultura popolare’ principalmente nelle aree rurali depresse dell'Italia meridionale<sup>2</sup>.

Gentile era convinto che l'uomo-lavoratore, impostosi con l'industrializzazione, avesse la capacità di costruire dalle fondamenta la società umana e di realizzare se stesso: «Da quando lavora, l'uomo è uomo, e s'è alzato al regno dello spirito, dove il mondo è quello che egli

crea pensando: il suo mondo, sé stesso. Ogni lavoratore è *faber fortunae suae*, anzi *faber sui ipsius*». Era convinto, inoltre, che realizzando se stesso, l'uomo-lavoratore realizzasse anche lo Stato, perché lo Stato non è del cittadino «astratto», ma dell'uomo «reale» e «l'uomo reale, che conta, è l'uomo che lavora»<sup>3</sup>.

Qualche decennio più tardi, l'Unla non nutriva la stessa convinzione. I dirigenti dell'associazione pensavano invece che l'uomo-lavoratore continuasse a vivere in una posizione sociale subalterna, da cui prima doveva liberarsi per potere davvero determinare il proprio avvenire e, con esso, anche lo sviluppo economico e morale della società. Questa ‘liberazione’, che doveva portare l'uomo-lavoratore su un piano di uguaglianza morale con gli altri cittadini, richiedeva un'opera educativa che al lavoro e alla qualificazione professionale affiancasse l'istruzione di base e la cultura. I Centri di cultura popolare si proponevano di legare insieme l'istruzione alfabetica, l'addestramento professionale e l'approfondimento culturale, secondo una formula educativa che presupponeva la

responsabilità diretta degli allievi nella determinazione del percorso formativo e che i dirigenti dell'Unla, perciò, definivano «educazione democratica». Pensava Lorenzetto:

Finché tutti gli uomini di un paese civile non saranno messi nella stessa condizione di partenza, parlare solo di pianificazione, di qualificazione professionale, di economia, non è che un atto di ipocrisia di una società che non crede nei valori umani e non sente, sul piano morale, la necessità di riaffermare, prima di tutto, il principio spezzato dei diritti dell'uomo<sup>4</sup>.

La convinzione di fondo era che soltanto dando al 'centrista' (l'allievo del Centro di cultura popolare) una base di istruzione e cultura, lo si potesse mettere nella condizione di diventare un lavoratore via via migliore, capace di adeguarsi prontamente alle miglorie tecniche ed organizzative imposte dal progresso tecnologico e di porsi autonomamente traguardi professionali sempre più avanzati. Questo lavoratore, pienamente cosciente e padrone di sé, della sua vita e della sua opera, poteva essere un individuo autenticamente attivo anche nella vita del paese, poteva cioè essere anch'egli un 'cittadino'. Arangio Ruiz sosteneva che i Centri fossero «una scuola di solidarietà, di libertà, di democrazia», capace di «gettare in menti già intorpidite il seme della conoscenza disinteressata», per poi farvi germogliare l'istruzione professionale<sup>5</sup>. Ovvero, con le parole più asciutte di Anna Lorenzetto:

L'educazione degli adulti non attinge al suo significato più vero, e quindi non giustifica la sua ragione d'essere, senza l'educazione democratica, la possibilità cioè di partecipazione libera e responsabile alla vita della società; una partecipazione libera e responsabile alla vita della società si ha solo quando l'uomo possiede anche lo strumento del lavoro e cioè una preparazione culturale e tecnica che lo liberi dalla miseria<sup>6</sup>.

2. Il lavoro costituiva dunque un elemento essenziale della «educazione democratica», che distingueva tre momenti nella formazione dell'uomo-lavoratore: quelli del 'lavoro volontario', del 'lavoro civico' e della qualificazione professionale. Su queste basi, il comitato direttivo<sup>7</sup> della Sede centrale dell'Unla dotò subito tutti

i Centri di cultura popolare dell'attrezzatura per l'impianto di piccoli laboratori di falegnameria. L'attrezzatura da falegname rispondeva all'esigenza immediata di costruire gli arredi per le sedi dei Centri, che nei primi tempi mancavano di tutto, ma fu utilizzata subito anche in favore delle comunità locali, ad esempio per la riparazione degli attrezzi agricoli, e per un primo addestramento dei centristi sotto la guida di artigiani esperti. Tutte le attività che i centristi conducevano nei laboratori del Centro, erano svolte a titolo gratuito e volontario. I laboratori furono poi ingranditi e affiancati da altri di meccanica, tessitura e vario artigianato, che in alcuni casi costituirono il nucleo da cui presero forma i 'Centri di addestramento professionale' – come quello del Centro calabrese di Roggiano Gravina<sup>8</sup>, e le cooperative sociali – come quelle che si costituirono nel paese sardo di Santu Lussurgiu per impulso del locale Centro dell'Unla<sup>9</sup>.

2.1. L'abitudine al lavoro volontario (fondato sul valore dell'azione altruistica e disinteressata) doveva sviluppare nei centristi il senso di solidarietà con l'intera comunità di appartenenza. Iniziando la loro attività, molti dirigenti dei Centri di cultura popolare si erano trovati a fare i conti con la diffidenza e il disinteresse, con la desuetudine delle persone ad occuparsi dei problemi, dei fatti e delle attività che non le toccassero in prima persona<sup>10</sup>. I Centri di cultura popolare non erano governati dal dirigente ma dalla 'Giunta dei centristi', un organismo eletto dagli stessi allievi dei Centri. I centristi avevano così la facoltà di ideare e organizzare autonomamente il proprio percorso formativo nei laboratori (e anche nei corsi culturali, che si appoggiavano alle biblioteche dei Centri e potevano contare sulla soglia preliminare dei corsi scolastici di base<sup>11</sup>). Le aspettative dell'Unla erano che il centrista, abituandosi a lavorare autonomamente e volontariamente dentro la 'famiglia' del Centro, avrebbe sviluppato il senso di responsabilità verso l'intera comunità di appartenenza. A conferma della bontà di questa teoria, l'Unla si richiamava all'opera di assistenza che i centristi accettarono di svolgere in favore delle persone bisognose, le quali erano aumentate notevolmente di numero a causa della guerra. L'Unla aveva deciso di impegnarsi nell'attività



assistenziale nel 1950, quando accolse l'invito rivoltole in tal senso da Arthur Meeckel, capo del *American Friends Service Committee*, un'associazione umanitaria che si occupava di distribuire alle popolazioni bisognose di tutto il mondo i beni di soccorso forniti dal governo statunitense<sup>12</sup>. I centristi ebbero la piena responsabilità dell'attività assistenziale, dalla presa in carico dei beni alla gestione dei magazzini di deposito, dalla compilazione degli elenchi delle persone da assistere alla distribuzione dei soccorsi. Questa responsabilità rappresentava un «potere democratico», poiché essa dava modo ai centristi di misurare la propria maturazione morale di fronte ai pari diritti dei loro compaesani bisognosi e al di là delle rivalità di parte (famigliari e politiche)<sup>13</sup>.

2.2. L'abitudine al lavoro volontario era la premessa indispensabile per lo sviluppo del lavoro civico. Questo inizialmente si concretò in interventi di immediata attuazione a favore di singole persone o delle intere comunità, come ad esempio la riparazione di un attrezzo da lavoro oppure la sistemazione della strada di accesso al paese. Ma nel 1958 i centristi più esperti cominciarono ad organizzarsi in 'Gruppi autonomi di studio', dapprima a Santu Lussurgiu, subito dopo a Roggiano Gravina e poi in molti altri Centri. I Gruppi presero ad orientare i corsi di approfondimento culturale e sociale sulla base dei precisi interessi e delle esigenze che nascevano nelle comunità in cui operavano. In questo modo essi portarono l'attività dei Centri dal livello dell'intervento immediato a quello dell'intervento pianificato, progettando la soluzione di problemi complessi e cronici, quali potevano essere, ad esempio, il risanamento e la ristrutturazione degli ambienti abitativi non adeguati alle norme igieniche ed urbanistiche oppure l'ammodernamento degli strumenti e delle tecniche di conduzione del lavoro artigiano ed agricolo per l'incremento della capacità produttiva. La progettazione degli interventi era basata su inchieste sociologiche e di mercato preliminari, che mettevano i ricercatori in relazione diretta con i lavoratori e gli operatori economici locali. La biblioteca del Centro di cultura popolare faceva da strumento indispensabile a sostegno dell'attività di ricerca, garantendo l'informazione generale e tecnica sui problemi di volta

in volta affrontati. La soluzione dei problemi veniva poi affrontata direttamente dai centristi, quando il relativo impegno tecnico ed economico lo consentiva, oppure demandata alle amministrazioni locali, a cui i Gruppi autonomi presentavano relazioni opportunamente dettagliate. Il confronto con le istituzioni politiche e amministrative rappresentava un'ulteriore fase di sviluppo della sensibilità democratica dei centristi<sup>14</sup>.

2.3. La qualificazione professionale, determinata tanto dall'addestramento quanto dalla cooperazione, si proponeva di consolidare la promozione democratica, materiale e morale del singolo e della comunità, operando all'interno del circuito economico di mercato. Secondo Giuseppe Zanfini, dirigente del Centro di cultura popolare di Roggiano Gravina:

Il giovane e l'adulto, imparando a leggere ed a scrivere, e partecipando successivamente alle attività culturali del Centro, avvertono esigenze nuove che sentono il bisogno d'interpretare nella realtà, in quella realtà nuova che a poco a poco sono andati scoprendo e puntualizzando. La più urgente di queste esigenze è la preparazione professionale. In un mondo che pone sempre più la produzione sul piano della meccanizzazione e della automazione, la 'fatica' dell'uomo è improduttiva e si trasforma sempre più in un fenomeno antisociale. Occorre che l'uomo partecipi alla produzione con un lavoro razionale adeguato alle esigenze della tecnica e della competitività di mercato. Nel Sud, e anche a Roggiano, il lavoro è dominato dall'empirismo tradizionale, l'economia è schiacciata dai limiti soffocanti del mercato chiuso, la produzione agricola è sempre più dilaniata dalla polverizzazione particellare [...]. Per queste ragioni, accanto al Centro di cultura popolare sono sorti il Centro di addestramento professionale a tipo industriale e il Centro residenziale per operatori agricoli<sup>15</sup>.

A Santu Lussurgiu nella prima metà degli anni '50 funzionarono i laboratori femminili di cucito, ricamo, maglieria, tessuto in stile sardo, e maschili di falegnameria, legatoria, meccanica. Inizialmente la loro produzione mensile fu limitata a poche decine di capi ed articoli, ma dopo la riorganizzazione dell'attività e la costituzione di distinti gruppi di lavoro, essa arrivò a diverse centinaia di pezzi<sup>16</sup>. Soltanto quelli femminili,

però, diedero luogo ad attività cooperative in grado di restare sul mercato per due o tre decenni. Il lavoro della 'Tessitrici s.r.l.' (costituita nel 1956), della Cooperativa 'Montiferru' (1963) fra le magliaie e della 'Aurora' (1967) fra le confezioniste di guanti ed indumenti da lavoro era considerato valido al punto che le tre cooperative furono scelte dalla Regione sarda per lo svolgimento dei corsi trimestrali di addestramento o qualificazione professionale. La cooperativa fra le tessitrici raccolse numerosi riconoscimenti nazionali, come il 'Premio Tesar' del Ministero di industria e commercio (1963), ed internazionali, come quelli ottenuti alle esposizioni di Chicago (1962) e Monaco di Baviera (1965). La crisi che condusse allo scioglimento delle cooperative nel corso degli anni '80, non discese dalla qualità dei prodotti né dal loro costo (i prezzi di vendita erano fissati per essere competitivi), ma piuttosto dalla difficoltà che quelle piccole aziende incontrarono nel procurarsi uno spazio sufficiente fra i grandi produttori<sup>17</sup>.

In generale, poi, influirono negativamente anche gli elevati costi della manutenzione e delle consulenze. Questi, uniti alla difficoltà di trovare istruttori preparati nelle vicinanze dei Centri di cultura popolare, avevano impedito alla maggior parte dei dirigenti di organizzare le attività cooperative e di formazione professionale. Ma l'Unla, realisticamente, non pensava di creare un modello economico-sociale vincente con le sole forze dei suoi Centri; piuttosto, in polemica con i responsabili delle politiche per lo sviluppo e con la Cassa per il Mezzogiorno, si proponeva di dimostrare che fosse possibile, oltre che necessario, condurre la formazione professionale insieme all'istruzione non semplicemente tecnica e basilare<sup>18</sup>. Nel 1965 il vicepresidente dell'Unla, Gennaro Cassiani<sup>19</sup>, scriveva a proposito della inadeguatezza degli interventi pubblici nel campo della preparazione dei lavoratori:

I dirigenti dell'Unione e particolarmente colei che la ideò, la volle, la realizzò – Anna Lorenzetto – avevano previsto quel che oggi si assume ufficialmente: che, mentre nel primo decennio (1950-1960) il problema del Sud è stato soprattutto un problema di capitali, nel secondo decennio (1960-1970) esso è soprattutto un

problema di uomini, cioè di preparazione di uomini. L'educazione degli adulti, quindi, come premessa alla formazione professionale. [...] Altrimenti sbattiamo la fronte contro la mancanza di una preparazione generica, sia pure minima, che rende possibile quella professionale, contro la mancanza di laboratori e di officine bene attrezzate, di istruttori tecnici capaci: tutta materia prima che esiste nei grandi centri e che è assente in tanta parte del Sud. [...] <sup>20</sup>.

3. Egli ribadiva, in sostanza, la necessità dell'«educazione democratica», cioè di quella educazione fatta dei tre elementi formativi – lavoro, istruzione e cultura – che l'Unla riteneva complementari e capaci di fare emergere nell'uomo-lavoratore la coscienza di sé. Questa coscienza secondo i dirigenti dell'Unla continuava a mancare, se è vero che ancora nel 1974 – mentre in Sardegna procedeva lo sviluppo tumultuoso (quanto illusorio)<sup>21</sup> dell'industria petrolchimica –, Francesco Salis, dirigente del Centro di Santu Lussurgiu, scriveva:

Sia ragioni materiali infatti (difficoltà di accesso al posto di lavoro, scarse possibilità di inserimento, reddito inferiore a quello sperato, difficoltà di adattamento ai ritmi del lavoro industriale ecc.), sia ragioni politico-ideali (permanenza e contemporanea messa in crisi di modelli culturali preesistenti, mancanza della organizzazione sindacale, assenza di una autoconsapevolezza del ruolo ecc.) fanno sì che dall'industrializzazione nascano addetti all'industria ma non operai consapevoli. [...] Il problema che abbiamo di fronte è quello di promuovere non solo e non tanto una diffusione di cultura "esterna", ma al contrario di facilitare i processi di autoconsapevolezza di questi gruppi sociali in formazione, operando concretamente ai fini della loro promozione sociale<sup>22</sup>.

Considerando tutto quanto si è fin qui visto, non sembra azzardato concludere che la teoria educativa dell'Unla, fondata sul trinomio lavoro-istruzione-democrazia, non trascurava la concezione 'umanistica' del lavoro. Anzi, dimostrava di coltivarla nel momento in cui legava l'auspicata affermazione del lavoro 'consapevole' (fondato sull'istruzione e la cultura) alla ricomposizione dei diritti «spezzati» dell'uomo. Piuttosto, ricollocava quella sensibilità umanistica

nella nuova prospettiva libertaria ed egualitaria che si era aperta con la fine del regime fascista e l'avvento dello Stato repubblicano, una prospettiva in cui convergevano l'operosità dell'uomo e i principi

democratici costituzionali e che, perciò, si potrebbe definire della 'democrazia.

FRANCESCO OBINU

Università degli Studi di Sassari

University of Sassari

<sup>1</sup> G. Gentile, *Genesi e struttura della società*, Sansoni, Firenze 1975, pp. 111-114.

<sup>2</sup> L'Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo fu fondata a Roma il 15 dicembre 1947. Il suo primo presidente fu Francesco Saverio Nitti (1947-1953), al quale succedettero Vincenzo Arangio Ruiz (1953-1964) e Anna Lorenzetto (1964-1971). Dopo un periodo che si può definire sperimentale, nel 1949 l'Unla diede avvio all'esperienza dei Centri di cultura popolare in Basilicata e Calabria. Subito dopo i Centri furono aperti anche in numerosi paesi della Campania e della Sardegna, poi anche in Puglia e Sicilia. I Centri erano diretti da insegnanti elementari comandati dal Ministero della pubblica istruzione. Le vicende dell'Unla sono state raccontate dalla stessa Lorenzetto in vari scritti, tra cui si segnalano in particolare *Alfabeto e analfabetismo*, Armando Editore, Roma 1963 e *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, Edizioni Studium, Roma 1994.

<sup>3</sup> G. Gentile, *Genesi e struttura della società*, cit., pp. 111-112.

<sup>4</sup> A. Lorenzetto, *Alfabeto e analfabetismo*, cit., p. 18.

<sup>5</sup> V. Arangio Ruiz, *La lotta contro l'analfabetismo*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XIV, n. 7, gennaio-febbraio 1965, pp. 21-26. È la relazione letta da Arangio Ruiz nel 1958 ad un convegno del Rotary Club, che l'Unla ripubblicò per commemorare il docente di diritto romano, già ministro della Giustizia e della Pubblica istruzione.

<sup>6</sup> A. Lorenzetto, *Alfabeto e analfabetismo*, cit., p. 34.

<sup>7</sup> Di esso fecero parte docenti, politici, dirigenti dei Centri di cultura popolare e altri intellettuali. Il primo comitato fu composto da Anna Lorenzetto e Giuseppe Paratore (vicepresidenti dell'Unla), Raffaele Carnevale, Alfonso Cufino, Giampietro Dore, Teresita Scelba e Magda Sillano. L'attività scientifica era curata da un Ufficio studi composto da Romano Calisi, Alice Ceresa, Tullio De Mauro, Luigi Lombardi Satriani, Gavino Musio, Annabella Rossi e Luigi Volpicelli. Dal 1964 al 1971 gli studi e le indagini socio-culturali dell'Unla furono pubblicati sul periodico «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti». A. Lorenzetto, *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*, cit., pp. 33-36.

<sup>8</sup> Questo Centro della provincia di Cosenza fu uno dei più attivi e meglio organizzati. G. Zanfini, *Centro di cultura popolare di Roggiano Gravina*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XIII, n. 5-6, ottobre-dicembre 1964, pp. 50-103. Si precisa che l'indicazione delle province è riferita alla ripartizione amministrativa vigente negli anni '70.

<sup>9</sup> Il Centro di Santu Lussurgiu (Oristano) fu il modello per molti altri Centri sardi e si impose all'attenzione della Sede centrale dell'Unla. Anche in virtù delle capacità organizzative del dirigente e dei suoi collaboratori, sopravvisse a tutti gli altri Centri dell'isola e ancora oggi è operativo, sebbene con funzioni diverse da quelle originarie. Il Centro conserva un ricco archivio (ACCPSL), purtroppo solo parzialmente ordinato, e ospita un interessante Museo della tecnologia contadina, che raccoglie strumenti tradizionali e oggetti vari utilizzati dai contadini del territorio lussurgese. F. Salis, *Centro di cultura popolare di Santu Lussurgiu*, in Aa. Vv., *I Centri di cultura popolare in Sardegna*, Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo, Roma 1963, pp. 169-202; M. Ardu-F. Tiragallo (a cura di), *Dalla comunità al museo*, Unla. Centro di cultura per l'educazione permanente-Amministrazione comunale di Santu Lussurgiu, 2009.

<sup>10</sup> «Perché ascoltavano con tanta indifferenza? Perché non accettavano con gioia ciò che volevamo fare per loro senza nulla chiedere? Perché non capivano il valore di un'idea così bella, di un'offerta avanzata così semplicemente? [...] Soltanto molto tempo dopo capii quell'indifferenza, quello scetticismo. Di parole, quella gente ne aveva ascoltate tante, ma nulla era mai cambiato; di promesse ne aveva ricevute troppe, ma nessuna era stata mantenuta [...]. Proprio le parole, le promesse, le speranze erano i termini stessi della delusione; occorreva, invece, fare qualcosa, che avesse un senso, un risultato tangibile. E bisognava farlo silenziosamente, bisognava, soprattutto, realizzarlo 'insieme', affinché ognuno sentisse come cosa propria i risultati». G. Zanfini, *Centro di cultura popolare di Roggiano Gravina*, cit., pp. 52-53.

<sup>11</sup> Quelli della 'Scuola popolare' per analfabeti, semi-analfabeti e di aggiornamento per licenziati elementari che il Ministero della pubblica istruzione aveva istituito col decreto legislativo del Capo provvisorio dello Stato 17 dicembre 1947, n. 1599 e avviato nell'anno scolastico 1947-48. Questi corsi erano affidati in gestione ad associazioni culturali qualificate e riconosciute (come l'Unla) che si occupavano di educazione degli adulti.

<sup>12</sup> La quantità dei viveri e delle merci distribuite aumentò negli anni. Ad esempio, nel 1950 furono distribuiti circa 75 quintali di formaggio, che divennero quasi tremila nel 1958, mentre il latte in polvere passò da 470 a 1131 quintali. Nello stesso arco di tempo, i colli contenenti vestiario aumentarono da 26 a 3497 e quelli contenenti prodotti per la pulizia personale da 3 a 59. Questi e altri dati sono riportati in Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo, *Relazione di lavoro 1958*, [Roma 1959], p. 24.

<sup>13</sup> A. Lorenzetto, *Alfabeto e analfabetismo*, cit., pp. 110-115.

<sup>14</sup> *Ibi*, in part. pp. 81-110.

<sup>15</sup> G. Zanfini, *Centro di cultura popolare di Roggiano Gravina*, cit., p. 95.

<sup>16</sup> La *Relazione generale sul lavoro svolto dai laboratori del Centro dall'inizio delle attività fino al 15 aprile 1954* si trova in ACCPSL, b. 10/a. Relazioni del dirigente.

<sup>17</sup> Numerosi documenti sull'organizzazione e l'attività delle cooperative di Santu Lussurgiu sono contenuti in ACCPSL, b. 9 e b. 21. Cooperativa Tessitrici.

<sup>18</sup> Alcuni momenti della polemica si possono leggere in A. Lorenzetto, *Mezzogiorno anno zero* e A. Facciuto, *Alcune note sull'azione sociale ed educativa nel Mezzogiorno*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XVII, n. 25-26, gennaio-aprile 1968, rispettivamente pp. 3-13 e 14-34.

<sup>19</sup> Cassiani, giurista e allievo di Arangio Ruiz, assunse la presidenza dell'Unla nel novembre 1971 in seguito alle dimissioni di Anna Lorenzetto, la quale in ottobre era stata chiamata a Parigi per dirigere il Settore Alfabetizzazione dell'U.N.E.S.C.O.

<sup>20</sup> G. Cassiani, *La formazione professionale e l'educazione degli adulti*, «Realtà e problemi dell'educazione degli adulti», a. XIV, n. 8, marzo-aprile 1965, pp. 52-56. Si tratta dell'intervento al Congresso nazionale dei Centri di cultura popolare dell'Unla, svoltosi a Roma nei giorni 1 e 2 aprile 1965.

<sup>21</sup> Quel che resta oggi degli imponenti stabilimenti di Nino Rovelli è sotto gli occhi di tutti. Per approfondire, S. Ruju, *La parabola della petrolchimica*, Carocci, Roma 2003.

<sup>22</sup> Il brano fa parte del discorso inaugurale pronunciato da Salis al congresso organizzato dal Comitato regionale sardo dell'Unla nell'ottobre 1974. Gli atti dattiloscritti, sotto il titolo *Intervento culturale e mondo del lavoro in Sardegna. Convegno residenziale promosso dai Centri di Cultura Popolare e dai Centri di Servizi Culturali dell'UNLA della Regione Sarda*, sono conservati in ACCPSL, b. 30. Convegni, stages, seminari, congressi.

## Traces of Giovanni Gentile's labour humanism in the thought of Aldo Agazzi

### Tracce dell'umanesimo del lavoro gentiliano nel pensiero di Aldo Agazzi

ANDREA POTESTIO

*Starting from the acknowledgement of the differences in their theoretical paradigms, the paper deals with the analysis of the similarities between Aldo Agazzi's idea of labour and Giovanni Gentile's labour humanism, underlining possible causes of reflection for nowadays.*

«Conosco l'opera e il pensiero di Giovanni Gentile; pur non essendo un idealista, io sono un gentiliano. Mi spiego: quella di Gentile era una riforma, poiché era stata attuata da un uomo di altissima cultura, dotato di capacità creativa e di sicurezza nei giudizi. La riforma Gentile esprimeva uno spirito, che era lo spirito umano. Aveva un'anima»<sup>1</sup>. Questa affermazione di Aldo Agazzi compare nell'ultima intervista che il pedagogista bergamasco ha concesso prima di morire e giustifica la possibilità di indagare le influenze che l'opera gentiliana ha avuto sul pensiero educativo di Aldo Agazzi.

L'intenzione di questo breve intervento non è però analizzare, con la doverosa accuratezza di una ricerca storica, la presenza di elementi di continuità del pensiero gentiliano nella pedagogia agazziana. Sarebbe un'impresa troppo ambiziosa per questo scritto. Al contrario, partendo dal riconoscimento dell'inevitabile contaminazione tra la riflessione gentiliana e quella dei suoi successori, la finalità consiste nel verificare le possibili analogie tra l'idea di lavoro educativo in Agazzi e l'umanesimo del lavoro gentiliano. Come risulta evidente anche dall'intervista, il pedagogista bergamasco non si riconosce nell'impostazione filosofica gentiliana, nella sua riduzione della pedagogia alla filosofia e nemmeno nella concezione immanente della realtà, dell'uomo e del rapporto educativo che ne deriva: «Come fa l'idealista gentiliano a parlare di

maestro e scolaro se egli è immanentista? [...] Nell'immanentismo, e quindi nell'idealismo, non c'è dualità: e come si fa, allora, a parlare di educazione che è rapporto tra due persone, tra due personalità, educatore ed educando?»<sup>2</sup>. La riflessione agazziana appartiene al personalismo di matrice cattolica e afferma con forza l'importanza della natura trascendente, libera e irriducibile della persona, che rappresenta la finalità somma di ogni agire educativo. Eppure Agazzi si dichiara gentiliano. Sostiene il valore educativo della riforma gentiliana del 1923 e l'idea di spirito umano che ne emerge, sottolineando una linea di continuità, se pur indiretta e parziale, nell'idea di educazione come atto spirituale che Gentile propone.

Le radici dell'incontro tra Agazzi e l'impostazione della riforma gentiliana sono biografiche. A causa delle difficili condizioni economiche familiari<sup>3</sup>, il giovane Aldo prosegue gli studi elementari facendo le scuole tecniche e poi la scuola normale, triennale, che permette di diventare maestri. Proprio la riforma Gentile del 1923 sopprime le scuole normali e istituisce l'istituto magistrale che, in pieno spirito gentiliano, prevede lo studio di discipline umanistiche, tra cui il latino, la storia della letteratura, la filosofia e l'arte. Agazzi si presenta come privatista e supera, in modo brillante, l'esame di abilitazione. Questa esperienza, come sottolinea Bertagna, influisce molto sulla sua formazione e sul modo di affrontare la professione di



maestro: «Divenne un maestro alla Gentile e alla Lombardo Radice: di cultura, con uno “spirito” che si autoforma all’incontro con altri “spiriti”, soprattutto quelli grandi, eloquenti e fecondi dei classici della letteratura, della filosofia, dell’arte. Il suo amore da fine autodidatta per la poesia e soprattutto per il Tasso, per esempio, si inaugurano soprattutto con questa prova»<sup>4</sup>.

L’amore per la cultura classica e umanistica e l’idea di educazione come incontro tra spiriti, che si formano attraverso la passione per il sapere, si sviluppano in Agazzi grazie agli effetti della riforma Gentile e all’atmosfera culturale italiana di quell’epoca. Ciò non significa però che Agazzi diventi un idealista e che costruisca la sua idea di lavoro educativo a partire dall’impostazione gentiliana. Al contrario, è la sua collaborazione con l’editrice La Scuola, che inizia negli anni trenta<sup>5</sup>, a influenzare la sua formazione e il suo interesse per i problemi pedagogici.

L’incontro e il dialogo con le personalità che animano, in questo periodo, le attività dell’Editrice come Vittorino Chizzolini, Angelo Zammarchi, Mario Casotti, Marco Agosti e don Peppino Tedeschi stimolano la riflessione pedagogica di Agazzi e lo spingono ad approfondire diversi temi educativi, dai problemi della scuola materna alla didattica e alla psicologia del fanciullo, sulla base dei principi pedagogici del personalismo cristiano. In questo orizzonte, anche grazie alla nuova atmosfera riformatrice sui temi scolastici avviata dal ministro Bottai e dai suoi collaboratori<sup>6</sup>, nasce l’interesse di Agazzi per il valore educativo del lavoro.

## **Il lavoro dalla vita alla scuola: spunti per l’umanesimo del lavoro**

Le prime considerazioni di Agazzi sul ruolo educativo del lavoro prendono avvio dal confronto con le proposte elaborate dal ministro Bottai nella *Carta della Scuola*, che lo portano ad affermare già nel 1939: «il periodo scolastico cessa [...] di essere il periodo “precedente” all’età del lavoro, finito il quale il ragazzo andava incontrollatamente, a caso, senza criteri superiori, in cerca di un’occupazione: ma diviene un periodo esso

stesso di cultura e di abilità produttiva; e il lavoro cessa di essere un problema sociale post-scolastico, senza relazioni necessarie con la scuola, per diventare uno dei contenuti della scuola stessa, e il fine stesso della scuola, realizzato già nella scuola medesima»<sup>7</sup>. Senza dubbio, le affermazioni agazziane risentono dell’atmosfera culturale e politica nella quale sono state scritte<sup>8</sup>, a partire dalla retorica fascista e da un’idea di stato autoritario, non democratico e centralista<sup>9</sup>. Allo stesso tempo, però, mostrano un clima culturale e un’attenzione diffusa alla valenza educativa del lavoro, alla sua funzione sociale e alla possibilità di trovare strategie didattiche per integrare i processi formativi scolastici e il mondo del lavoro.

Infatti, Bottai riprendendo le tesi della *Carta del lavoro* del 1927 afferma con forza la necessità di portare il lavoro, in particolare quello manuale, all’interno dei processi educativi e delle istituzioni scolastiche: «Il lavoro, nella sua accezione più convincente, e più diffusa, è lavoro delle mani. La scuola non conosce, anzi misconosce questo lavoro delle mani. In un momento, in cui si sta creando una vera mistica del lavoro, la scuola è assente. [...] Il lavoro deve entrare nella scuola con la sua dignità e i suoi metodi. È necessario che fin dalle classi elementari, si operi il passaggio dall’attività manuale del gioco all’attività manuale del lavoro»<sup>10</sup>. Queste affermazioni rappresentano anche una critica degli effetti della riforma gentiliana del 1923, che non è riuscita a integrare pienamente il lavoro, in particolare quello manuale, nella scuola, generando una separazione tra chi lavora e chi studia.

Risulta evidente che la riflessione degli anni trenta e quaranta di Agazzi sul lavoro è influenzata dai temi riformatori della *Carta della Scuola*, dal pensiero pedagogico di Volpicelli e Padellaro, dal vivace dibattito sul tema del corporativismo<sup>11</sup> e dalla collaborazione con le riviste della Scuola editrice più che da un confronto diretto con il paradigma teorico gentiliano. Non a caso, Agazzi pur apprezzando nel complesso l’impostazione della riforma del 1923, perché afferma principi educativi pienamente condivisibili come la centralità del fanciullo, la visione organica dell’allievo e l’educazione come processo autoeducativo del soggetto<sup>12</sup>, sottolinea anche la sua distanza dalla

filosofia idealista che la ispira: «è difficile mantenere alla riforma il suo valore intrinseco, la sua universalità spirituale, la sua necessità storica ed intrinseca, se non si dissociano le sue esigenze ed i suoi motivi dalla concezione idealista»<sup>13</sup>. Agazzi riconosce alla riforma gentiliana di aver colto principi pedagogici fondamentali ma, allo stesso tempo, afferma che questi principi sono cardini della tradizione occidentale, già espressi con chiarezza nel mondo classico da Socrate e Platone e riaffermati con forza da pensatori cristiani come Sant'Agostino e San Tommaso. Per questa ragione, l'idealismo gentiliano non ha creato una nuova visione educativa, ma ha solo sottolineato la validità di principi educativi che appartengono alla tradizione occidentale.

Questa presa di distanza dal paradigma filosofico immanente dell'attualismo gentiliano, oltre a riaffermare con forza la matrice personalista e cristiana della sua pedagogia, porta Agazzi ad avvicinarsi molto alle posizioni della *Carta della Scuola*. Infatti, nel testo del 1941 *Il lavoro dalla vita alla scuola*, che raccoglie in modo sistematico le riflessioni degli anni precedenti sul tema del lavoro manuale, emerge con forza l'influenza delle proposte di Bottai, sia per l'idea centralista di stato e per la funzione della scuola che ha il compito di trasmettere i valori della nazione che rappresenta, sia per la necessità di aprire la scuola al lavoro e alla dimensione produttiva dell'uomo.

Ogni tipologia di lavoro deve assumere un significato centrale nella vita umana, in quanto permette al singolo di soddisfare i propri bisogni, di essere attivo, di sentirsi parte di una società e di trasformare la realtà e la materia in beni utili per il progresso sociale. L'aspetto innovativo di questa concezione si concretizza nella piena circolarità della dimensione pratica e teorica dell'uomo. Non solo le professioni intellettuali o direttive, nelle quali la cultura e lo spirito umano si mostrano in modo evidente, ma anche il lavoro artigianale, tecnico e manuale manifestano l'essenza dell'uomo e la sua capacità di agire producendo e trasformando, in modo creativo e responsabile, la realtà. Se il lavoro manuale assume questo significato e rappresenta un giacimento formativo capace di far sviluppare le potenzialità dell'allievo e le sue capacità concrete e intellettuali, ne consegue che esso deve essere

inserito nelle pratiche educative della scuola fin dalla formazione elementare.

Partendo dal riconoscimento del fascino che il lavoro manuale genera, Agazzi sottolinea: «il lavoro ha una sua profonda ed elementare suggestività: dinanzi ad un operaio che fa, sia esso il contadino che feconda la terra, o il muratore che eleva i muri della casa dell'uomo, o il fabbro che doma e informa la durezza del ferro, [...] dinanzi a lui ci si sofferma istintivamente»<sup>14</sup>. L'operaio, il contadino e il muratore diventano modelli educativi perché, attraverso lo sforzo e la fatica, riescono a modificare la natura utilizzando le mani e la ragione, ossia mettendo in atto in modo integrale le potenzialità della persona. La bellezza originaria e istintiva che questi lavori possiedono costituisce una risorsa importante per gli educatori, che possono impiegarla come stimolo per spingere i giovani a mettere in atto le proprie potenzialità non solo tecniche, ma anche teoriche, relazionali ed etiche: «occorre la consapevolezza del fare, occorre sapere perché si lavori, perché si lavori in un modo piuttosto che in un altro. Il fondamento educativo del lavoro perciò non è tanto in quel che si produce, ma nello spirito in cui si opera»<sup>15</sup>.

Questa concezione che valorizza le caratteristiche educative di ogni lavoro, senza alcuna subordinazione tra le attività più astratte-culturali e quelle più tecniche-manuali, oltrepassa molti temi presenti nella riforma gentiliana del 1923 e afferma la necessità di un'ulteriore trasformazione della scuola. Una trasformazione che, in analogia con le proposte della *Carta della Scuola*, vede nel lavoro uno strumento educativo e didattico che, in modo opportuno e graduale, deve essere utilizzato nei diversi ordini e gradi del sistema scolastico per realizzare un'autentica alternanza tra teoria e pratica, spirito e corpo, intelletto e mani<sup>16</sup>. Si può affermare che proprio l'idea di lavoro che emerge in *Il lavoro dalla vita alla scuola* mostra maggiore vicinanza con la proposta dell'umanesimo del lavoro dell'ultimo Gentile<sup>17</sup> e con il tentativo di superamento del dualismo tra teoria e pratica e della conseguente subordinazione della seconda rispetto alla prima. Anche se la riflessione più matura di Agazzi sul lavoro educativo si trova in *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola* che viene pubblicato nel 1958, le proposte per un reale

oltrepassamento della separazione tra scuola e lavoro sono presenti, in modo maggiore, negli scritti degli anni trenta e quaranta.

### **Il lavoro nella pedagogia e nella scuola: la riflessione di Agazzi negli anni Cinquanta**

La tragica fine del fascismo e il cambiamento culturale del secondo dopo guerra portano Agazzi a riflettere sui nuovi problemi educativi della nascente società democratica italiana e sul ruolo che la scuola viene ad assumere nella formazione dell'uomo e del cittadino. Semplificando un po', è possibile identificare due fonti principali del pensiero pedagogico agazziano di questo periodo, che costituiscono le radici delle sue proposte pedagogiche e, di conseguenza, anche della sua idea di lavoro educativo. La prima risale proprio agli anni trenta, al dibattito culturale dell'epoca e alla vicinanza nei confronti delle trasformazioni teorizzate da Bottai nella *Carta della scuola*. Questa prima radice si basa sui grandi ideali del Risorgimento italiano e prende avvio dalla lettura di autori come Rosmini, Lambruschini, Capponi, Manzoni e Gioberti e dall'aspirazione ideale di costruire il sentimento nazionale italiano. In questa prospettiva, la scuola e i processi educativi devono rappresentare il centro di un processo nazionale, che è volto a far manifestare il "primato morale e civile degli italiani" per formare una società e un orizzonte storico nuovi.

La seconda radice è decisiva per comprendere la discontinuità tra il pensiero di Agazzi e quello di Gentile e si può identificare con la tradizione personalista, che spinge il pedagogista bergamasco a dialogare, in modo fecondo, con gli interpreti tipici della *Renaissance catholique* del secondo dopo guerra come Maritain, Lamberthonnière, Stefanini e Ricoeur. Riprendendo anche le categorie classiche di Sant'Agostino e San Tommaso, Agazzi afferma la centralità della persona, che rappresenta il fine di ogni atto educativo. Questa prospettiva lo allontana ulteriormente dall'impostazione gentiliana. Pur riconoscendo valore alla tesi strutturale di Gentile che considera l'atto educativo come atto spirituale, Agazzi critica l'impostazione gentiliana

perché tende a risolvere tutto lo specifico pedagogico nell'attualismo filosofico e in una visione immanente della realtà<sup>18</sup>.

Queste due radici si integrano nel pensiero di Agazzi e costituiscono la base dell'idea di lavoro manuale che emerge in *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, pubblicato nel 1958. La fecondità dell'analisi agazziana consiste nel non considerare il lavoro manuale come un atto meccanico separabile dalla razionalità, ma come un'azione, un "fare" che, producendo beni e servizi utili, permette all'uomo di valorizzare pienamente se stesso. La riflessione di Agazzi si concentra sul lavoro manuale, ossia sulla capacità tipicamente umana di produrre oggetti e di realizzare qualcosa di nuovo a partire da ciò che ha a disposizione.

Agazzi riprende le riflessioni già espresse negli anni trenta e quaranta e sottolinea che il lavoro manuale è legato alla vita stessa dell'uomo e alla sua possibilità di crearsi le condizioni materiali per la sussistenza come individuo e come membro della società. Anche se nelle società complesse e moderne non è più così evidente il legame tra le attività manuali e la saturazione dei bisogni a causa dei miglioramenti tecnici e tecnologici, questo legame originario è comunque decisivo. L'uomo che non lavora e non produce beni utili per sé e per gli altri può vivere solo sfruttando il lavoro di altri. Il lavoro manuale è un'attività complessa e autonoma che, coinvolgendo il corpo e lo spirito «comincia dall'ideare; si svolge nel foggare a guisa di azione demiurgica: foggare la materia sul modello dell'idea-immagine (interiore); si compie nel "prodotto"»<sup>19</sup>. Il lavoro delle mani, quindi, non è separato dall'attività della ragione, ma rappresenta la sua massima modalità di espressione. Agazzi ribadisce anche nel volume del 1958 l'importanza di portare il lavoro nella scuola, poiché: «l'educazione integrale, [...] è sotto qualunque aspetto la si consideri un'educazione che include necessariamente il lavoro manuale»<sup>20</sup>, ma la forza innovatrice delle riflessioni degli anni trenta e quaranta viene, almeno in parte, ridimensionata. Infatti, l'intenzione generale di *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola* sembra essere quella di definire concettualmente il lavoro manuale e di attribuirgli una dignità culturale e spirituale nella storia della tradizione

occidentale. In questo senso, Agazzi riprende maggiormente l'idea di cultura e la passione per la tradizione classica e umanistica che ha incontrato, nei suoi studi, proprio grazie alla riforma gentiliana, limitando la sua attenzione nei confronti delle strategie più concrete per portare il lavoro manuale, in modo opportuno e graduale, nelle prassi educative scolastiche. Infatti, le *Appendici* del testo, più orientate alla sperimentazione didattica del lavoro manuale nelle diverse tipologie di scuola sono scritti che prevalentemente risalgono agli anni quaranta. Non a caso, dopo la pubblicazione del volume del 1958 Agazzi si occupa raramente di lavoro<sup>21</sup> e si concentra su altri temi, principalmente, legati al ruolo della scuola<sup>22</sup>.

### **Permanenze e discontinuità dell'umanesimo del lavoro gentiliano**

L'influenza di Gentile, se pur non esplicita e avvalorata da studi sistematici, ha avuto sicuramente un ruolo nella formulazione delle proposte pedagogiche agazziane. Il pedagogista bergamasco riconosce, come emerge anche nell'intervista *Nessuno è cretino*, un legame con il pensiero di Gentile e con la sua proposta di riforma. Un legame che nasce, come abbiamo visto in precedenza, durante gli anni della formazione giovanile di Agazzi e si concretizza nell'idea che l'educazione, se veramente tale, deve portare ogni uomo a manifestare la propria essenza più profonda e spirituale. L'educazione non può coincidere con un processo di addestramento, con lo sviluppo spontaneo di alcune abilità o con la capacità dell'individuo di adeguarsi a norme e leggi imposte dall'esterno. Al contrario, vi è reale educazione se l'essere umano, attraverso la relazione educativa, riesce a prendere consapevolezza della sua natura fisica e spirituale e a metterla in atto grazie ad azioni responsabili e libere. Ne consegue che il lavoro, in quanto attività tipica dell'uomo che lo pone in rapporto con la realtà e gli altri, non può essere estromesso dal processo educativo e non può essere considerato come un elemento da aggiungere solo in una fase successiva, o addirittura adulta, del percorso formativo umano.

Questa concezione del lavoro educativo, che Agazzi espone già alla fine degli anni trenta grazie al confronto con i temi della *Carta della scuola*, evidenzia alcuni elementi di continuità nei confronti dell'umanesimo del lavoro gentiliano<sup>23</sup>. Infatti, nel celebre paragrafo di *Genesi e struttura della società* dedicato all'umanesimo del lavoro, Gentile sottolinea che il lavoro non è solo quello intellettuale o artistico, ma anche quello manuale che ha portato l'umanità a manifestare la propria spiritualità manipolando la materia: «bisognava perciò che quella cultura dell'uomo, che è proprio dell'umanesimo letterario e filosofico, si slargasse per abbracciare ogni forma di attività onde l'uomo lavorando crea la sua umanità. Bisognava che si riconoscesse anche al "lavoratore" l'alta dignità che l'uomo pensando aveva scoperto nel pensiero»<sup>24</sup>. Il filosofo di Castelvetrano evidenzia che il lavoro rappresenta un'attività tipicamente umana che diventa espressione, in tutte le forme, della sua creatività. Per questa ragione, non solo le attività astratte, razionali o artistiche, celebrate dall'umanesimo tradizionale, testimoniano la dignità e la spiritualità dell'uomo, ma anche i lavori manuali e concreti permettono a ogni persona di manifestare la propria essenza più profonda. Oltrepasando ogni separazione tra spirito e corpo, intelletto e mani, Gentile afferma con forza che proprio nel lavoro l'uomo può esprimere se stesso, manipolando la materia e superando con forza e fatica tutte le resistenze che la realtà gli oppone.

Due sono le conseguenze di questa impostazione che costituiscono il legame indiretto tra Agazzi e Gentile. La prima afferma che l'essere umano può essere considerato solo come un'entità unica e integrale, che agisce utilizzando contemporaneamente le sue potenzialità razionali e manuali, spirituali e fisiche, conoscitive e pratiche: «non c'è bisogno di agire oltre di conoscere né c'è pratica oltre la teoria, perché l'agire è conoscere, e il conoscere agire, e ogni pratica è teoria, perché la teoria, in quanto tale, è essenzialmente pratica»<sup>25</sup>. La seconda, che deriva dalla prima, sostiene che il lavoro, se è autentico, è sempre un'attività che coinvolge interamente l'uomo, portandolo a utilizzare in modo autonomo e libero le mani e la ragione. Le attività servili, meccaniche e ripetitive, che sono solo il risultato

di addestramento o di dispositivi coercitivi, non costituiscono lavoro nel senso pieno della parola. Per questa ragione, non è possibile creare, se non in modo artificioso e illusorio, gerarchie tra i lavori, in quanto il valore di ogni mestiere si concretizza nella possibilità di armonizzare spirito e corpo e nello spingere l'uomo ad agire con consapevolezza e coscienza, utilizzando le proprie conoscenze teoriche e tecniche e le proprie abilità manuali per produrre qualcosa di positivo per sé e per gli altri.

Questa concezione del lavoro che sembra emergere nelle pagine di *Genesi e struttura* trova analogie nell'idea di lavoro che Agazzi propone, già nel 1941, in *Il lavoro dalla vita alla scuola*, grazie al confronto con le teorie della *Carta della Scuola* e con le argomentazioni pedagogiche di Volpicelli, Padellaro, Calò, Casotti. Allo stesso tempo, però, risultano evidenti gli aspetti di discontinuità tra i due pensatori. Allontanandosi dalla riflessione gentiliana, Agazzi sostiene con forza non solo la natura spirituale e ontologica dell'uomo, ma anche quella trascendente. L'uomo non si esaurisce nei limiti dell'individuo, inteso sia come materia sia come ragione, ma si apre costantemente a ciò che il pedagogista bergamasco chiama "le sue trascendenze": una, orizzontale che permette la costituzione dei legami sociali attraverso la relazione con gli altri e l'altra, verticale che rappresenta la condizione di possibilità del rapporto con il Dio-persona della tradizione cristiana.

La finalità pedagogica agazziana si identifica con un umanesimo integrale<sup>26</sup>, che non rappresenta una teoria astratta o una formulazione *a priori*, ma un principio che si concretizza in una dimensione storica specifica. L'attenzione nei confronti del valore educativo del lavoro testimonia l'interesse del pedagogista bergamasco proprio per l'orizzonte storico e concreto nel quale si colloca l'agire di ogni persona, che costituisce sempre il fine ultimo della prassi educativa. In questa direzione, anche se l'armonia tra singolarità e universale, tra uomo e stato deve essere sempre ricercata, esiste un'eccedenza irriducibile che caratterizza ogni persona e impedisce la perfetta adesione tra il singolo e le forme politiche concrete e contingenti. Finita presto l'illusione dello stato corporativo fascista, Agazzi coglie nelle multiformi

modalità di manifestazione della democrazia la possibilità di creare le condizioni affinché tutti e ciascuno possano promuovere al meglio le proprie potenzialità. Anche se la democrazia non è esente dalla formazione di dispositivi che inibiscono la forza creativa dei singoli, dalla centralizzazione burocratica o autoritaria, la sfida di Agazzi è stata quella di tentare di trovare le modalità concrete per realizzare, nel secondo dopo guerra, un'educazione capace di promuovere l'essenza positiva e la libertà autentica di ogni essere umano, senza cadere in forme di insegnamento tecnicistico o nozionistico capaci, solo, di misurare in modo sterile le conoscenze acquisite. Se è vero che la scuola è stato il vero campo di battaglia delle proposte agazziane<sup>27</sup>, l'idea di lavoro educativo ha rappresentato un ambito stimolante, anche se non pienamente sviluppato, della sua riflessione pedagogica. Un ambito attraverso il quale ha tentato di dimostrare che l'educazione, per essere tale, deve coinvolgere in modo integrale la persona, intesa come insieme di spirito e corpo.

ANDREA POTESTIO

Università degli Studi di Bergamo  
*University of Bergamo*



- <sup>1</sup> R. Alborghetti, *Nessuno è cretino. Intervista ad Aldo Agazzi*, Edizioni Progetto, Bergamo 2003, p. 39.
- <sup>2</sup> A. Agazzi, *I problemi dell'educazione e della pedagogia*, Vita e Pensiero, Milano 1985, pp. 238-239.
- <sup>3</sup> Aldo Agazzi nasce a Bergamo nel 1906 ed è il primo di otto figli. Il padre è un operaio tipografo, mentre la madre abbandona il lavoro con la nascita dei figli.
- <sup>4</sup> G. Bertagna, *Aldo Agazzi. Profilo biografico*, La Scuola, Brescia 2001, p. 8.
- <sup>5</sup> Il primo articolo che Agazzi scrive per La Scuola editrice viene pubblicato nel 1935 sul *Supplemento pedagogico di Scuola italiana moderna*.
- <sup>6</sup> Tra i collaboratori più importanti di Bottai nella stesura della *Carta della Scuola* vi sono Luigi Volpicelli (1900-1983, docente di pedagogia presso la facoltà del Magistero dell'Università di Roma) e Nazareno Padellaro (1892-1980, responsabile dei servizi del Governatorato di Roma fino al 1940 e direttore del Comitato centrale per l'educazione popolare nel secondo dopo guerra).
- <sup>7</sup> A. Agazzi, *Studio e selezioni nella Carta della Scuola*, in «Scuola italiana moderna», XLVIII, 18, 1938-1939, pp. 779-780.
- <sup>8</sup> Per una ricostruzione accurata del percorso intellettuale di Agazzi tra gli anni Trenta e Quaranta, si veda: L. Pazzaglia, *Dalle prime esperienze d'insegnante all'impegno per le riforme scolastiche*, in C. Scurati (ed.), *Educazione società scuola. La prospettiva pedagogica di Aldo Agazzi*, La Scuola, Brescia 2005, pp. 13-80.
- <sup>9</sup> Cfr. G. Bottai, *La Carta della Scuola*, Mondadori, Milano 1939. La pubblicazione della *Carta della scuola* genera un dibattito pedagogico intenso, sia sull'idea di scuola che ne deriva e sulle differenze rispetto all'impostazione gentiliana, sia sul ruolo educativo del lavoro. Si vedano su questi temi il volume curato da L. Volpicelli, *Il lavoro produttivo nella Carta della Scuola*, D'Anna, Messina 1940 (con interessanti interventi di Calò, Casotti, De Ruggiero, Resta, Volpicelli); id., *Scuola e lavoro*, Signorelli, Roma 1941; R. Gentili, *Giuseppe Bottai e la riforma fascista nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1979 e M.T. Mazzatosta, *Il regime fascista fra educazione e propaganda*, Cappelli, Bologna 1978, pp. 75-92.
- <sup>10</sup> G. Bottai, *La Carta della Scuola*, cit., pp. 10-12.
- <sup>11</sup> Per una ricostruzione accurata del dibattito di questi anni sul tema dello stato corporativo, si veda: E. Scaglia, *Giovanni Calò nella pedagogia del '900*, La Scuola, Brescia 2013, pp. 195-203.
- <sup>12</sup> Agazzi espone con chiarezza il suo pensiero sulla riforma gentiliana in un questionario pubblicato su *Sommario pedagogico* dal titolo *Dalla riforma scolastica del '23 alla riforma del '39*, nel quale si cercava di fare il punto sulle riforme scolastiche del fascismo chiedendo a diversi uomini di cultura la loro opinione. Tra gli interpellati, oltre Agazzi, comparivano: Augusto Baroni, Francesco Bettini, Angelo Colombo, Gian Cesare Pico, Giuseppe Fanciulli, Luigi Romanini, Gherardo Ugolini. (A. Agazzi, *Dalla riforma scolastica del '23 alla riforma del '39*, in «Supplemento pedagogico», VI, 1938-1939, 12, pp. 67-69, 76-78, 82-83, 89-91).
- <sup>13</sup> Ivi, pp. 76-77.
- <sup>14</sup> A. Agazzi, *Il lavoro nella scuola fascista*, in «Il Gruppo d'azione», XX, 10-12, 1939, p. 10.
- <sup>15</sup> A. Agazzi, *Il lavoro dalla vita alla scuola*, La Scuola editrice, Brescia 1941, p. 30.
- <sup>16</sup> Per una riflessione pedagogica sul tema dell'alternanza formativa si veda: G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo e di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, pp. 93-119 e id., *Lavoro scuola apprendistato: idee per un rilancio dell'istruzione e della formazione*, in «Prospettiva EP», XXXVI, 3, Settembre-Dicembre 2013, pp. 23-38.
- <sup>17</sup> Il concetto di umanesimo del lavoro è contenuto in *Genesi e struttura della società*, testo che rappresenta l'ultima produzione teorica gentiliana. (G. Gentile, *Genesi e struttura della società. Saggio di filosofia pratica*, Mondadori, Milano 1954, pp. 146-147). Sull'importanza del concetto di umanesimo del lavoro in Gentile, si veda: G. M. Pozzo, *Giovanni Gentile e l'umanesimo del lavoro*, Galleria, Castelfranco Veneto 1989; M. L. Lanzillo, *Giovanni Gentile e il problema del "concreto". Dalla "Filosofia del diritto" a "Genesi e struttura della società"*, in «Filosofia politica», XIV, 2, 2000, pp. 239-259.
- <sup>18</sup> Si veda l'analisi critica di Agazzi sulle diverse forme di immanentismo, tra cui quella gentiliana: A. Agazzi, *Saggio sulla natura del fatto educativo in ordine alla teoria della persona e dei valori*, La Scuola, Brescia 1950, pp. 137-141.
- <sup>19</sup> A. Agazzi, *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, cit., pp. 136.
- <sup>20</sup> Ivi, pp. 240.
- <sup>21</sup> La riflessione di Agazzi sul lavoro, dopo il 1958, si limita a riprendere le argomentazioni dei testi precedenti e a sottolineare l'importanza di non dissolvere lo specifico del lavoro considerandolo una generica attività umana. Si vedano: A. Agazzi, *Significato educativo del lavoro nella pedagogia scolastica dell'età evolutiva*, in AA.VV., *Educazione e lavoro*, Massimo-UCIIM, Milano 1981, pp. 15-28; id., *Il discorso pedagogico*, Vita e pensiero, Milano

1975, pp. 371-382 e id., *Problematica dell'istruzione professionale*, in «Educazione professionale», 6, Gennaio-Marzo, 1971, pp. 1-4. Bocca sostiene: «la sua riflessione non riuscirà mai a tematizzare le successive evoluzioni delle dinamiche del lavoro industriale degli anni '70» (G. Bocca, *Il tema del lavoro*, in *Educazione società scuola. La prospettiva pedagogica di Aldo Agazzi* (C. Scurati ed.), cit., p. 293).

<sup>22</sup> Nel secondo dopo guerra, la riflessione pedagogica di Agazzi sull'idea di scuola media come scuola popolare e di cultura formativa non ridotta a classicismo viene influenzata dalle opere di Sergej Hessen, che il pedagogista bergamasco conosce grazie a Luigi Volpicelli e all'editore A. Armando. Per una ricostruzione dettagliata dell'influenza di Hessen su Agazzi, si veda: G. Bertagna, "Scuola e Didattica" e la riforma della scuola media, in G. Vico (ed.), *La scuola media tra passato e futuro*, La Scuola, Brescia, 1993, pp. 178-182.

<sup>23</sup> Cavallera afferma sull'umanesimo del lavoro gentiliano: «emerge il carattere *sui generis* dell'umanesimo del Gentile, che è sì un umanesimo, ma che porta il concetto di persona, di uomo, a tale dimensione da dissolvere il concetto rinascimentale di umanesimo, peraltro collegato, mediante il cristianesimo, a quello greco-romano» (H. A. Cavallera, *Immagine e costruzione del reale nel pensiero di Giovanni Gentile*, Biblioteca scientifica – Fondazione Ugo Spirito, Roma 1994, p. 283).

<sup>24</sup> G. Gentile, *Genesi e struttura della società. Saggio di filosofia pratica*, cit., pp. 146-147. Si veda per un'analisi sulla formazione dell'idea di umanesimo del lavoro in Gentile: A. Negri, *Giovanni Gentile educatore. Scuola di Stato e autonomie scolastiche*, Armando Editore, Roma 1996, pp. 46-59.

<sup>25</sup> G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, vol. I, Le Lettere, Firenze 2003, p. 84.

<sup>26</sup> Si veda la celebre formulazione di umanesimo integrale di Maritain, che sicuramente ha influenzato il pensiero di Agazzi. (J. Maritain, *L'umanesimo integrale*, [1936] Studium, Roma 1947).

<sup>27</sup> L'interesse per la scuola di Aldo Agazzi è legato alla sua vita personale. Infatti, a diciotto anni inizia a insegnare come maestro e nel 1933 diventa Direttore didattico. Le sue riflessioni pedagogiche e il suo impegno nelle diverse commissioni ministeriali per le riforme scolastiche del secondo dopo guerra testimoniano il suo interesse nei confronti del ruolo educativo delle istituzioni scolastiche. Sulla riflessione di Agazzi per sviluppare una scuola di tutti e di ciascuno, si veda: G. Bertagna, *Esigenze culturali e didattiche per una scuola di tutti e di ciascuno*, in G. Vico (ed.), *Aldo Agazzi. L'amore per l'uomo e la teoresi pedagogica*, Vita e Pensiero, Milano 2008, pp. 151-177.

## Humanism of labour and man's life course: education for the humanization of the person

### Umanesimo del lavoro e corso di vita dell'uomo: l'educazione per l'umanizzazione della persona

MIRCA BENETTON

*The paper analyzes how Gentile's thought might be useful to reflect on the current ecological perspective of the life course and on the concepts of lifelong and lifewide education. Human action, which can also be found in infant and child play as well as in the adult work, must be understood as an incentive for a person to find - through training - its authenticity and universality; it is a unity of thought and action; freedom and responsibility.*

Per Giovanni Gentile l'umanesimo del lavoro, concettualizzazione matura del suo itinerario speculativo, rappresenta la predizione dell'opportunità di interpretare e di formare l'uomo nella sua pienezza evitando l'unilateralità di ogni visione riduzionistica, che considera la persona in termini oppositivi come spirito o come materia, come universale o particolare, secondo un approccio individualistico o collettivistico, dell'intelletto o della mano. Secondo Gentile, nel lavoro, che è una particolare azione umana, l'uomo è protagonista, ha modo di esprimere tutte le sue attitudini e le sue potenzialità, che sono teoriche e pratiche, mettendole a disposizione della comunità, a partire dalla microcomunità familiare fino a comprendere il macrosistema rappresentato dal continente e dal genere umano.

Il farsi della persona attraverso tale percorso implica un'idea di crescita che sembra richiamarsi all'integralità dello sviluppo direzionato dell'uomo, a cui è attenta la pedagogia della persona. Senza voler banalizzare il pensiero di Gentile e il suo complesso mosaico interpretativo, ci pare che tale impostazione possa rivelarsi utile ancor oggi per meglio chiarire l'attuale *prospettiva ecologica del corso di vita* e quindi i concetti di *lifelong e lifewide education*, cioè della crescita verticale, dalla nascita alla morte, e

orizzontale, in relazione alle molteplici offerte-esperienze formative che si presentano nelle diversificate carriere della persona (il sistema formativo integrato).

Il dispiegarsi dell'azione umana nel gioco infantile e nel lavoro adulto, come sottolinea Gentile, ma soprattutto il loro venire ricondotti *all'essere uomo* in quanto tale permettono una riflessione su come la persona oggi, in un contesto ecosistemico, nella molteplicità del suo esprimersi, nella prassi, debba comunque sempre essere condotta, mediante il percorso formativo, a ritrovare la sua autenticità-universalità, che è unità di pensiero e azione nella libertà e responsabilità della sua realizzazione.

#### 1. L'educazione nel corso della vita: una visione etico-ecologica

Che cos'è un'azione? Intanto l'azione è dell'agente. E l'agente è il soggetto che agisce, certamente, anche se si limiti solo a pensare. Ma l'agire, si crede, del soggetto semplicemente pensante pare sia improduttivo di realtà; laddove l'agire del soggetto che compie un'azione, produce una realtà che non sarebbe mai, neanche in minima parte, se non la producesse l'azione stessa. La quale perciò crea. Il pensiero sterile, l'azione creatrice. Ma creatrice di che?

Fisicamente il mondo, concepito che sia nella sua esistenza fisica, dopo l'azione rimane sostanzialmente lo stesso di quel che era prima. L'effetto dell'azione va ricercato nel mondo morale, ossia nello stesso spirito che agisce<sup>1</sup>.

Allontanata l'idea di poter leggere Gentile presupponendo sbrigativamente che il suo attualismo svaluti la cultura del lavoro a favore della cultura umanistico-filosofica o che riduca ogni azione dell'uomo ad azione dello spirito, si tratta però di comprendere come la prospettiva educativa del filosofo possa suffragare e meglio delineare la visione attuale di crescita olistica e sistemica dell'uomo definita come *lifelong education*.

Il momento odierno di crisi dell'educativo, del riconoscimento delle caratterizzazioni eidetiche della persona, così come dei valori di cui quest'ultima è portatrice, rende necessario che venga ribadita l'opportunità di volgersi allo sviluppo totale dell'uomo assumendo la *prospettiva ecologica ed etica del corso di vita*. Si tratta di un percorso in cui la persona si trova al centro di molteplici relazioni ed eventi che modellano il suo progetto di vita, ma in cui deve emergere la capacità di governare se stessa, la sua autenticità e il suo emanciparsi rispetto a intenzioni che la possono rendere soggetto passivo e sottrarle la possibilità di essere artefice del proprio destino. Il divenire storico odierno presenta infatti una varietà di proposte di sviluppo spesso parcellizzate e frammentate; la persona rischia di perdersi in esse, di smarrire il centro del suo divenire o di stabilizzarsi sclerotizzandosi in un'oggettivazione statica di se stessa.

Perciò l'approccio educativo ecologico<sup>2</sup> non può più limitarsi oggi a descrivere, talvolta con un'epistemologia velatamente deterministica, le diverse interazioni organismo-ambiente (dal micro al macrosistema) che connotano la crescita della persona, ma deve valutarle attentamente alla luce della pedagogia della persona, definendo quest'ultima quale 'agente attivo' dotato di potenziali cognitivi e socio-emozionali relativi al proprio temperamento, alla propria personalità e ai propri valori. Essi la mettono

in grado non solo di adattarsi all'ambiente ma anche, rispettosamente, di modificarlo e di crearlo, dando vita allo sviluppo, sempre *in fieri*, dell'uomo, il quale nell'esperienza particolare costruisce, in un *continuum*, il suo essere universale-personale.

Nello specifico, il paradigma ecosistemico evidenzia come l'azione umana che si dispiega nella carriera lavorativa, oggi particolarmente in crisi, o più genericamente nella prassi vada ad incidere in maniera determinante sull'espressione dell'identità umana. Essa si presenta strettamente interdipendente con i sistemi micro e macro in cui la persona si colloca. Il modo in cui si concepiscono e si affrontano la carriera lavorativa e le diverse esperienze influenza la percezione del proprio divenire.

L'agire della persona è spia delle modalità attraverso le quali si esplicano, 'storicizzandole', la libertà e la volontà personali nella società. Si tratta perciò di capire come formare e ritrovare l'uomo nella multidimensionalità e multidirezionalità del suo costituirsi considerando la prassi come educazione<sup>3</sup>.

Quali attinenze/supporto può offrire il pensiero di Gentile alla concezione di sviluppo secondo la pedagogia del ciclo di vita e alla luce del farsi dell'uomo mediante la prassi?

Gentile sembra additare un percorso, ancor oggi fecondo, di affermazione della persona, di fedeltà a se stessa, alludendo ad un processo di conquista dell'universalità mediante il riconoscimento e il rapporto con gli altri dell'individuo *socio* che si manifesta nella realtà, nella prassi, nel lavoro, in cui dà prova del suo valore.

L'esistenza si dispiega come compimento dell'uomo nella sua pienezza, nell'oltrepassare il limite spazio-temporale naturale e nell'essere attore libero e consapevole nella scena della storia. L'individuo appare in una tensione perenne di conquista e invero anche se l'esplicarsi delle sue attitudini e capacità può subire dei rallentamenti ed essere sottoposto a crisi<sup>4</sup>. La persona si compie dunque come spirito, ma lo spirito include in sé modalità di essere sfaccettate.

La sua opera conclusiva, *Genesi e struttura della società*, sorregge un rinnovato concetto di persona

umana che compendia la pluralità di soggetti, ognuno dei quali si mostra nella sua singolarità nel momento in cui cerca di universalizzarsi. La persona appare viva e concreta, in grado di pensare e di volere e soprattutto di incarnarsi in una circolarità di pensiero e azione. Gentile sembra proporre un umanesimo rinnovato, metafisico, religioso e classico, ma nello stesso tempo capace di farsi interprete delle istanze della società contemporanea.

La sua *metafisica dell'azione* può rappresentare una possibile interpretazione di quella che oggi viene definita la visione olistica dell'uomo. Egli contrappone all'idealismo impersonale la trascendenza che accoglie la persona nella sua immanenza e vitalità, nel duplice rapporto fra pensiero e azione, tra cultura e lavoro a cui ogni esistenza partecipa. Il riconoscimento dei valori singolari e universali dell'uomo – l'umanesimo dei tempi nuovi –, che possono evidenziarsi nell'attività che è teorica e pratica, sembra dunque possa costituire la base da cui può trarre le mosse oggi la rinnovata formazione della persona dalla nascita alla morte, evitando le dispersioni a causa delle quali l'uomo pare estraneo a se stesso.

Si presentano così in Gentile alcuni capisaldi della pedagogia del corso di vita che pare utile riconfigurare. L'itinerario che sfocia nell'umanesimo del lavoro in *Genesi e struttura della società* ha i suoi prodromi in precedenti approfondimenti nei quali possiamo trovare, in una lettura etica, talune linee portanti di una nuova visione ecologica e sistemica:

- a. l'uomo è in continuo superamento di se stesso, secondo una direzionalità in cui ritrova però costantemente la sua biografia.
- b. L'uomo si educa dalla nascita alla morte: l'umanesimo della cultura si unisce all'umanesimo del lavoro.
- c. La sua educazione avviene nell'incontro-interazione di carriere diverse, tra cui quella lavorativa, della prassi.

## 2. L'uomo come continuo superamento di sé

La visione pedagogica ecologica ed ecosistemica considera la necessità che l'uomo, quale essere

incompleto – rispetto al quale ogni momento della vita può dirsi 'un inizio'<sup>5</sup> – ha di adattarsi incessantemente e di realizzarsi cogliendo o scegliendo le diverse opportunità che gli si presentano. Nell'attualismo di Gentile la persona, nella sua fattualità, avverte costantemente l'esigenza di sollevarsi dall'esistente all'ideale. Contrario ad ogni visione naturalistica e materialistica dell'uomo, il filosofo ritiene che la spiritualizzazione del reale passi anche attraverso l'agire.

L'affermazione della trascendenza è riconoscimento del limite dell'uomo e del bisogno che egli ha di superarlo una volta che lo avverta; superarlo e andare al di là del proprio limite, ossia di se medesimo, in quanto limitato. Superare sé stesso: questo è, si può dire, l'istinto; lo slancio naturale costitutivo, essenziale dello spirito. [...] Dunque, trascendenza, ma come dialettica della stessa libera attività dell'autocoscienza. Alla quale ogni realtà non può non essere assolutamente immanente<sup>6</sup>.

Tale agire non può venire semplicemente ricondotto ad una successione causalmente ordinata o, di contro, estemporanea di fatti intesi nella particolarità e finitezza che ogni individuo sembra sperimentare. Al contrario, nell'azione la persona esce dalla propria strutturazione empirico-atomistica, esprime un giudizio ed esercita la volontà, connotandola in senso etico. Il che implica sforzo e impegno non solo del singolo ma di tutta la comunità per giungere al coinvolgimento universale, segno della realizzazione dell'individuo. L'umanità passata, presente e futura trova nuova sintesi nell'azione singolare della persona, che non può prescindere dagli altri ma non ne viene nemmeno soggiogata. Il processo dialettico conduce infatti all'autocoscienza, a trovare nell'io singolare di ciascuno anche quello universale. «L'individuo è massima particolarità in quanto è massima universalità. Più è lui, e più è tutti»<sup>7</sup>. L'uomo socio è capace di contenere la comunità e non si annulla in essa come mero prodotto sociale.

L'individualità, insomma, non è oggetto dell'esperienza ma soggetto di essa. E però individuo



(*in-divisuuus*, non divisibile, tutt'uno, unico) è l'uomo, non le cose in mezzo a cui vive, e che sono via via quello che sono in rapporto a lui e, come in moltissimi casi è manifesto, per opera di lui<sup>8</sup>.

E ancora: «Non la comunità contiene l'individuo; ma al contrario, l'individuo contiene o piuttosto realizza, nell'atto della autocoscienza, la comunità»<sup>9</sup>. Oltrepassare la visione individualistica o superficialmente collettivistica per dare spazio alla piena espressione della libertà umana è il messaggio di Gentile, che si presenta particolarmente attuale nell'angusto egocentrismo – e al medesimo tempo nell'omologazione – che segna il corso della vita attuale.

Il filosofo è convinto che la vita sia milizia e che l'uomo *sapiens* e *faber* debba liberarsi dai condizionamenti della contingenza trascendendo continuamente se stesso; l'educazione è pienamente coinvolta in tale opera. Per questo il 'processo educativo è eterno'<sup>10</sup>, intendendo con tale espressione l'atto spirituale eterno, la partecipazione attiva del soggetto e ribadendo in tal modo la sistematicità, la ricorsività e la totalità dell'azione.

Seguendo la dinamica dello spirito, Gentile già negli scritti dal 1913 esprime l'impossibilità di assegnare un 'punto finale al processo educativo', in quanto l'educazione si perpetua rinnovando costantemente quella passata nel presente, senza soluzione di continuità. L'uomo, nel suo essere spirituale, nel suo farsi, è un incessante processo di apprendimento, in forme e col supporto di persone diverse, che si protrae dalla nascita alla morte. «Che se l'educazione si rinchiudesse dentro certi limiti di tempo, bisognerebbe concluderne che essa non appartiene alla vita dello spirito»<sup>11</sup>. L'educazione asseconda cioè il processo di crescita della persona, che avviene ininterrottamente anche mediante lo svolgersi di carriere diverse, nel passaggio dal micro al macrosistema.

Sotto qualunque aspetto si consideri, l'uomo è uomo in quanto continuamente si fa: padre, in quanto ama, cura, educa i suoi figli, dimostrandosi, cioè facendosi incessantemente padre; maestro, in quanto continuamente educa se stesso educando gli altri, e

diviene sempre più maestro, artista, scienziato, sacerdote, filosofo, in quanto si svolge continuamente in una direzione spirituale, facendosi sempre più artista, scienziato, sacerdote, filosofo<sup>12</sup>.

L'uomo, che non è mai compiuto, rappresenta 'un'eterna promessa' e in quanto tale va educato al processo di 'responsabilizzazione' della crescita<sup>13</sup>. Vi sono diverse forme di educazione, come quella irriflessa, spontanea, tipica della madre nel suo accudimento naturale, e quella riflessa, tipica della scuola; in realtà, entrambe, come atti spirituali, implicano la consapevolezza di sé.

### 3. L'educazione dalla nascita alla morte, unità e continuità: il cerchio radiante

Una particolare immagine con addentellati educativi utilizzata da Gentile ci rende ragione del farsi, del divenire dello spirito e della persona da non intendersi in senso segmentario. È la figura del 'cerchio radiante', metafora della totalità-universalità all'interno della quale convergono a sintesi le diverse antinomie, come quella teoria-prassi<sup>14</sup>.

Di là un centro d'irradiazione, di qua punti innumerevoli su per la circonferenza di quel centro. Su questa circonferenza c'è l'infanzia, la fanciullezza, l'adolescenza, la virilità, la vecchiezza; ci sono tutti i momenti diversi dell'età di ogni individuo e di tutti gli individui, secondo le varie condizioni sociali, i vari tempi, popoli, gradi o forme di civiltà. [...] ma guai a chi non veggia in ciascun punto della circonferenza un punto d'un raggio che si diparte sempre da quel medesimo centro, e in tutti i punti l'irradiazione del centro, e la pulsazione dell'unica sua vita! Il punto gli si cangerà davvero in un punto astratto, matematico; e la psicologia del fanciullo, smarrirà la psiche<sup>15</sup>.

Vi è un cerchio, costruito da un punto d'irradiazione, o centro vitale; la sua circonferenza è formata da infiniti punti che costituiscono le età dell'uomo, ma anche i diversi individui nelle differenti condizioni storiche e sociali e nelle diverse psicologie. Tali punti della circonferenza sono collegati al centro del cerchio da altrettanti illimitati raggi. A seconda che si considerino



il cerchio o la sola circonferenza si possono avere concezioni diverse del divenire. Nell'idea del cerchio troviamo una visione per così dire olistica, ecologica, che prevede l'interazione fra le parti, il mutamento, ma nello stesso tempo il *continuum* della persona, la ricorsività del suo essere, la sua peculiarità, il suo ritrovarsi al centro, *in interiore homine*. In tale sguardo Gentile individua la 'psicologia dell'educatore'. Un'idea frammentata e meccanica dell'uomo incapace di riportarsi ad unità è propria invece di chi analizza solo la circonferenza; visione attribuibile alla psicologia pedologica, meccanizzata<sup>16</sup>. A chiosa di tale metafora si può rilevare come anche oggi, in ambito educativo-formativo, spesso ci si ritenga paghi nell'esaminare le parti come facenti parti di un generico tutto, senza cercare di riportarle realmente, in coscienza, a quella che è la specificità della persona umana, la sua direzionalità.

In un divenire che si attualizza e che definisce l'intero corso della vita Gentile trova modo di valorizzare la prassi, come emergerà esplicitamente in *Genesi e struttura della società* ma come già si evince nel *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* (1913-14):

In generale, lo spirito è uno nella sua attualità. Si moltiplica soltanto nel suo contenuto od oggetto, considerato in sé, astrattamente, e non risoluto nell'unità del soggetto che attualmente lo sostiene<sup>17</sup>.

Lo spirito umano è dunque unità nel suo farsi e molteplicità come varietà di sensazione, percezioni, concetti ...; in ogni età della vita sente il bisogno di dispiegarsi e quindi di educarsi:

Nell'unità del processo spirituale lo spirito sempre, nella sua essenza, è educando; perché se non fosse scolaro vivo ed attivo, esso cascherebbe nel nulla; poiché il suo essere è il suo vivere e formarsi, o educarsi: essere un eterno scolaro, anzi l'eterno scolaro<sup>18</sup>.

Il filosofo è particolarmente critico verso una psicologia dell'infanzia che segue il criterio pedologico<sup>19</sup>, naturalistico, che riduce il

comportamento della persona a scienza naturale e tende a meccanizzarlo rendendo difficile ricondurlo alla libertà e alla creatività del farsi dello spirito umano.

In *La riforma dell'educazione. Discorsi ai maestri di Trieste* (1920) Gentile evidenzia nuovamente l'importanza di riportare l'educazione all'unità convertendo la psicologia e la didattica atomistiche, che separano le funzioni dell'uomo e le diverse discipline, per avviarsi a rivendicare il rapporto cultura-lavoro, che riprenderemo nel punto successivo. Proprio trattando dell'unità dell'educazione afferma che

né la teoria né la pratica – che sono poi assai più intimamente connesse che per solito non si creda – dimostrano che questo concetto sia ancora inteso e adeguatamente apprezzato. Contro di esso infatti sta tutta la forza della concezione realistica che distinguendo tra l'uomo e la sua cultura, e materializzando la cultura, a questa, e conseguentemente all'educazione che la rispecchia, attribuisce quella molteplicità e frammentarietà, che è propria delle cose materiali<sup>20</sup>.

Gentile combatte la materialità come divisibilità infinita, che nella scuola si trasforma in istruzioni 'particolari', ognuna delle quali esclude l'altra. Operando in tal modo la persona cresce nella separatezza che corrode anche la sua vita, facendone un insieme di carriere scisse affastellantesi e susseguentisi senza poter essere supportate e vivificate dall'intellegibilità della coscienza personale. Così come si è operato pensando di poter disgiungere istruzione ed educazione, allo stesso modo si arriva ancora oggi a caratterizzare il corso di vita come successione di esperienze senza ritorno al centro della persona.

L'educazione va invece identificata con la realtà spirituale nella sua unità: unità di teoria e prassi, come conoscenza, volontà e azione della persona, sintesi di anima e corpo<sup>21</sup>. Ci si avvia alla concezione dell'uomo pensiero, non pensiero puro, ma esistenza.

In riferimento all'unità dell'espressione dello spirito va posta attenzione all'interpretazione gentiliana del

gioco infantile, manifestazione al contempo del principio di *continuum* esistenziale che contraddistingue il ciclo della vita e dell'emergere del valore della prassi e del lavoro come costituenti dell'uomo.

Il gioco va inteso non attraverso la psicologia sperimentale, quella 'della circonferenza', ma come ha insegnato Froebel, guardando il bambino dall'interno, penetrando il suo animo, così da scoprire che

il giuoco è il lavoro del bimbo. Il giuoco, cioè, è il lavoro guardato dal punto di vista di una concezione della vita, in cui quei fini particolari di esso non hanno più valore [...] L'attività psichica del bambino nel giuoco è quella medesima attività dell'adulto curvo sulle sue sudate carte in cerca del vero, o sull'aratro faticoso in cerca del pane. Tanto è vero che il giuoco non cessa con la fanciullezza; e, più o meno, tutti si giuoca sempre, anche innanzi negli anni, alternando alle occupazioni che sono lavoro, perché organizzate nel sistema della nostra professione, quelle di mero diletto, in cui a quando a quando l'anima sente pure il bisogno di rifugiarsi come per gustare la propria libertà non coercibile dentro al rigido meccanismo professionale. Ma ciò che è diletto all'uno è lavoro all'altro<sup>22</sup>.

L'idea di unità e ricorsività fra pensiero e azione si ritrova anche quando Gentile tratta dell'educazione fisica, che va definita come educazione spirituale e del carattere perché si riferisce all'uomo vivo, che pensa, vuole, agisce e si pensa nel suo corpo<sup>23</sup>.

L'educazione fisica dunque non si aggiunge all'educazione dello spirito: è anch'essa educazione dello spirito. [...] Vivere è farsi il corpo: perché vivere è pensare; e pensare è aver coscienza di sé: di cui non si ha coscienza, se uno non si oggettiva; e l'oggetto come tale è il corpo (il *nostro* corpo). Tale coscienza, tale corpo; non c'è pensare che non sia fare<sup>24</sup>.

L'uomo è pensiero e corpo, così come è pensiero e azione; la spiritualizzazione del corpo non lo annulla ma sembra offrire un riconoscimento allo stesso oltre il 'corpo oggetto'<sup>25</sup>.

Interessanti indicazioni che preludono a *Genesi e struttura della società* si possono individuare anche in

*Preliminari allo studio del fanciullo* (1924), in cui il tema dell'attività pratica, del gioco e del lavoro vengono ulteriormente specificati e valorizzati come elementi di spiritualizzazione dell'uomo, cioè del suo costituirsi nella totalità del farsi, nella molteplicità delle esperienze che si riconvertono nel percorso di umanizzazione-universalizzazione. In questo suo studio Gentile vede nel lavoro un'attività umana universale e cosciente' costituita da un sistema di scopi, che si presenta attraverso le diverse forme che riceve dagli uomini. Il fine ultimo del lavoro, al di là del rendere più facile la vita materiale dell'uomo e l'appagamento dei bisogni ad essa connessi, è saldamente intrecciato con la messa in atto del progetto stesso della persona. Il lavoro serve «per rendere sempre più vigile la sua coscienza, sempre più capace di assumere in se stessa la natura spiegandosela spiritualisticamente»<sup>26</sup>.

Rispetto al suo essere reputato un'attività sistematizzata per il suo livello organizzativo e produttivo, Gentile osserva invece che l'operare dell'artista e il gioco del bambino siano considerati come ateleologici dal senso comune. Ma quando si abbandona l'approccio materialista ed esterno allo spirito, 'erroneamente detto sperimentale', si nota che l'artista, come il fanciullo che gioca, trova il suo fine in se stesso e rendendosi attivo si umanizza. Tali attività, valutate prioritariamente non per la loro produttività ma nella loro attualità, rappresentano quindi il manifestarsi dell'uomo nella sua accentuazione etica. Lavoro e arte, lavoro e gioco non si presentano contrapposti, anzi il gioco è una modalità di anticipazione di quello che sarà il lavoro adulto. Gentile intende ridare valore a tale attività evidenziando l'autenticità e serietà con cui il bambino la affronta quando non venga resa artificiosa e 'sminuzzolata' ad opera dell'adulto che non ne intende l'importanza.

Il giuoco ha la sua serietà sempre, indistinguibile da quella del lavoro; e l'attività dell'uomo adulto che lavora, non differisce intrinsecamente dalla attività psichica del bambino, che giuoca<sup>27</sup>.

La produttività del lavoro, dell'arte e del gioco rappresenta una forma dell'attuarsi dell'uomo, ma va costantemente interpretata nel rinnovamento continuo, nell'innalzamento verso qualcosa di superiore<sup>28</sup>. Il già fatto non appaga mai l'uomo spirituale, né l'uomo pratico; allo stesso modo il bambino nel gioco, pur verificando il frutto della sua operosità presente, la volge già al futuro. Ritorna così il dinamismo del progetto esistenziale dell'individuo nella ricorsività della vita, costituita da determinazioni particolari, ma trascese in una dimensione spirituale, in una realtà totale creatrice e personale.

Anche il lavoro più organizzato come sistema e più meccanizzato nei suoi particolari, attua il suo progresso attraverso la lenta negazione delle sue particolari determinazioni; è dinamico nella sua staticità<sup>29</sup>.

Le parole di Gentile costituiscono un messaggio che trova piena esplicitazione in *Genesi e struttura della società*, ed è finalizzato a combattere l'affievolirsi del valore della persona umana, disorientata all'interno della parcellizzazione materialistica e utilitaristica o della pura speculazione teoretica classista. L'annuncio del nuovo umanesimo offre spunti per un'educazione in tutto il corso della vita, in cui l'uomo possa prendere coscienza di quel che fa e di quel che è pur nel vortice del sistema complesso in cui si trova inserito.

#### 4. L'uomo e la carriera lavorativa

L'umanesimo del lavoro, testamento speculativo di Gentile ma già anticipato negli scritti degli anni precedenti, permette di giungere alla compiuta espressione del tema inerente alla carriera lavorativa della persona. Esso rappresenta una sintesi etica del modo in cui diviene possibile comprendere l'uomo 'totale', evitando la mortificazione delle individualità umane e permettendo allo stesso tempo l'istaurarsi di una comunità giusta in cui ogni persona possa originalmente perfezionarsi nel rapporto con gli altri.

Al di là del modo di concepire la risoluzione della realtà nel pensiero, ci pare che il manifesto del nuovo umanesimo possa influire positivamente sulla definizione del percorso di formazione e di autorealizzazione della persona dalla nascita alla morte. Si tratta cioè di educare le nuove generazioni, in un contesto globale come quello odierno, a trarre dall'esperienza dell'essere *homo sapiens e faber* tutti gli elementi che servono a vivacizzare la coscienza personale, ad uscire dal settarismo con cui i giovani, così come gli adulti, vivono passivamente talune esperienze come altro da sé.

Ne *La riforma dell'educazione* Gentile si era già soffermato sul rapporto cultura-lavoro per gettare le basi di un nuovo umanesimo. Confermava lì la necessità di superare le visioni unilaterali; la cultura non è necessariamente sforzo e fatica, dolore e tormento, in quanto è vita, e la gioia è vita, così come è sforzo e lavoro. Il tormento sorge dalla negazione della vita e dell'attività personale, dall'inerzia e dall'ignavia. Il lavoro non rappresenta una pena, «il lavoro è appunto la natura stessa di questa vita spirituale, in cui si spiega la cultura. Il lavoro non è un giogo per la volontà, e quindi per l'uomo; è la sua libertà»<sup>30</sup>. Principio che Gentile esprime pure in *Politica e cultura* (1922), anche se in alcuni passaggi argomentativi sembra ancora persistere il differente valore da attribuirsi al lavoro intellettuale rispetto a quello manuale<sup>31</sup>. Ma si penetra chiaramente il suo intendimento quando afferma che

il lavoratore è lavoratore, a patto di essere uomo; a patto di sentire, oltre i legami con la vita particolare in cui egli si inserisce in un angusto pezzo della natura, la propria vita come vita umana [...]. Uomini interi e non specialisti<sup>32</sup>.

Quel che ci basta qui rilevare, per esigenze di brevità, è che Gentile sollecita la persona, in senso educativo, ad appropriarsi del suo 'essere uomo' in qualsiasi attività svolga, decifrando la qualità dell'azione. L'uomo che agisce, che lavora, trova apprezzamento e il suo valore è dato dal modo in cui egli lavora, non dalla tipologia di lavoro che compie: il contadino,

l'artigiano lavorano con la stessa dignità del letterato e del pensatore. La 'materia', l'oggettivarsi del prodotto del lavoro viene riconvertito in percorso personale-spirituale quando 'l'uomo lavora da uomo', con la coscienza di quello che fa, di sé e del mondo in cui si incorpora. Sono ben note le pagine del filosofo a sostegno del nuovo umanesimo del lavoro, come revisione e aggiornamento del suo concetto di cultura:

Da quando lavora, l'uomo è uomo, e s'è alzato al regno dello spirito, dove il mondo è quello che egli crea pensando; il suo mondo, sé stesso. Ogni lavoratore è *faber fortunae suae*, anzi *faber sui ipsius*. Bisognava perciò che quella cultura dell'uomo, che è propria dell'umanesimo letterario e filosofico, si slargasse per abbracciare ogni forma di attività onde l'uomo lavorando crea la sua umanità. [...] L'uomo reale, che conta, è l'uomo che lavora, e secondo il suo lavoro vale quello che vale. Perché è vero che il valore è il lavoro; e secondo il suo lavoro qualitativamente e quantitativamente differenziato l'uomo vale quel che vale<sup>33</sup>.

La persona fa del lavoro l'espressione impegnata della sua ricerca di verità e bellezza, oltre lo scopo immediatamente utilitaristico, travalicando 'l'economicità per entrare nella sfera dell'etica', coniugando pensiero e azione.

Superando le visioni dicotomiche nella considerazione delle 'carriere' dell'uomo nel progetto di vita, la prospettiva di Gentile può contribuire, oggi – in un periodo di depauperamento dell'umano, di individualismo e produttivismo esasperato e di deformazioni tecnicistiche, se non superficialmente artificiali e consumistiche – a ricondurre l'attività produttiva della persona ad una dimensione formativa di *continuum* esistenziale riflessivo e responsabile, singolare ma anche sociale, facendo emergere i valori del presente in una prospettiva futura. Mediante tale interpretazione la visione globale ed ecosistemica attuale potrà forse tradursi in possibilità concreta per l'innalzamento anziché per la dispersione dell'uomo, per il suo «divenire autonomo»<sup>34</sup>.

MIRCA BENETTON

Università degli Studi di Padova  
*University of Padua*

<sup>1</sup> G. Gentile, *Genesi e struttura della società. Saggio di filosofia pratica* (1946), 2. ed., Sansoni, Firenze 1975, p. 181.

<sup>2</sup> Ci riferiamo al concetto di sviluppo ecologico secondo l'approccio in particolare di U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano* (The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design, 1979), il Mulino, Bologna 1986.

<sup>3</sup> Cfr. G. Spadafora, *Un itinerario di razionalità educativa: il problema della prassi nel giovane Gentile*, «Rassegna di Pedagogia», XLV, 4, ottobre-dicembre 1987, pp. 225-251.

<sup>4</sup> G.M. Pozzo, *Giovanni Gentile e l'umanesimo del lavoro*, Galleria, Treviso 1989, p. 22.

<sup>5</sup> Cfr. A. Granese, *Analisi pedagogica di Genesi e struttura della società*, in G. Spadafora (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola*, Armando, Roma 1997, pp. 203-217.

<sup>6</sup> G. Gentile, *Genesi e struttura della società*, cit., pp. 177-178.

<sup>7</sup> Ivi, p.19.

<sup>8</sup> Ivi, p.13.

<sup>9</sup> Ivi, p. 20.

<sup>10</sup> G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* (1913-1914), I, 5. ed. riv., Sansoni, Firenze 1959, p. 139.

<sup>11</sup> Ivi, p. 141.

<sup>12</sup> G. Gentile, *Preliminari allo studio del fanciullo* (1924), Sansoni, Firenze 1969, p. 3.

<sup>13</sup> Cfr. H.A. Cavallera, *I Preliminari allo studio del fanciullo di Giovanni Gentile*, «Rassegna di Pedagogia», LIX, 3-4, luglio-dicembre 2001, pp. 155-169.

<sup>14</sup> «Contrapposto alla visione parziale e astratta della circonferenza, il cerchio suggerisce il circolo della filosofia e della sua storia, la circolarità infinita – divina – della prassi» (K. Colombo, *La pedagogia filosofica di Giovanni Gentile*, FrancoAngeli, Milano 2004, p. 102).

<sup>15</sup> G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, I, cit., pp. 149-150.

<sup>16</sup> Si tratta di un concetto che ritorna anche in *Preliminari allo studio del fanciullo*, in cui Gentile critica la psicologia naturalistica che analizza in maniera antitetica le stagioni della vita del soggetto, che «meccanizza lo spirito rompendone l'unità, e del fanciullo fa quasi il termine antitetico dell'adulto». Ad essa va sostituita un'altra psicologia «che riconosca nel fanciullo stesso la totalità della vita spirituale e concepisca la fanciullezza come un punto sulla circonferenza il cui centro è lo spirito nella sua unità. Una psicologia, insomma, che non smarrisca la psiche cercando il fanciullo» (Ivi, pp. 8-9).

Per Gentile «la pedagogia non coincide con la pedologia, in quanto l'educazione riguarda la formazione dell'uomo e non solo quella del fanciullo, per cui non solo non ha un termine, ma si costituisce come costume e istituzione» (H.A. Cavallera, *Giovanni Gentile. L'essere e il divenire*, SEAM, Formello 2000, p. 41).

<sup>17</sup> G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, I, cit., p. 149.

<sup>18</sup> Ivi, p. 145.

<sup>19</sup> Sullo sviluppo della pedologia si veda C. Trombetta, *Psicologia dell'educazione e pedologia. Contributo storico-critico*, FrancoAngeli, Milano 2002.

<sup>20</sup> G. Gentile, *La riforma dell'educazione. Discorsi ai maestri di Trieste* (1920), Sansoni, Firenze 1975, p. 124.

<sup>21</sup> M. Lancellotti, *Croce e Gentile. La distinzione e l'unità dello spirito*, Studium, Roma 1988, p. 78.

<sup>22</sup> G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, I, cit., pp. 147-148.

<sup>23</sup> «Educativa non è la ginnastica che fa dell'uomo non più un forte e agile animale (atleta), ma quella che dell'uomo fa un forte e agile uomo: forte al lavoro in cui si realizzano tutte le forme della spiritualità; agile e pronto al dovere, che richiede sempre sollecitudine» (Ivi, p. 261).

<sup>24</sup> G. Gentile, *La riforma dell'educazione. Discorsi ai maestri di Trieste*, cit., p. 156.

<sup>25</sup> K. Colombo, *La pedagogia filosofica di Giovanni Gentile*, cit., p. 142.

<sup>26</sup> G. Gentile, *Preliminari allo studio del fanciullo*, cit., p. 33.

<sup>27</sup> Ivi, p. 36.

<sup>28</sup> Secondo la legge del divenire «dopo aver spiritualmente compiuto un dato atto, o esserci attuati in qualche prodotto, che aveva impegnato, nel momento del suo prodursi, tutta la nostra spiritualità, noi ci troviamo saliti ad un grado superiore di attività spirituale, dove non possiamo più in alcun modo appagarci del già fatto, ma aspiriamo al più alto. Tale legge si verifica anche nella vita spirituale dell'uomo pratico e nel suo stesso lavoro» (Ivi, p. 39).

<sup>29</sup> Ivi, p. 41.

<sup>30</sup> G. Gentile, *La riforma dell'educazione. Discorsi ai maestri di Trieste*, cit., p. 99. Cfr. G. Zago, *Scuola e lavoro in Italia durante il Ventennio*, «Nuova Secondaria Ricerca», XXXII, 8, aprile 2015, pp. 14-29.

<sup>31</sup> Cfr. H.A. Cavallera, *La fondazione dell'umanesimo del lavoro e la riforma dell'università nel neoidealismo italiano*, in C. Xodo (a cura di), *I nuovi curricoli universitari*, Pensa MultiMedia, Lecce 2002, p. 81.

<sup>32</sup> G. Gentile, *Lavoro e cultura* (1922) in *Politica e cultura*, vol. I, a cura di H.A. Cavallera, Le Lettere, Firenze 1990, p. 250.

<sup>33</sup> G. Gentile, *Genesi e struttura della società*, cit., p. 112.

<sup>34</sup> G. Gentile, *La riforma dell'educazione*, cit., p. 91.

## **From Humanism of culture to Humanism of work. Pedagogy, politics and territory**

### **Dall'umanesimo della cultura all'umanesimo del lavoro. Pedagogia, politica e territorio**

MARIA GRAZIA LOMBARDI

*This work tries to put together, in a perspective of militant pedagogy, pedagogy, politics and territory through the reading of the thought of Giovanni Gentile and humanism of work. The assumption is that is possible to recover that constant dialogue between pedagogy and politics that finds in the spiritual essence of Gentile mold and human action a dimension of meaning. The individual in this act does not exist as 'Ego', but as 'We' inhabiting a territory, a community. Here what in our case, today, makes conversing pedagogy, politics and territory by Giovanni Gentile: the activity of the spirit, the 'ego' that becomes a 'We' and that, since the prediction for the future, as a pedagogical dimension of planning, builds a concept of political ethics.*

In che modo oggi la pedagogia, la politica ed il territorio possono essere analizzati attraverso la filosofia idealistica di Giovanni Gentile?

Che cosa può far dialogare, in una dimensione progettuale, la pedagogia, la politica ed il territorio?

E ancora: che cosa vi è, oggi, di accoglibile nell'umanesimo del lavoro di Giovanni Gentile?

È all'interno di queste domande che si muove il presente lavoro che tenta l'analisi del rapporto tra pedagogia, politica e territorio attraverso la lettura del pensiero di Giovanni Gentile e dell'umanesimo del lavoro<sup>1</sup>, in una prospettiva di pedagogia militante.

Il tentativo è quello di analizzare la politica e il territorio, inteso quale comunità, in una dimensione 'metastrutturale'<sup>2</sup>, nella dimensione flessibile e aperta del sapere pedagogico, in una circolarità dialettica tra teoria e pratica, nella convinzione che, come scrive Gentile, ogni «tentativo di assegnare un divario tra pensiero e azione s'ispira al desiderio di sottrarre il pensiero alla responsabilità dell'azione»<sup>3</sup>. Naturalmente il pensiero pedagogico-filosofico di Gentile si storicizza in un contesto molto particolare;

Giovanni Gentile nasce, infatti, nel 1875 e muore, a seguito di un attentato, nel 1944.

Queste due date, se da una parte segnano la vita del filosofo, dall'altra ci restituiscono l'immagine di una Italia attraversata da numerosi cambiamenti.

All'inizio del Novecento, infatti, respirando il clima di prosperità europea, l'Italia supera la crisi agricola incrementando lo sviluppo dell'industria, riprende vigore il nazionalismo e con la guerra di Libia si determina la crisi del sistema giolittiano. Subito dopo assistiamo agli eventi cruciali della I (1914-1918) e della II (1939-1945) guerra mondiale e, nel periodo tra le due guerre, l'esperienza fascista e la resistenza per la liberazione.

In questo scenario la vita di Giovanni Gentile sarà caratterizzata da un impegno attivo in politica, con la carica di Ministro della Pubblica Istruzione (1922-1924) e con l'adesione al fascismo, al quale resterà fedele anche dopo il delitto Matteotti, determinando così la rottura dei rapporti con Benedetto Croce.

È in questo orizzonte culturale che si struttura il pensiero di Giovanni Gentile, esito di un indissolubile legame tra pensiero, filosofia, pedagogia e politica.



Il suo idealismo si declina nell'attualismo per cui la realtà è spirito, attività pensante, Atto puro, soggetto trascendentale in cui viene meno ogni forma di dualismo.

Scriva infatti il filosofo, «l'atto è quello che si dice autocoscienza ed è infine autoconcetto: sintesi a priori, identità di opposti»<sup>4</sup>.

C'è dunque il superamento di qualunque antinomia, tra soggetto e oggetto, tra essere e dover essere, tra autorità e libertà, tra pensare e pensato, poiché per Gentile lo spirito è presenza di sé a se stesso, quindi autocoscienza e creazione di sé ossia autoctisi. «Nel concetto di autoctisi coincide pertanto volere e conoscere. È sempre lo spirito che crea se stesso. Arte, religione, scienza, economia, filosofia: tutto è autoctisi. E se autoctisi significa moralità (o libertà) ogni manifestazione della vita dello spirito è soggetta alla legge morale [...] Lì nell'atto del pensiero, dunque l'eticità: tutto il mondo morale»<sup>5</sup>.

L'eticità diviene, dunque, attualità spirituale, principio di identità tra teoria e prassi, eterno superamento dialettico dell'economia e di interessi particolari a favore di un universale, che non li elimina o li sopprime, ma li accorpa in una dimensione superiore.

Ecco, dunque, l'identità tra individuo e stato. Ecco ciò che, nello scritto "Genesi e struttura della società", mette insieme attraverso l'idea di comunità degli uomini l'etica, la logica e la politica.

Chiaramente quando parliamo del modo di intendere la pedagogia nel pensiero gentiliano affrontiamo la dimensione filosofica della pedagogia in cui «la filosofia stessa [...] diventa pedagogia, e la forma scientifica dei singoli problemi pedagogici diventa la filosofia»<sup>6</sup>.

Questa risoluzione della pedagogia nella filosofia va contestualizzata nella teoria dell'Atto e dell'unicità dello Spirito, lo stesso principio che, eliminando le antinomie, ha la funzione di rendere l'uomo consapevole di essere unità tra pensiero e realtà nell'atto del pensare; per questo come scrive Colombo, «la risoluzione della pedagogia nella filosofia che, in quanto dialettica, non esclude la specificità del discorso pedagogico, chiarisce la

politicità dell'attualismo e il ruolo pubblico svolto da Gentile come intellettuale e come politico»<sup>7</sup>.

Il filosofo definisce la pedagogia come scienza dello Spirito, la politica come una «immanente attività dello spirito»<sup>8</sup> così connaturata all'esistenza umana da indurre Gentile a parlare della politica come un diritto necessario «al compimento della propria esistenza»<sup>9</sup>.

La pedagogia e la politica costruiscono così, a partire dalla filosofia di Gentile, un dialogo costante e progettuale che trova nell'essenza spirituale e nell'agire umano una dimensione di senso. L'individuo, in questo agire, non esiste in quanto Io, ma in quanto Noi che abita un territorio, una comunità.

Il processo attraverso cui ogni individuo in quel territorio acquisisce diritti e costruisce la propria esistenza è nella sua capacità di tendere al futuro, in quella dimensione di progettualità che Gentile definisce «la previsione del futuro»<sup>10</sup>.

Ecco, ciò che, nella nostra ipotesi, può far dialogare oggi la pedagogia, la politica ed il territorio attraverso Giovanni Gentile: l'attività dello spirito, l'Io che diventa un Noi e che, a partire dalla previsione per il futuro, quale dimensione pedagogica di progettualità, costruisce un'idea etica di politica.

È questa idea che porta Gentile a identificare la politica con lo Stato<sup>11</sup> per cui se il valore etico è la sostanza dell'essere uomo, sarà etico il carattere dello Stato, quindi della politica.

Lo stato etico è Stato *in interiore homine*, che va oltre l'astrazione che si verifica nel dover dedurre l'unità politica dal molteplice o il molteplice dall'unità politica; lo Stato *in interiore homine* è dunque lo Stato che si fa critico e nel farsi critico diviene etico.

Se lo stato etico è atto del pensare e se, come scrive Gentile, «il problema dello Stato non è più quello di assicurare il riconoscimento del valore politico del Terzo Stato - che fu il compito dello Stato liberale - ma di garantire al lavoratore e ai suoi sindacati il valore politico»<sup>12</sup>, allora è il lavoratore ad attuare la spiritualità dello Stato, ovvero a pensare e storicizzare lo Stato.

In altre parole, lo Stato *in interiore homine*, «dev'essere, ed è, quello del lavoratore»<sup>13</sup>, quello che

riconosce anche al lavoratore «l'alta dignità che l'uomo pensando aveva scoperto nel pensiero»<sup>14</sup>.

Come, allora, il pensiero di Giovanni Gentile, esito certamente di un contesto storico particolare, può essere riletto alla luce dell'emergenza lavoro di oggi?

Dopo il primo decennio del nuovo millennio, se osserviamo quanto accade in Europa ed in Italia, l'immagine che ci viene restituita è certamente una immagine preoccupante.

L'evoluzione della crisi greca, il terrorismo internazionale, il calo nell'Eurozona, la crisi italiana con una disoccupazione che, secondo l'ultima indagine Istat<sup>15</sup>, vede a giugno di questo anno, «rispetto a giugno 2014, una occupazione in calo dello 0,2%»<sup>16</sup> che, tradotto in cifre, significa meno 40mila posti di lavoro. Di questi 40mila posti di lavoro, ben oltre la metà, e cioè circa 22mila posti di lavoro, accrescono la disoccupazione giovanile, ossia quella dei giovani tra i 15 ed i 24 anni.

In questo scenario, è possibile recuperare il senso dell'umanesimo del lavoro di Gentile che postula nella dignità del lavoro l'essenza dello Stato e della concretezza politica? O, ancora una volta, la politica deve porsi come «un buco nero dell'educazione che la pedagogia contemporanea non ha più il coraggio di attraversare e nemmeno di osservare?»<sup>17</sup>.

L'umanesimo del lavoro diventa per noi, allora, non utopistico progetto irrealizzabile quanto, piuttosto, la chiave di lettura, tutta pedagogica, capace di far dialogare in una unica dimensione, che è insieme progettuale ed etica, la pedagogia, la politica ed il territorio.

Se, infatti, la dimensione di crescita di uno Stato e di una comunità, «il lievito della politica è l'eticità»<sup>18</sup>, che affonda le sue radici nel sentimento politico, è nel sentimento politico che si costruiscono le radici dell'albero di uno Stato, ed è proprio a partire dall'infanzia che si può educare a costruire quel *genio politico* «che si manifesta in modo segnalato nel fanciullo»<sup>19</sup> e che, se ben orientato, può valorizzare nell'adulità un intuito politico pedagogicamente fondato.

È, dunque, nella dimensione dell'educativo, dello Stato etico e della dignità del lavoro di stampo gentiliano, che possiamo rileggere oggi il legame tra pedagogia politica e territorio.

Partendo dall'idea di politica quale *attività dello spirito*<sup>20</sup> e di territorio quale luogo di relazioni e di comunità, in cui non è la comunità a definire l'essenza dell'individuo «ma al contrario [...], l'individuo [...].che...] realizza nell'atto dell'autocoscienza, la comunità»<sup>21</sup>, la pedagogia, la politica e il territorio possono essere letti, oggi, attraverso la filosofia di Gentile recuperando e contestualizzando uno spazio di azione, tutto pedagogico, intorno all'idea educativa di Stato come *intimità*.

Una intimità che, come scrive Gentile, porta l'individuo ad assumere un atteggiamento rispettoso: «rispetto per la *res publica*»<sup>22</sup> che consiste, innanzitutto, «nel sentirla come propria *res*»<sup>23</sup>.

È quindi dall'ipotesi pedagogica di *intimità*, intesa come responsabilità del cittadino nei confronti dello Stato, in cui «lo Stato è la stessa autocoscienza del singolo, ossia dell'uomo reale e positivo»<sup>24</sup>, che l'umanesimo del lavoro di Giovanni Gentile può fornire ancora oggi una risposta pedagogica concreta all'emergenza lavoro.

Va tuttavia recuperato il *senso educativo* dell'idea di lavoro già presente negli articoli 1, 4, 35, 36, 37, 38, 39, 46, 52, 99, 117 e 120 della nostra Costituzione.

Lo Stato etico si realizza così nella comunità politica che postula nella dignità del lavoro, in una dimensione progettuale l'incontro tra la pedagogia, la politica ed il territorio, perché «riprendere a parlare [...] della politica come tentativo di mettere in atto il sogno umano di una società giusta [...] è un dovere ineludibile per una pedagogia che voglia ancora pensarsi come scienza dell'emancipazione e della liberazione dell'uomo»<sup>25</sup>.

Ancora una volta è solo attraverso la categoria della responsabilità<sup>26</sup> che si può «educare la politica educando alla politica»<sup>27</sup>.

MARIA GRAZIA LOMBARDI  
Università degli Studi di Salerno  
*University of Salerno*

<sup>1</sup> G. Gentile, *Genesi e struttura della società. Saggio di filosofia pratica*, Le Lettere, Firenze 1994.

<sup>2</sup> Cfr. M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012.

<sup>3</sup> G. Gentile, *Genesi e struttura della società. Saggio di filosofia pratica*, cit., p.8.

<sup>4</sup> Ivi, p. 9.

<sup>5</sup> Ivi, pp.7-9.

<sup>6</sup> G. Gentile, *Sommario di didattica*, Laterza, Bari 1914, p.14.

<sup>7</sup> K. Colombo, *La pedagogia filosofica di Giovanni Gentile*, Franco Angeli, Milano 2004.

<sup>8</sup> G. Gentile, *Genesi e struttura della società. Saggio di filosofia pratica*, cit., p.136

<sup>9</sup> *Ibidem*.

<sup>10</sup> Ivi, p. 22.

<sup>11</sup> Lo stato è inteso dal filosofo come «attività dello Spirito in quanto Stato, che è volere come volere comune e universale [...] autocoscienza dell'uomo reale e positivo» (G. Gentile, *Genesi e struttura della società. Saggio di filosofia pratica*, cit., p.22).

<sup>12</sup> Ivi, p.64.

<sup>13</sup> Ivi, p.112.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

<sup>15</sup> «La Rilevazione sulle forze di lavoro è una indagine campionaria condotta mediante interviste alle famiglie, il cui obiettivo primario è la stima dei principali aggregati dell'offerta di lavoro: occupati e disoccupati»

<sup>16</sup> <http://www.istat.it/it/archivio/166068>

<sup>17</sup> R. Mantegazza, *I buchi neri dell'educazione. Storia, politica, teoria*, Elèuthera, Milano 2006.

<sup>18</sup> Ivi, p.117.

<sup>19</sup> Ivi, p.127.

<sup>20</sup> Ivi, p.115.

<sup>21</sup> Ivi, p.20.

<sup>22</sup> Ivi, p.110.

<sup>23</sup> *Ibidem*.

<sup>24</sup> Ivi, p.113.

<sup>25</sup> R. Mantegazza, *I buchi neri dell'educazione. Storia, politica, teoria*, cit., p. 9.

<sup>26</sup> L. Clarizia, *La relazione. Alla radice dell'educativo. All'origine dell'educabilità*, Anicia, Roma, 2013. (mancano le pagine)

<sup>27</sup> M.G. Lombardi, *Educare la politica educando alla politica*, in "Ricerca di Senso", n. 3, 2014, pp.293-300.

## For a “neo-humanism of work”: work-related learning

### Per un “neoumanesimo del lavoro”: l’alternanza scuola-lavoro

ADRIANA SCHIEDI

*Since Moratti’s reform, work-related learning has been looking for a final systematization to combine theory and practice, work and study. In this perspective, the pedagogy of work-based learning is, today, in the need to revise its epistemological foundations and in Gentile’s neo-humanism traces - as we will see - the theoretical possibility to connect mind and hand, thought and action, epistème-téchnè.*

*This is the reason why, proceeding step by step and summarizing, we will analyze below the ontological, gnoseological, epistemological, but especially anthropological aspects found in the Sicilian philosopher’s and pedagogue’s thought, which can’t be avoided for the establishment of the relationship between theory and practice, knowledge and action, and which oversee the delicate relationship "between school and work".*

#### **Attualismo e umanesimo del lavoro: pensare e fare, mente-mano**

Considerato da raffinati studiosi della storia del pensiero pedagogico come «l’emblema del più radicale monismo del Novecento»<sup>1</sup>, Gentile, dopo aver riformato la dialettica hegeliana e respinto la filosofia dei distinti crociani, ne la *Teoria generale dello spirito come atto puro*, 1916 e successivamente in *Sistema di logica come teoria del conoscere*, 1917-1923 getta le basi di quella che diventerà la sua dottrina attualistica, che, come è ben evidenziato dalla letteratura scientifica, matura sulla base di alcuni presupposti: ontologico, gnoseologico, antropologico ed epistemologico.

Propedeutica a tutti questi ambiti speculativi è, per Gentile, la domanda ontologica: che cos’è la realtà? La risposta è nota: l’unica realtà esistente è lo spirito, cioè il pensiero. Esso, secondo il filosofo siciliano, viene prima della logica e dopo la natura, in quanto sintesi originaria tra una soggettività che pensa e l’oggetto di tale attività conoscitiva<sup>2</sup>; è atto supremo della vita, processo di conoscenza in divenire, che

rende l’uomo vivente facendolo emergere dal nulla della sua incoscienza per affermare la sua esistenza: Io sono, Io esisto, attraverso il pensiero che penso (autocoscienza). Dunque: il pensarsi è condizione dell’esistere e del percepirsi.

Da qui la gnoseologia gentiliana: «in ogni atto del nostro pensiero, e in generale nel nostro pensiero – avverte Gentile – noi dobbiamo distinguere due cose: da una parte, quello che pensiamo; e dall’altra parte, noi che pensiamo quello che pensiamo, e che non siamo perciò oggetto, ma soggetto di pensiero»<sup>3</sup>.

Dal momento che nulla è pensabile al di fuori del pensiero che lo pensa, la realtà null’altro può essere se non un pensiero pensante o in atto. Il pensiero, proprio perché in atto, è un pensiero in divenire che coincide con l’essere del soggetto e con la storia; è ‘creazione operosa’, lavoro spinto da una volontà/intenzionalità, da una vocazione.

Questa dialettica tra il pensare e il fare, qui sinteticamente richiamata, è molto interessante ai fini della Pedagogia del lavoro: il lavoro è pensiero in atto, che altro non è se non, come dirà più tardi G. Bertagna, un ‘pensiero manuale’<sup>4</sup>.

Il riconoscimento che l'agire umano non è mai solo contemplazione di una realtà già esistente e a lui esterna, ma sempre azione, attività creatrice, continuità tra pensiero e atto, dà luogo ad una ontologia/gnoseologica fondata e fondante la conoscenza. Essa è, pertanto, quel processo che invera le cose, le rende evidenti, le fa esistere; è atto spirituale che impegna l'uomo al perfezionamento del mondo. Tale perfezionamento potrà aversi solo a condizione che l'uomo si faccia persona, soggetto migliore, attraverso le sue volizioni e il suo lavoro, nonché attraverso il contributo intellettuale, ma anche pratico che sarà capace di apportare alla società.

Da tali presupposti, a distanza di venti anni dalla sua Riforma scolastica, in Gentile, matura l'esigenza di fissare teoreticamente l'"Umanesimo del lavoro" in un'opera, *Genesi e Struttura della Società*.

L'Umanesimo del lavoro gentiliano è al passo dei nuovi tempi. È un Umanesimo che, prendendo atto dell'avanzata della società industriale nella storia e del lavoratore nella società, pur riconoscendo l'importanza della "cultura dell'intelligenza" e di un sapere filosofico e letterario, rivendica il valore della pratica e di una cultura fondata sul lavoro, nella quale quest'ultimo è visto come quella *quidditas* che contraddistingue l'uomo all'interno della società e *condicio sine qua non* per lo stesso per affinare la sua umanità e farsi uomo dello Stato: «Da quando lavora, l'uomo è uomo – afferma Gentile – e s'è alzato al regno dello spirito, dove il mondo è quello che egli crea pensando: il suo mondo, se stesso»<sup>5</sup>.

Tra i valori che danno benessere ed equilibrio alla società e allo Stato, il più importante è il lavoro. Lo Stato – precisa Gentile – è quello del lavoratore, un cittadino che non è già un uomo astratto, né della classe dirigente, ma è 'il principe', ovvero l'uomo della borghesia senza passato e senza investitura, figlio di se stesso, e forte della forza che esso stesso dimostra «col lavoro e ogni altra sorta di attività personale, nell'industria creatrice dei beni di cui tutti hanno bisogno per vivere»<sup>6</sup> e il cui valore si misura in base a «[...] quanto è capace di produrre e metter di suo nel mondo»<sup>7</sup>.

Da questa affermazione si desume che il lavoro è un valore umano e sociale; è l'ago della bilancia per misurare il valore di ciascun uomo, che in base alla attività che svolge si va differenziando in precipue categorie caratterizzate «[...] da interessi peculiari, che sono diversi dagli interessi delle altre e devono accordarsi con gli interessi di tutte le altre categorie, in guisa da costituire il sistema della società civile»<sup>8</sup>. In queste parole di Gentile si nota una notevole differenza rispetto ai testi di anni addietro che avevano ispirato la sua idea di Scuola. In effetti, l'Umanesimo del lavoro di Gentile, ai tempi della sua Riforma della scuola, è ancora in una fase incoativa, oseremmo dire primordiale. Infatti, la scuola da lui delineata, se pure lascia intravedere un'apertura verso una dimensione più pratica del sapere, verso la tecnica e il lavoro, con la scuola secondaria di avviamento professionale (pensata da Gentile come alternativa al ginnasio, per quei giovani che dovevano essere avviati al lavoro dopo il quattordicesimo anno di età), l'istituto tecnico e magistrale (che pure erano scuole di avviamento professionale che prevedevano però un accesso limitato agli studi universitari), è pur sempre una scuola dell'Umanesimo della cultura classica, nella quale non c'è sintesi tra sapere e fare, ma, al contrario, traspare una netta distinzione che rasenta oseremmo dire il classismo.

Le ragioni di questa visione elitaria sono abbastanza note: la Riforma punta a realizzare una scuola rigidamente suddivisa, a livello secondario, in un indirizzo classico-umanistico per i futuri dirigenti, tecnico per i quadri intermedi e professionale per il popolo.

La Riforma gentiliana con la sua rigidità ed eccessiva selettività fu messa in discussione anche dallo stesso fascismo e dai ministri che subentrarono a Gentile dopo le sue dimissioni del 1924.

Comunque, Gentile non ritornò sulla sua Riforma, anche se con il passare del tempo, sotto la spinta delle accelerazioni economiche e sociali imposte dalla storia, rivedeva, nel già citato testo *Genesi e struttura della società*, l'idea di lavoro e di umanesimo del lavoro, pur senza fare riferimento

alcuno alla scuola e all'istruzione; parla di lavoro e di un umanesimo del lavoro ma trascura il contributo che la scuola può dare alla realizzazione di questa sfida nella società. Né si sofferma sulla dimensione che il lavoro assume nella sua scuola di avviamento professionale, nei programmi, negli insegnamenti. Ciò, forse, a dimostrazione del fatto che era consapevole della discontinuità di questa sua ultima speculazione rispetto a quella passata che aveva riempito di contenuti l'ordinamento della Riforma.

L'Umanesimo del lavoro, in effetti, sembra il prodotto di una riflessione di secondo livello di Gentile, sicuramente più matura, che mostra una nuova visione della vita e della società. Essa nasce in seno a quel dibattito acceso durante gli anni del suo incarico come Ministro della Pubblica Istruzione e a seguito della sua Riforma tra istruzione classica e istruzione tecnica, da cui la dicotomia Umanesimo della cultura/ Umanesimo del lavoro. Lo si evince anche da queste parole pregni di significato pronunciate dal filosofo nel testo che qui andiamo analizzando: «All'Umanesimo della cultura che fu pure una tappa gloriosa della liberazione dell'uomo, succede oggi e succederà domani l'uomo del lavoro. Perché la creazione della grande industria e l'avanzata del lavoratore nella scena della grande storia, ha modificato profondamente il concetto moderno della cultura»<sup>9</sup>.

Da queste parole traspare la presa di coscienza di un mondo che, nell'arco di un ventennio, era cambiato e necessitava in quel momento storico e per il futuro di nuovi quadri di riferimento e di nuove sfide culturali che avessero una ricaduta pratica nel lavoro, nella produzione, ma anche nell'esistenza del soggetto e nella vita dello Stato. È l'avvento della modernità, nella quale cambia il concetto di cultura: la cultura dell'intelligenza (letteraria e artistica) cede il passo alla cultura del lavoro che «lavora [appunto] alle fondamenta della cultura umana, là dove l'uomo è a contatto con la natura, e lavora»<sup>10</sup>.

Al processo di rinnovamento culturale orientato verso la cultura del lavoro, Gentile, in effetti, poco poté contribuire. Furono i suoi successori a riprendere il rapporto scuola-lavoro, da lui anticipato

a livello teoretico, e a reconsiderarlo sul piano pedagogico e didattico.

### **Il rapporto scuola-lavoro: tra vecchie e nuove questioni**

Diversi furono gli interventi sulla Riforma Gentile, tutti caratterizzati dalla preoccupazione di ridurre l'eccessiva divaricazione tra formazione classica e formazione tecnico-professionale, scuola-lavoro<sup>11</sup>. Com'è noto, è soprattutto con Bottai, nominato ministro dell'Educazione Nazionale nel 1936, e la sua *Carta della Scuola* del 1939 che si ebbe una prima vera revisione della Riforma Gentile, che comunque manteneva intatto il suo assetto selettivo. Bottai volle confermare il carattere classista e fascista della scuola gentiliana, pur senza mantenere un ordinamento prettamente liberale: «La scuola fascista – affermava nella Carta – attua il principio di una cultura del popolo» (Dich.I); «Il lavoro, tutelato dallo Stato in tutte le sue forme, si associa allo studio» (Dich. III). Viene così di fatto a innescarsi nella scuola quel modello virtuoso di alternanza scuola-lavoro che doveva formare l'italiano secondo la cultura del fascismo dai 3 ai 21 anni. Su queste premesse viene a costituirsi con la legge 1 luglio del 1940, n. 899 la Scuola media unica nella quale, «Il lavoro come disciplina di studio tornava finalmente a comparire nella pedagogia ufficiale, nell'intenzione dichiarata di sciogliere lo storico dualismo fra umanesimo e tecnica, fra lavoro e manuale e lavoro intellettuale»<sup>12</sup>, e questo valeva anche per i licei.

Nonostante gli evidenti segnali di rinnovamento, in questa divisione istruzione-formazione al lavoro, perdurava ancora una distinzione tra cultura aulica classica e cultura della manualità.

Solo con la scuola della Repubblica Italiana, scuola della rinascita democratica volta alla costruzione dell'uomo nuovo e alla promozione dello sviluppo integrale delle sue capacità, l'assetto gentiliano incomincia ad incrinarsi. L'influenza del personalismo sul nuovo assetto della scuola è evidente. La scuola è diritto primario dell'uomo ed è aperta a tutti senza distinzioni di sesso, razza o



cultura; è scuola dalla funzione sociale che riconosce l'individuo come persona umana, con pari dignità sociale e uguale dinanzi alla legge (art. 3 della Costituzione).

Il nuovo vento riformatore, tuttavia, ancora una volta aveva lasciato fuori la scuola di avviamento professionale, che dalla Riforma Bottai del '40 continuava ad essere divisa in più specializzazioni e continuava ad espandersi nel Paese, grazie all'investimento di numerose famiglie di mecenati (Bernocchi, Marelli, Olivetti, Feltrinelli, ecc...) interessati a finanziare la costruzione di nuove scuole tecniche e di avviamento professionale per assicurarsi manodopera specializzata per le loro aziende, che avrebbero portato profitto non solo a loro, ma all'intero Paese<sup>13</sup>. Nonostante l'indiscussa rilevanza sociale ed economica di queste scuole, esse continuavano ad essere considerate dispensatrici di una formazione di serie B, di tipo pratico, strumentale avulsa dal mondo 'alto' della cultura. Anche quando con la Legge n. 1859 del 31 dicembre 1962, voluta dall'allora Ministro Luigi Gui si giunse all'istituzione della scuola media unica, il rapporto scuola-lavoro continuò ad essere investito dalle stesse ambiguità. Negli anni successivi è innegabile, però, che ci furono tentativi per avvicinare la scuola alla pratica del lavoro. Con la Legge 16 giugno 1977 n. 348 nei contenuti di insegnamento della scuola media statale viene introdotta una nuova disciplina, l'Educazione tecnica, a carattere meno strumentale rispetto alla precedente *Applicazioni tecniche*. Con il D.M. 9 febbraio 1979 l'insegnamento dell'educazione tecnica viene confermato nella scuola media inferiore, anzi si prevede un potenziamento delle ore che da 3 al primo anno viene portato a 4 e da tre al secondo e terzo anno viene portato a 6. Successivamente i ritocchi riformatori furono parziali e tutto sommato insignificanti. Facendo un bel salto in avanti, il dibattito sull'alternanza scuola-lavoro si riaccende con la Legge 28 marzo 2003, n. 53, la cosiddetta Riforma Moratti, che porta – potremmo dire – una ventata di nuovo nella scuola. Superando l'antica distinzione ribadita dal Ministro Berlinguer tra il concetto di

istruzione e quello di formazione professionale<sup>14</sup>, la prima di competenza dello Stato, e la seconda delle Regioni, essa con l'art. 4 sostiene un *trait d'union* tra mondo della Scuola e del Lavoro, tra sistema istruzione e formazione, nella misura in cui considera la formazione professionale come uno dei canali in cui si materializza nel concreto il compito di istruzione della scuola.

Questa sintesi si realizza attraverso il cosiddetto programma di Alternanza Scuola-Lavoro, tanto discusso e criticato al suo esordio ed oggi, invece, riconfermato sia dalle Nuove Indicazioni che dalla attuale Riforma de *La Buona Scuola*, poiché considerato strategico ai fini del superamento del modello di scuola tradizionale, a servizio di un astrattismo culturale sganciato dalla pratica e dall'occupazione; chiave di volta per la promozione di un nuovo modello neumanistico di scuola. Quest'ultimo, alla maniera gentiliana, sarà teso a promuovere l'umanizzazione della persona attraverso il lavoro, che è cultura per la vita. Lo farà però, a differenza di quanto poi abbiamo visto Gentile fece con la sua Riforma, senza porre discriminazione alcuna tra *epistème-téchne*, uomo dell'*otium* e del *negotium*, ma, al contrario, dimostrando, sulla base della sua stessa visione immanentista, come i due aspetti mente e mano, teoria e pratica, sapere e fare sono due livelli imprescindibili del vivere stesso del soggetto e del suo farsi persona umana.

### **Oltre la separazione mente-mano: per un neo-umanesimo del lavoro**

Con il programma di Alternanza Scuola-Lavoro<sup>15</sup>, nella scuola, si verifica un aspetto importante: la scuola da sempre avulsa al contesto sociale, dispensatrice di una formazione progettata in proprio, esce da questa dimensione astratta e solitaria della cultura per incontrare il mondo del lavoro, le aziende, il tessuto produttivo della società e del territorio, per progettare e organizzare percorsi integrati di istruzione e formazione professionale.

Avviene così che domanda (mercato del lavoro) e offerta formativa (scuola) si incontrano per collaborare ad un progetto intersistemico in cui il lavoro rappresenta il mezzo per la maturazione/umanizzazione della persona, che ne rappresenta il fine.

Di portata innovativa, la forte valenza formativa di questo modello sta nella ricchezza di significati pedagogici che è capace di veicolare, molti dei quali sembrano collocarsi nella cornice epistemologica dell'immanentismo di Gentile e del suo Umanesimo del lavoro.

Alla base del modello di Alternanza Scuola-Lavoro vi è un'idea nuova di cultura e di istruzione come acquisizione di un pensiero manuale, fatto non già solo di contenuti ma anche di abilità, nel quale tutti i percorsi educativi, e tutti i soggetti che li scelgono, hanno pari dignità.

In questa prospettiva, si inaugura un nuovo concetto di scuola, fondato su una dinamica virtuosa tra studio e lavoro con al centro la persona e a servizio della sua formazione integrale.

È questa probabilmente l'idea di scuola che il Gentile del secondo Umanesimo, quello del lavoro, aveva in mente quando elaborò tale teoria in *Genesi e struttura della società*. Una idea, come abbiamo visto, mai teorizzata ma che sembra trasparire in filigrana da quell'idea umanistica del lavoro che di certo non poteva nascere dal nulla, ma che necessitava comunque di una formazione teorico-pratica capace di formare la persona, il futuro cittadino per la vita sociale. Dunque, ad un pensiero non astratto ma manuale, supportato da un agire riflessivo ed esperto che lo coinvolgesse nella sua integralità (ragione, intenzionalità, sensi, corporeità, volontà, libertà, responsabilità), e a fondamento del quale ci fosse un 'grado di circuitazione'<sup>16</sup> mentemano. L'atto del pensare, del resto lo aveva già precisato Gentile, si fonda proprio su questa idea di ricorsività tra soggetto e oggetto, operatore e operato, teoria e pratica, riflessione e azione, libertà e necessità. Da qui l'immanenza di ogni realtà oggettuale nella spiritualità soggettiva di colui che la pone, e, cioè, che la crea grazie ad un atto di

pensiero. E ancora, il riconoscimento che l'agire umano non è solo teoria astratta, ma è attività creatrice, continuità tra pensiero e atto, tra teoria e applicazione di tale teoria, in breve tra studio e lavoro.

Strutturandosi su tali presupposti, la scuola dell'alternanza scuola-lavoro è una scuola che, come recitava l'art. 1 della già citata Legge n. 53/2003, ha come fine il lavoro per «la crescita e la valorizzazione della persona umana». Esso, così come nell'Umanesimo del lavoro di Gentile, sarà inteso non già come valore sociale ed economico in sé, disposto a piegare la persona alle esigenze della produzione e dell'economia, ma capace di diventarlo nella misura in cui saprà trasformarsi «in un'occasione per valorizzare ed esaltare la centralità della persona umana e per accrescere tutte le dimensioni [...], da quella intellettuale a quella estetica, sociale, morale, religiosa»<sup>17</sup>.

In che modo? Per esempio, attraverso una Pedagogia del lavoro capace di promuovere queste dimensioni attraverso il contesto, la relazione, la valutazione dell'esperienza professionale.

La pedagogia del lavoro, negli ultimi anni ha ampiamente dimostrato che l'esperienza che lo studente fa del lavoro implica una sua immersione fisica in questo mondo e una compartecipazione spirituale ad una realtà densa di significati, che contribuiscono alla definizione del suo essere personale e professionale, da cui germinerà e si strutturerà una sua personale etica del lavoro. Quest'ultima, se orientata sin da subito in senso pedagogico, sarà generativa di valori umani, relazionali e professionali come l'amor proprio, la responsabilità, il *Beruf* e cioè la capacità di inseguire nella vita una scelta professionale che corrisponde ad una chiamata vocazionale, la disponibilità dialogale, il rispetto dell'altro, la reciprocità, la laboriosità e la *philergia*.

Se attraversato da questi valori, il contesto esperienziale lavorativo-aziendale con il quale lo studente entrerà in contatto nell'Alternanza Scuola-Lavoro si farà luogo di apprendimento e occasione per autoeducarsi, per fare incontrare mente e mano,

per trasporre nella pratica le conoscenze apprese dai libri e per comprenderne concretamente il senso; e ancora, sarà l'occasione per riflettere su se stesso e per sottoporre il suo sapere e le sue abilità ad un processo di autovalutazione dal quale scaturiranno forme di autoconsapevolezza personale e professionale.

Tuttavia, affinché ciò si realizzi, è necessario risemantizzare il concetto di studio; esso, proprio perché funzionale alla pratica, dovrà abbandonare la sua dimensione statica e statutaria per legarsi ai processi e alle situazioni. Stessa cosa vale per il concetto di lavoro, da intendersi non più come un 'utile esistenziale', e, cioè, uno strumento necessario all'uomo per produrre sviluppo, ma come virtù, un 'bene esistenziale', una cifra identificante ed edificante l'essere umano, uno spazio assiologico privilegiato per il pieno fiorire delle sue capacità intellettuali, sociali, morali, artistiche, affinché maturino nelle competenze che gli consentiranno di vivere come persona nella società e nel mondo del lavoro<sup>18</sup>.

La realtà della scuola, oggi, ci dice altro. Al di là delle scommesse<sup>19</sup> perse e riproposte negli ultimi ottanta anni e delle velleitarie utopie che hanno attraversato le ultime riforme, l'*imprinting* della scuola odierna è ancora massimamente ideologico, classista, bipolare, diviso tra un sapere e una cultura del fare, tra studio e lavoro.

La partita è ancora aperta. Alla Nuova Scuola, ma soprattutto alla ricerca pedagogica, oggi, spetta il compito, attraverso modalità quali l'Alternanza Scuola-Lavoro o altri modelli che gli succederanno, di recuperare insieme agli altri, i principi dell'Umanesimo del lavoro di Gentile e di riannodarli in una Pedagogia del Lavoro capace di farsi carico di un rinnovamento culturale necessario per fondare un sistema educativo di istruzione e formazione di pari dignità, nel quale il lavoro, passando attraverso lo studio e trascendendolo, si ponga come fonte generativa di una neo-umanizzazione della persona e di una ascesi al suo massimo grado di perfettibilità.

ADRIANA SCHIEDI  
Università di Bari  
*University of Bari*

<sup>1</sup> Cfr. H.A. Cavallera, *Storia della pedagogia*, La Scuola, Brescia 2009, p. 173.

<sup>2</sup> Cfr. G. Gentile, *Teoria generale dello spirito come atto puro*, in *Opere filosofiche*, a cura di E. Garin, Garzanti, Milano 1991, p. 470 e ss.

<sup>3</sup> Ivi, pp. 462-463.

<sup>4</sup> Cfr. G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli 2006.

<sup>5</sup> G. Gentile, *Genesi e struttura della società*, Sansoni, Firenze 1946, p. 112.

<sup>6</sup> Ivi, p. 62.

<sup>7</sup> *Ibidem*.

<sup>8</sup> Ivi, pp. 113-114.

<sup>9</sup> G. Gentile, *Genesi e struttura della società*, cit., p. 111.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

<sup>11</sup> Già dal 1929 il ministro Giuseppe Belluzzo si impegnò nel «rilanciare l'istruzione tecnica e professionale. Tale azione fu poi completata dal suo successore Balbino Giuliano, che con le leggi 6 ottobre 1939, n. 1379, 15 giugno 1931, n. 889 e 22 aprile 1932, n. 490, riordinò definitivamente gli istituti tecnico-professionali, conferendo loro una struttura più snella, semplice e omogenea. Altri riordini della istruzione tecnica-professionale vennero effettuati sempre durante il fascismo negli anni 1933, 1934, 1936, 1937.

<sup>12</sup> N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, Zanichelli, Bologna 2010, p. 370.

<sup>13</sup> *Ibidem.*

<sup>14</sup> Con la legge n. 3 del 2001 si dà attuazione dell'articolo 118 della Costituzione, che vede spostare la competenza amministrativa e organizzativa dell'istruzione artigiana e professionale successiva alla scuola dell'obbligo alle Regioni.

<sup>15</sup> Sul tema dell'Alternanza Scuola-Lavoro, vedi: Cfr. G. Bertagna, *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la Riforma Moratti*, FrancoAngeli, Milano 2003.

<sup>16</sup> Cfr. G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 83-84.

<sup>17</sup> G. Bertagna, *Pensiero manuale*, cit., p. 291.

<sup>18</sup> Cfr. *Ivi*, p. 293.

<sup>19</sup> Cfr. *Ivi*, p. 437.

## For a Pedagogy of work-based learning: proposals and protagonists

### Per una pedagogia del lavoro: proposte e protagonisti

EVELINA SCAGLIA

Studiare la pedagogia del lavoro secondo la duplice prospettiva della storia e dell'epistemologia consente, innanzitutto, di individuare l'esistenza di una radice comune all'educazione e al lavoro, tale da giustificare la nascita e lo sviluppo di una riflessione pedagogica sul lavoro, a lungo considerato privo di implicazioni educative.

Essa è identificabile nel "protagonista" del lavoro, definito nei termini di uomo, persona, individuo o soggetto, a seconda della concezione di antropologia pedagogica da cui si intende partire. Proprio perché lavora, egli non può fare a meno di essere coinvolto in un processo ascensionale di crescita e accompagnamento educativo, richiamato dall'origine etimologica della pedagogia (dal greco *pais-agogein*, letteralmente "accompagnare il fanciullo, danzare con il fanciullo").

Ne consegue che il lavoro non possa più essere considerato esclusivamente come oggetto di studi che ne esaltino la natura tecnica, economica, addirittura filosofica, ma pur sempre funzionale a metterne in luce il carattere strumentale nella vita umana. Esso va riconosciuto nel suo essere strettamente connaturato alla *physis* personale di ogni uomo, grazie a un'analisi pedagogica in grado di far emergere quanto il lavoro comporti in termini di «intenzionalità, razionalità, libertà, responsabilità e amore di chi lo esercita e con cui si esercita».

La seguente rassegna di studi si apre con il saggio di Maria Teresa Moscato, *Premesse per una pedagogia del lavoro: l'apprendistato come forma strutturale*, nel quale l'autrice illustra e discute i quattro pilastri che sorreggono il processo educativo di ogni nuova

generazione: la conoscenza, la socialità umana, la capacità di condotta e il lavoro. Moscato si concentra, in particolare, sull'analisi dell'apprendistato quale «autentica forma strutturale del processo educativo» e, in quanto tale, categoria «fondativa» della pedagogia del lavoro. La sua trattazione, nel combinare riferimenti teorici classici con considerazioni tratte da esperienze attuali, è finalizzata a ricercare le matrici generative di «rinnovate» progettualità educative e didattiche, che testimonino la possibilità di elaborare una pedagogia del lavoro avente per oggetto la formazione al lavoro di ogni persona umana.

Il secondo saggio, curato da Livia Romano, ricostruisce l'esperienza dei laboratori per la formazione professionale di giovani artigiani avviati da don Giovanni Bosco nel Piemonte del secondo Ottocento. Romano mostra come tale esperienza abbia rappresentato una sorta di "pietra angolare" nello sviluppo della pedagogia del lavoro in Italia, in un contesto storico-sociale in cui predominava un'idea di istruzione come primo canale di alfabetizzazione morale e civile degli italiani.

Il terzo studio, intitolato *Lavoro, quindi sono: l'importanza del lavoro per le persone con disabilità*, discute quali siano stati i principali cambiamenti avvenuti nell'ambito delle attività lavorative pensate per le persone con disabilità, nella loro triplice dimensione politica, sociale e individuale. Secondo l'autrice Emanuela Zappella, il lavoro per le persone disabili ha assunto una rilevanza che va al di là dello sviluppo di abilità tecniche, in quanto espressione dell'identità



personale di ciascuno. In altre parole, il lavoro rappresenta una modalità di «essere» e di «esprimersi» delle persone disabili, non un mero dispositivo assistenziale, poiché è volto alla piena valorizzazione di tutte le loro capacità

Il quarto intervento, dal titolo *Il contributo di Giorgio Bocca alla pedagogia del lavoro. Dai saggi alle pagine di Professionalità*, è dedicato allo studioso cattolico Giorgio Bocca, una delle voci della pedagogia del lavoro in Italia negli ultimi tre decenni. Dalla ricostruzione del suo profilo biografico e bibliografico, elaborata da Michele Aglieri e Monica Parricchi, emerge la figura di un autore che fra gli anni Ottanta e i primi anni Duemila ha tracciato le linee portanti di una pedagogia del lavoro, pronta a interfacciarsi sia con i terreni “tradizionali” della scuola e del lavoro, sia con nuovi ambiti come l’educazione permanente e l’*e-learning*.

La rassegna si chiude con un saggio intitolato *Cooperative learning: sinergia tra una metodologia e un contesto di formazione*, in cui Nicoletta Rosati illustra la possibilità di applicare il metodo del *cooperative learning* anche nei contesti lavorativi, per le sue possibili implicazioni formative. Una scelta di questo tipo nasce dalla constatazione che, anche nel campo del lavoro, è fondamentale saper collaborare insieme per raggiungere al meglio obiettivi comuni, al pari di quanto accade nelle classi scolastiche in cui il *cooperative learning* è sperimentato da anni.

EVELINA SCAGLIA

Università degli Studi di Bergamo  
*University of Bergamo*

## Premises for a Pedagogy of Work: apprenticeship as a structural form

### Premesse per una pedagogia del lavoro: l'apprendistato come forma strutturale

MARIA TERESA MOSCATO

*The essay develops a series of reflections, also historical, aimed at the epistemological definition of a “work education”, considered as a potential scientific discipline, starting from its theoretical limits and its limited academic development in the present time.*

*Assuming that education, in general, constitutes the «means of social continuity of life through its constant renewal» (according to a classical definition of J. Dewey), the A. identifies four constant and interconnected elements, in the intergenerational dynamics that determine the educational process: knowledge, social skills, the autonomy of conduct and work. The “work education” is thus defined as a “theory of the educability of the person through labour”, and in this sense as “a theory of training for work”. The job/profession is also defined mostly as an assumption of personal responsibility, in which the necessary knowledge and skills must always find new syntheses, which also include the motivations and attitudes specifically required by each job. The ethical dimension of the personal responsibility determines the continuous application of the precautionary principle in every working environment.*

*In light of these premises the A. introduces the analysis of the phenomenology of apprenticeship, also focusing on its presence in the history of education. Apprenticeship is considered not only a real teaching model, but also a structural form of the educational experience. The analysis of its individual elements, conducted in the text and pedagogically re-interpreted, can determine the contemporary re-design of this form, in the light of new understandings of its internal functionality. Also the internship, today provided in high academic education, must be recognized as a form of apprenticeship. Other meaningful aspects are: the analysis of the experience of the tutor/trainer, in the dynamics of apprenticeship, in terms of solidarity/rivalry; the theme of the “perceived preciousness”, in the object as well as in the subject of education; the theme of the “inclusive selection” and the continuous and mutual “testing” between tutor and trainee. The A. declares her belief that a real apprenticeship experience, as well as being formative for the trainee/apprentice, should be formative for his/her instructor/tutor.*

#### Lavoro e processi educativi

Vorrei introdurre questa riflessione, dedicata ad una possibile pedagogia del lavoro, citando una ormai classica definizione dell'educazione formulata da John Dewey fin dagli inizi del Novecento:

[La continuità della vita umana si svolge per mezzo del suo rinnovamento]. Col rinnovamento

dell'esistenza fisica si svolge la rigenerazione delle credenze, degli ideali, delle speranze, delle felicità, della miseria e delle abitudini. La continuità di qualsiasi esperienza attraverso il rinnovamento del gruppo sociale è un fatto da prendersi alla lettera. L'educazione, nel suo senso più ampio, è il mezzo di questa continuità sociale della vita ... I fondamentali fatti ineluttabili della nascita e della morte di ciascuno dei membri che costituiscono un gruppo sociale determinano la necessità dell'educazione ... La sola crescita fisica, il solo

rendersi padroni delle necessità prime di sussistenza, non sono sufficienti per riprodurre la vita del gruppo. Sono anche necessari uno sforzo deliberato e una sollecitudine pensosa (Dewey, 1916, 3).

Qui l'educazione è definita nella sua fenomenologia, considerata come un "evento" specifico, piuttosto che come un agire mirato. Se ne riconosce la necessità e l'inevitabilità, e la caratteristica dimensione, nello stesso tempo personale e sociale, che la rende inseparabile rispetto all'esperienza condivisa dell'umanità. Il testo contiene molti impliciti importanti, dal punto di vista pedagogico, ma il concetto fondamentale che dobbiamo trattenere, ai fini della nostra riflessione specifica in queste pagine, è la nozione di "continuità della vita sociale per mezzo del suo costante rinnovamento", perché si tratta di una categoria interpretativa del processo educativo che è tuttora irrinunciabile (per quanto spesso dimenticata e/o fraintesa). In effetti, la dinamica inter-generazionale, dalla cui energia psichica i processi educativi sono avviati e sostenuti, coincide di fatto con progressivo ricambio generazionale.

Proseguendo ora idealmente il discorso deweyano, sembra evidente che questa dinamica intergenerazionale, e quindi il processo educativo di ogni generazione immatura, si sviluppino intorno ad almeno quattro elementi chiave, come intorno a quattro "pilastri" fondanti, che implicano insieme sia comunicazione/trasmissione da parte della generazione adulta, sia acquisizione, riproduzione/rigenerazione (e dunque, potenzialmente, anche trasgressione/ trasformazione) da parte della generazione più giovane.

Il primo elemento/pilastro è certamente la *conoscenza*: non c'è dubbio che sia la comunicazione/condivisione della conoscenza la prima costituente strutturale delle società umane e del loro costante rinnovamento/ampliamento. Considereremo questo punto come ovvio nell'esperienza storica dell'umanità, limitandoci a ricordare che i sistemi scolastico-accademici e tutte

le forme e gli strumenti di comunicazione generalizzata, dalla stampa ad internet, materializzano in infinite modalità e con svariati dinamismi questo fondamentale "primo pilastro". *La conoscenza costituisce quindi anche il primo elemento chiave di qualsiasi processo educativo.*

Il secondo elemento chiave del processo è la stessa *socialità* umana: nelle relazioni dirette fra adulti ed immaturi, la socialità potenzialmente caratteristica della specie umana trova forme di espressione, diventa esperienza sociale, e come tale va a costruire nella psiche immatura una "capacità" di entrare in relazione, e di vivere in relazione, con altri. La qualità sociale di ogni persona è di fatto l'esito dell'esperienza di relazione sviluppata fin dalle prime fasi della vita e comunque nel corso dell'età evolutiva. L'iniziale "bisogno" sociale del cucciolo d'uomo diventa, nel corso del processo educativo, progressivamente, una personale "capacità" di espressione/comunicazione, condivisione/partecipazione, ed infine capacità di amore e di cura. Da tale socialità positiva, personalmente acquisita, dipendono direttamente l'esercizio della "cittadinanza", la costruzione di relazioni familiari, e tutte le forme di appartenenza sociale (dalle società professionali, ai partiti, alle chiese).

Ciò comporta che la "qualità sociale" che le generazioni giovani apprendono e rigenerano in se stesse, dentro l'orizzonte culturale in cui esse crescono e vivono, costituisce dunque l'elemento che determina, o modifica, la qualità complessiva delle società storiche e della loro progettazione socio/politica: queste saranno quindi pacifiche, o piuttosto bellicose e predatorie; saranno democratiche ed altamente mobili, o saranno più statiche e fortemente gerarchizzate, e perfino più riservate o più cordiali nell'atteggiamento esteriore, seguendo un programma di socialità/socializzazione assai precocemente proposto e introdotto in ciascuno dei loro membri.

Il terzo elemento chiave, che è fulcro (ed esito reale) dei processi educativi, possiamo indicarlo con il termine "capacità di condotta", facendo

riferimento ad un'altra specifica capacità globale dell'essere umano, che è quella di *auto-dirigersi* nella realtà, riconoscendo e seguendo un sistema di "criteri", e soprattutto di "norme". Esistono diversi sistemi di "norme": moltissime sono solo "tecniche" e funzionali, come certe procedure produttive e/o organizzative, o come le regole di una partita di calcio; altre norme sono viceversa di carattere politico, etico, religioso. Ciò che appare essenziale è la capacità acquisita dell'io personale di "sottomettersi" ad un sistema di norme e criteri riconosciuti, e che dunque l'io si è auto-assegnati, lasciandosene "disciplinare"; o viceversa di "trasgredire/trasformare" autonomamente le norme e i criteri che gli sono stati proposti. Nell'uno e nell'altro caso, l'elemento decisivo è la *capacità autonoma* di un soggetto adulto di attuare "condotte", vale a dire dei comportamenti consapevoli e deliberati (a prescindere dalla qualità, politica o etica, di essi). È sottinteso che le condotte si innestino sul sistema di conoscenze e sulla qualità sociale della persona singola. Non è però chiaro e condiviso il dato che il cosiddetto "rispetto delle regole", lungi dal comportare una passività dell'io, sia in realtà reso possibile da una acquisita *capacità* attiva della persona (in quanto capace di *scegliere* e di *decidere*, e di *volere* la propria decisione<sup>1</sup>); tale capacità attiva costituisce di fatto l'esito dei processi educativi intervenuti.

Il quarto elemento/pilastro è certamente il *lavoro*, che qui dobbiamo intendere sia nella concretezza delle sue infinite forme storiche, sia, e soprattutto, nel senso della fondamentale capacità umana di essere "produttivi" sul piano della realtà (sia nell'interazione con l'ambiente materiale, sia nell'interazione con altri soggetti). Non c'è dubbio che il lavoro costituisca, almeno quanto la conoscenza, il "luogo" in cui massimamente si realizza la "continuità della vita sociale attraverso il suo costante rinnovamento". Esiste quindi un legame intrinseco fra l'educazione e il lavoro, che oggi deve essere riconosciuto, piuttosto che teorizzato e argomentato. Non sono mancate infatti, nei secoli, le teorizzazioni di tale legame intrinseco,

ma oggi manca una vera rappresentazione socialmente condivisa di questo legame, e si tende piuttosto a collocare il lavoro in un "altrove" e/o in un "dopo", rispetto ai processi educativi, che si rappresentano legati alla scuola in maniera privilegiata. Da questo difetto di prospettiva derivano molte incertezze e difficoltà nel riprogettare oggi il rapporto fra lavoro ed educazione, rapporto che si configura come "un anello debole" nella condizione educativa del nostro tempo.

Ferme restando, dunque, le tante differenze di ordine soggettivo presenti nelle storie di vita personali, il lavoro coincide sempre con le infinite forme possibili di "azione produttiva" di cui la persona umana può/deve diventare "capace". In quest'ottica, la capacità di *lavoro* personale sembra includere al proprio interno i precedenti tre elementi (conoscenza, socialità, autonomia di condotta), che ne rappresentano le pre-condizioni formative. Di fatto, però, questa gerarchia logico-strutturale si inverte sul piano dell'esperienza, nel senso che il lavoro e la formazione ad esso (come del resto la vita familiare) possono essere esperiti molto prima che i soggetti immaturi siano diventati "capaci" di esso; anzi, è il lavoro in tutte le sue forme a rivelarsi, e a costituire, un ambiente, materiale e simbolico, di per sé educativo/formativo. In questo senso, è sempre corretto affermare che "il lavoro educa", e anche, in parallelo, che "il lavoro si impara lavorando". Semmai bisogna aggiungere che questo accade "nel bene come nel male".

Queste prime affermazioni, che si collocano ancora tutte al livello della filosofia dell'educazione, determinano la prima legittimazione teorica per la costruzione (necessaria) di una pedagogia del lavoro. Si tratta dunque di una disciplina pedagogica, concentrata su un oggetto/categoria strettamente e riconoscibilmente pedagogico, che ne determini la base strutturale, il confine identificativo dei suoi contenuti. Intendiamo proporre in queste pagine, quale categoria fondativa della pedagogia del lavoro, la fenomenologia

dell'*apprendistato*, inteso come autentica *forma strutturale* del processo educativo, e non soltanto come un *modello didattico* (che in esso poi si configura in aggiunta).

L'analisi di tale forma strutturale non potrà naturalmente saltare la dimensione storico-empirica delle forme di apprendistato note e sperimentate, ma dovrà andare oltre la concretezza storica e le sue tante differenziazioni, alla ricerca di una *struttura di senso*, intesa come una matrice generativa anche di rinnovate progettualità educative e didattiche. Oggetto della pedagogia del lavoro, in altri termini, è la *formazione al lavoro* della persona umana, e non le infinite forme di lavoro cui l'educazione/formazione si orienta e si dirige. Non si intende con questo che le trasformazioni oggettive del lavoro siano irrilevanti, o che non debbano essere consapevolmente analizzate e comprese, ma solo che la fenomenologia del lavoro, da sola, non può determinare la fondazione epistemologica di una pedagogia del lavoro, la quale, in quanto pedagogia, può avere per oggetto solo la formazione al lavoro (o anche, meglio, "l'educabilità della persona umana attraverso il lavoro").

In ogni caso, date le premesse sopra esposte, la formazione al lavoro comporta sempre, sia la rigenerazione di conoscenze e abilità e lo sviluppo di competenze specifiche (mirate a un determinato lavoro/professione), sia la costruzione di orientamenti e atteggiamenti personali, questi ultimi sempre inclusivi di una dimensione etico-deontologica più o meno esplicita (anche questi sempre specificamente mirati a un determinato lavoro/professione).

### **Pedagogia del lavoro: lo "stato dell'arte"**

Oggi, nel quadro delle discipline pedagogiche, i temi della formazione al lavoro presentano una collocazione minoritaria, e sembrano spesso ampiamente sottovalutati. Nel mancato sviluppo di una possibile "pedagogia del lavoro", una difficoltà

strutturale può essere riconosciuta nella grande eterogeneità di fonti teoriche, spesso difficilmente integrabili fra loro, e che sono riconducibili ad almeno due diverse grandi matrici teoretiche. Per un verso, esiste certamente una *matrice filosofica*, diremmo una *antropologia del lavoro*, che definisce e ridefinisce l'essenza del lavoro con riferimento alla natura umana. Esistono molteplici itinerari di natura filosofica, storicamente ricostruibili, che generano teorie complesse<sup>2</sup>; ma esistono anche molte precomprensioni sociali che generano teorie implicite. Ricordiamo che l'implicito ha spesso il potere di influenzare (nel bene e nel male) i processi educativi, attraverso gli atteggiamenti delle generazioni adulte, sia dei decisori politici ed economici, sia degli insegnanti ed educatori in genere (genitori in primo luogo).

Le teorie esplicite, del resto, risultano spesso troppo lontane ed astratte, per avere efficacia sulle prassi formative, sia in termini di progettazione, sia in termini di realizzazione e valutazione concreta. In altre parole: pregiudizi e rappresentazioni sociali sul tema del lavoro e della formazione ad esso sono spesso più potenti ed efficaci, sul piano educativo, di secoli di teorizzazione filosofica rispetto al lavoro umano. In ogni caso, per quanto siano autorevoli le teorie, appare sempre difficile la loro connessione in termini funzionali all'elaborazione di principi metodologici-didattici specifici. In questo campo, dunque, possiamo affermare che non sempre siano le teorie a dirigere e governare la prassi.

C'è poi anche da sottolineare che la nozione stessa di "lavoro" individua realtà molto (troppo) diversificate e stratificate fra loro; le infinite forme di "lavoro" vanno dalla più elevata creatività dell'intelligenza umana alle mansioni più umili ed esecutive, e giacché tutte sono necessarie comunque alla vita individuale e sociale, tutte devono essere apprese e "metabolizzate", nella loro totalità, dalle nuove generazioni. A tale complessità oggettiva della dimensione del lavoro nell'esperienza umana si aggiungono le condizioni storiche e sociali in cui esso si realizza, condizioni

che ne cambiano di fatto la qualità, e per conseguenza l'esperienza soggettiva del lavoratore: il lavoro sarà dunque sempre e contemporaneamente, o alternativamente, sia il mezzo di espressione dell'uomo e quindi della sua realizzazione personale e sociale, sia una "fatica" e una "condanna" che contrassegna la condizione umana in sé. In realtà si tratta di una ambivalenza non risolvibile: anche nei lavori più creativi e realizzanti esistono dimensioni tecniche e pratiche faticose, vincolanti, perfino estenuanti; esistono inoltre responsabilità soggettive e collettive di forte valenza etica in quasi tutte le forme di lavoro (dalla chirurgia alla manutenzione di un macchinario), che possono prescindere anche dal grado di complessità della singola azione e dalle competenze richieste (ad es. contare i ferri, in sala operatoria, con la massima attenzione, è una responsabilità professionale di forte valenza etica, date le conseguenze che avrebbe una disattenzione del ferrista, per quanto l'operazione e l'abitudine del contarli non comporti di per sé un'abilità di grado elevato o una superiore conoscenza scientifica).

### **La responsabilità personale nel lavoro/professione**

Osserviamo, come dentro una "parentesi laterale" del nostro discorso, che in realtà ciò che rende "professionale" qualsiasi tipo di lavoro, è proprio l'assunzione di *responsabilità* personale nei confronti di esso, e di tutte le sue implicazioni/conseguenze: non basta neppure il concetto di *competenza* (intesa come sintesi progressiva di conoscenze, abilità e atteggiamenti) per descrivere e razionalizzare l'idea di *responsabilità professionale*. Per questa serve piuttosto prefigurare anche una sintesi ulteriore di esperienza, che si intreccia alla competenza, e una *capacità di previsione*, e l'una e l'altra sono specificamente legate allo specifico lavoro agito. Segnaliamo che la pratica del *principio di precauzione* è esso stesso uno degli oggetti della

formazione al lavoro. Per intenderci con un esempio: l'autista che, manovrando un camion, ha lasciato il pianale posteriore abbassato aveva certamente ottima competenza alla guida; la professionalità avrebbe però richiesto che si applicasse il principio di precauzione rispetto ad un potenziale incidente (quale si è poi infelicitemente verificato). Il piano di carico a discesa si chiude con una punta esterna sottile come una lama (per favorire le operazioni di carico e scarico a pianale abbassato). Questa lama sottile diventa quasi invisibile per chi arriva in auto o moto dietro il camion in movimento, mentre il bordo del pianale chiuso resterebbe sempre ben visibile. Di fatto, un motociclista che sopraggiungeva ha avuto quasi la gamba recisa, e ha corso rischio di morte. La vita dell'autista è stata sconvolta dalle conseguenze anche amministrative di questo grave incidente sul lavoro. Gli archivi delle compagnie di assicurazione contengono moltissimi materiali utili ed esplicativi per la comprensione del principio di professionalità responsabile (e degli esiti della sua mancanza). Talvolta però la precauzione è garantita dal semplice rispetto delle regole (giuridiche, amministrative, funzionali, e quindi sono incluse le norme di circolazione stradale). Tutti i casi osservabili di incidente e di malfunzionamento in genere, evidenziano la complessità della responsabilità professionale personale, la sua natura di "sintesi continua", in cui l'esperienza compiuta dentro il lavoro e la riflessività che ne deriva entrano nel processo di sviluppo di un sistema di competenze personali in progressiva evoluzione. Resta implicito, tuttavia, che la possibilità dello sviluppo, sia di un sistema di competenze, sia di una responsabilità professionale, nel corso della vita adulta, dipendono dai processi iniziali di tipo educativo/formativo, che sono intervenuti in età evolutiva, vale a dire dalla qualità di tali processi, che dunque devono/dovrebbero essere assicurati ad ogni persona. E questo è il problema centrale di una possibile "pedagogia del lavoro". Nel caso sopra citato, ad esempio, la "distrazione/superficialità" dell'autista che si muove con il piano di carico



abbassato, si configura come una irresponsabilità di tipo etico (vale a dire che il senso di una responsabilità etica inseparabile dalla propria attività lavorativa non è stato di fatto acquisito).

Per contro anche nel più umile e modesto dei compiti lavorativi si presenta sempre una dimensione realizzativa per la persona che al lavoro “aderisce”, una sorta di intrinseca gratificazione generata dal compimento del lavoro in quanto tale (“mi diverto troppo” è una verbalizzazione che caratterizza spesso anche professionisti adulti, pur gravati di forti responsabilità). Sotto questo aspetto, sembra evidente che il lavoro realizzi soggettivamente quella capacità di intervento sulla realtà attraverso la quale la personalità si esprime e si realizza, e che quindi entri nella coscienza di sé dell’adulto, e nella progressiva ridefinizione della sua identità personale e sociale.

### **Altri itinerari per una pedagogia del lavoro**

Esiste naturalmente una seconda matrice teorica, per la fondazione di una possibile pedagogia del lavoro, che ha una dimensione pratico/esperienziale: essa nasce, cioè dalla pratica del lavoro, dal mondo delle imprese e delle organizzazioni, e anche delle associazioni professionali, nella misura in cui tutte queste soggettività incontrano problemi operativi legati alla mancanza, o a difetti, di formazione, o si sentono comunque necessitate ad affrontare i temi della formazione alla loro specifica attività professionale. In questo contesto nascono certamente riflessioni ed esperienze monitorate che potrebbero generare (e in alcuni casi hanno generato) un *corpus* di conoscenze pratiche significative rispetto ad una pedagogia del lavoro. Il problema è piuttosto che tale “sapere pratico” tende a rifluire solo nei contesti specifici in cui si è generato, e incontra oggettive difficoltà di generalizzazione, e quindi di trasferibilità in altri campi.

In realtà la sistemazione teorica di questa mole smisurata di dati ed esperienze generate sul campo

dovrebbe essere operata proprio dalla pedagogia del lavoro, in quanto riflessione teoretico-scientifica sistematica, ma non ci risulta che una simile direzione di lavoro sia ancora stata presa in ambito accademico. Di fatto la società si rappresenta il pedagogista (quando ne riconosce la funzione) come un “esperto di prassi educative”, e tende a chiedergli “ricette” operative sempre molto specifiche, ma presuntivamente applicabili in maniera generalizzata a qualsiasi campo d’azione. Questa domanda, naturalmente, può incontrare risposte solo in astratto. In termini reali, esistono piuttosto pedagogisti che si sono limitati a concentrarsi su alcune problematiche specifiche, magari sviluppando competenze pedagogiche funzionali relativamente ad alcuni campi di esperienza. Ma anche questa strada rischia di costituire al massimo alcune decine di “pedagogie del lavoro”, non necessariamente integrabili fra loro, e quindi non ci aiuta a sufficienza nel compito di definire una disciplina pedagogico-scientifica mirata sul tema della formazione al lavoro. La matrice pratico esperienziale, dunque, per quanto realmente radicata nell’esperienza sociale e imprenditoriale a tutti i livelli, si traduce con difficoltà in teorizzazione pedagogica, anche per l’enorme diversità delle forme di lavoro e delle condizioni dell’introduzione ad esso, nonché della produzione letteraria che documenta le molteplici esperienze realizzate.

Un altro possibile itinerario di fondazione si può rintracciare nello sviluppo storico e accademico della pedagogia generale. Ci sono autori e prospettive pedagogiche che hanno concentrato positivamente l’attenzione sul tema del lavoro e della sua dimensione intrinsecamente educativa e formativa, come nel caso degli scritti di Dewey (1859-1952), o nell’opera di G. Kerschensteiner (1854-1932). Importanti elementi di riflessione pedagogica si rintracciano anche nell’esperienza e negli scritti del Pestalozzi (1746-1827). Questi grandi autori, naturalmente, sono ancora da considerare fra le fonti teoriche di una pedagogia del lavoro. Si tratta sempre di riflessioni in cui

L'antropologia del lavoro è stata già confrontata con la teoria del processo educativo.

Ma nella storia della pedagogia è più facile che l'attenzione del pedagogista e dell'educatore sia piuttosto sollecitata dalle condizioni negative in cui si introducono al lavoro bambini e ragazzi (in termini di sfruttamento). La storia delle riforme scolastiche nell'Occidente degli ultimi due secoli presenta, dietro la battaglia ideale e politica per la scolarizzazione universale, anche una battaglia etico-politica contro il lavoro minorile. Per un altro verso, un pedagogista come il Pestalozzi non può non battersi anche perché la formazione al lavoro garantisca la sopravvivenza ai figli dei gruppi più disagiati, piuttosto che sviluppare fino in fondo una riflessione pedagogica sul valore educativo del lavoro.

In genere però, la pedagogia scientifica si è costruita, almeno a partire dal primo Ottocento, intorno alla scuola, alla sua progettazione e diffusione, alla formazione e all'aggiornamento degli insegnanti, temi cui ha dedicato la maggior parte degli sforzi di teorizzazione e di ricerca. Per le stesse ragioni la rappresentazione e il concetto di educazione si sono spesso identificati con la pura scolarizzazione, e dunque con l'apprendimento intenzionale e con i suoi contenuti e metodi nel contesto scolastico. Nel discorso pedagogico, la rilevanza insostituibile dell'educazione familiare, per quanto universalmente riconosciuta, è sempre passata in seconda linea di fronte alla centralità della scuola. A maggior motivo ciò è accaduto per i temi del lavoro e della formazione al lavoro.

Esiste dunque una debolezza epistemologica nella definizione di una possibile pedagogia del lavoro, che si riflette tutt'ora nella distribuzione degli insegnamenti universitari titolati ad essa<sup>3</sup>, o a contenuti ad essa assimilabili, e così nella produzione scientifico-pedagogica sui temi della introduzione/formazione al lavoro.

In estrema sintesi: una pedagogia del lavoro deve ancora essere costruita, rielaborando, se questo sarà possibile, in un'ottica specificamente pedagogica i diversi rivoli di diverse categorie di fonti, a partire

da una antropologia filosofica e fino ad includere una ricchissima esperienza storica, ma anche i più recenti dinamismi di trasformazione (sia della società sia del lavoro).

Oggi, il recente e crescente interesse per i temi della formazione al lavoro, nel quadro delle discipline pedagogiche, sembra inseparabile dallo sviluppo di modelli di tirocinio all'interno della formazione universitaria. In questa direzione confluiscono, o potrebbero confluire, in una inedita possibile alleanza, interessi e teorie accademiche, vecchi e nuovi, e insieme modelli, riflessioni ed esperienze generate all'interno del mondo delle imprese e delle professioni. Un recente numero della rivista "Formazione Lavoro Persona" (n. 15, ottobre 2015) documenta questa nuova direzione di lavoro, originata appunto dall'istituzione del tirocinio accademico, la cui attivazione ha sollecitato e determinato nuove consapevolezze pedagogiche all'interno dell'università (cfr. Sandrone, 2015).

Rispetto alla necessaria fondazione, oggi, di una pedagogia del lavoro di tipo scientifico-accademico, a chi scrive sembra riduttivo anche l'interesse e la collocazione del tema nel quadro dell'alta formazione alle professioni. Il problema è in realtà più ampio e più generale, e non può non includere le fasce d'età precedenti e i relativi contesti educativi e didattici.

Nella prospettiva di una pedagogia generale del lavoro ancora da definire, in questo saggio ci proponiamo di analizzare in primo luogo la fenomenologia dell'apprendistato, riconoscendo in esso una categoria/forma strutturale del processo educativo. Da queste caratteristiche strutturali dobbiamo farci inizialmente guidare per una comprensione pedagogica rinnovata del nostro tema.

### **Le forme strutturali del processo educativo**

La nostra riflessione sottintende, come già anticipato, che l'educazione costituisca globalmente un processo di interazione

continuativa che coinvolge ciascun soggetto in età evolutiva, all'interno di un orizzonte culturale dato, dentro una serie di relazioni personali con una collettività adulta, processo che si conclude con il raggiungimento da parte dell'immaturato di una prima soglia funzionale di autonomia personale. Così concepita, l'educazione include l'allevamento infantile ed ogni forma di cura rivolta agli immaturi, prevede miriadi di atti di insegnamento, che ne accompagnano il corso, e genera le precondizioni personali, in termini di conoscenze, competenze, strutture dell'Io (vale a dire componenti emozionali, affettive, sociali ed etiche) che permetteranno anche eventuali ulteriori sviluppi di tipo formativo nelle fasi ulteriori della vita adulta.

Nel periodo compreso fra la tarda adolescenza e la prima giovinezza, l'educazione si trasforma, normalmente, in un percorso di formazione (e come tale la percepisce il giovane adulto), in quanto una prima soglia di autonomia è già stata raggiunta, più o meno consapevolmente, e il soggetto reale del processo formativo è adesso il giovane, per quanto questi possa ricevere ulteriori e importanti insegnamenti, e ritenga quindi che esistano responsabilità di altri soggetti adulti che erogherebbero la "formazione" a lui destinata. Ma in realtà la "formazione" coincide di fatto con la sintesi personale progressiva che egli sta operando fra conoscenze ed esperienze dirette, per quanto le relazioni intrattenute con soggetti adulti (docenti, tutor, supervisori, colleghi) possano assumere ancora una funzione significativa nel suo concreto apprendistato professionale.

Dunque, l'educazione e tutti gli insegnamenti che in essa appaiono inclusi, si realizzano in alcuni luoghi, materiali, ma soprattutto simbolici, che coincidono con la "forma strutturale" con cui i processi educativi/ formativi si configurano e sono osservabili; a sua volta, tale forma strutturale può materializzarsi, nelle socio-culture storiche, in termini istituzionali. Esistono almeno tre forme strutturali fondamentali, che possiamo individuare e identificare con i termini famiglia, apprendistato e

scuola. La socio-cultura e l'ambiente socio-storico, così come l'iniziale e lunga immaturità caratteristica del soggetto umano, costituiscono a loro volta una fondamentale "costante", un presupposto del processo educativo (Moscato, 2013).

L'unità del processo educativo personale è dunque determinata, di fatto, dall'unità della persona che cresce, mentre questa interagisce con una serie di adulti significativi per lei (l'educatore della filosofia dell'educazione è sempre un soggetto collettivo). Si deve poi osservare ed aggiungere che ogni immaturato, mentre interagisce con gli adulti, si rapporta sempre, materialmente e idealmente, anche con i propri coetanei. Il gruppo dei coetanei, perciò, non costituisce di per sé un "luogo" e neppure una specifica "forma": piuttosto esso entra trasversalmente in ciascuna forma strutturale con differenti modalità, e dunque assume una costante rilevanza educativo/formativa.

Alla pedagogia interessa comprendere il dinamismo specifico che si realizza in ciascuna di queste forme strutturali, o luoghi (materiali e simbolici) dei processi educativi e formativi. La comprensione di tali dinamismi formativi dovrà necessariamente precedere l'individuazione di linee operative e di principi metodologici, utili ad esempio alla formazione dei formatori, dei tutor, e alla riflessività formativa di qualsiasi professionista adulto. I professionisti adulti sono sempre potenzialmente interessati a questi temi, in quanto ciascuno di essi è tendenzialmente coinvolto, prima o poi, nei processi di formazione delle nuove generazioni nel suo campo specifico di attività.

La storia ci presenta una sovrapposizione e una intersezione materiale, relativamente precoce, fra le tre forme strutturali dell'esperienza educativa: al modello familiare si intreccia e si affianca, o addirittura si sovrappone, la forma dell'apprendistato/tirocinio/noviziato, nelle sue molteplici varianti, tutte di tipo partecipativo. Più storicamente tardiva, almeno per le notizie e le documentazioni che ce ne permettono la ricostruzione, si presenta la forma strutturale che

possiamo chiamare scolastico/accademica (o dell'istruzione formale), in cui la forma partecipativa si modifica nettamente e si scinde su due livelli differenti.

Dunque tutte le forme strutturali, apparentemente, comportano un'esperienza di tipo partecipativo (sia in senso materiale, sia in senso simbolico): il soggetto entra infatti nel processo educativo in quanto partecipa della vita di un gruppo umano, in termini di convivenza e condivisione solidale. Ciò comporta una rete di forme di comunicazione, fra i componenti del gruppo, verbali e non verbali, dirette e indirette, sempre dotate di parallela rilevanza cognitiva ed emotivo-affettiva. Sotto questo aspetto, il modello familiare resta anche il modello educativo paradigmatico, tale da determinare, educandola di fatto, come abbiamo già detto, la qualità sociale di cui il piccolo sarà progressivamente capace. Ciò vale, naturalmente, nel bene come nel male.

### **L'apprendistato come forma strutturale**

Useremo il termine "apprendistato" nel senso generale molto ampio che esso assume nella lingua corrente: si può infatti parlare di apprendistato sia con riferimento alle forme artigianali, prevalentemente manuali (o meglio che coinvolgono la totalità del corpo con tutti i suoi coordinamenti senso-motori), con cui esso si è proposto ai bambini e agli adolescenti nelle età antiche, e tuttora si ripresenta in molte società non occidentalizzate (o in larghi strati di esse). Ma si può parlare di apprendistato in senso estensivo (e in parte figurato) anche con riferimento a quelle forme di ingresso in un lavoro/professione/mestiere che riguardano piuttosto tardi adolescenti e/o giovani adulti. In questa seconda accezione, esso include tutte le forme di tirocinio e di "noviziato", rispetto a singoli ambienti professionali. In realtà, ad un'analisi più approfondita, il tirocinio/noviziato è piuttosto definibile come una specifica forma di apprendistato, caratterizzata a) dall'età dell'allievo (tendenzialmente un giovane adulto, e meno

frequentemente un tardo adolescente); b) dalla collocazione dell'esperienza di tirocinio in uno spazio che è già lavorativo/professionale, anche se il tirocinante non ha ancora in esso una responsabilità professionale piena; c) da un lungo periodo pregresso di istruzione/formazione teorica, antecedente al tirocinio o parallela ad esso. Spesso le forme scolastico-accademiche pregresse non appaiono raccordate direttamente alla fase di apprendistato/tirocinio. Forti variazioni sono legate al contesto professionale e al percorso formativo specifico.

Per un altro aspetto, la configurazione dell'apprendistato/tirocinio, e la sua stessa efficacia formativa, dipendono in primo luogo dalla maggiore/minore definizione del profilo lavorativo/professionale a cui si mira. Il profilo professionale determina infatti l'obiettivo/scopo dell'apprendistato/tirocinio, quale che ne sia il grado di consapevolezza condivisa fra docenti e apprendisti/tirocinanti, e vedremo subito che l'obiettivo condiviso è il primo elemento strutturale caratterizzante della forma educativa dell'apprendistato.

Inoltre il fattore durata è un elemento di ulteriore variabilità: ad esempio, i tirocini universitari attuali sono di norma troppo brevi, e tendono alla frammentazione, mentre la forma educativa dell'apprendistato presentava originariamente un tempo "lungo", tale da accompagnare certe fasi dell'età evolutiva. Tuttora, nella condizione del giovane adulto, un vero tirocinio professionale, comunque regolato, non ha mai una durata inferiore a un anno, e per alcune professioni ad alta qualificazione (medici, avvocati, ingegneri ad es.) possiamo stimare che la stagione del noviziato professionale si allunghi e si incunei di fatto nei primi anni di esercizio dell'attività professionale, comunque questo periodo venga definito e regolamentato. L'esperienza suggerisce, comunque, che per le professioni, e segnatamente le professioni che hanno la relazione umana come loro materia (e quindi anche l'insegnamento), la

professionalità adulta si configuri ed emerga non prima di un quinquennio di attività lavorativa<sup>4</sup>.

Vedremo adesso che le altre caratteristiche strutturali dell'apprendistato che possiamo analizzare appaiono identiche anche nel tirocinio in senso stretto.

Oggi l'apprendistato non è più presente nella sua forma storica originaria, o comunque più antica, in cui esso coinvolgeva i soggetti in età evolutiva spesso fin dalla seconda infanzia; questo almeno nelle società occidentali post-moderne come la nostra. Osserviamo però che ne sopravvive socialmente un ricordo fantasmatico, che riemerge ogni volta che si critica l'inefficacia della forma scolastica rispetto al lavoro, e si tentano correttivi ed espedienti tali da reintrodurre nella struttura del sistema scolastico anche "pezzi" rinnovati di apprendistato (è il caso degli stage in azienda e di molti progetti laboratoriali che si inseriscono nelle normali attività didattiche).

Di fatto, una migliore conoscenza dell'apprendistato, anche nelle sue forme storiche, potrebbe oggi aiutarci ad individuare gli elementi che ne contrassegnano effettivamente la struttura e il dinamismo pedagogico-didattico, ed è proprio da questa analisi fenomenologica che la pedagogia scientifica potrebbe/dovrebbe trarre nuovamente criteri e principi di costruzione per nuove forme di apprendistato.

Viceversa, l'analisi della fenomenologia dell'apprendistato come complesso dispositivo educativo/formativo non trova oggi un supporto sufficiente, nella relativa assenza di studi specifici di tipo storico e anche di ricerche empiriche mirate, rispetto alla contemporaneità. Alle difficoltà di documentazione e di analisi di fonti indirette, per quanto riguarda i secoli passati, si aggiunge come fattore decisivo l'insufficiente attenzione della ricerca pedagogica. Abbiamo già detto infatti che la pedagogia come sapere organico, ed insieme come disciplina accademica, si è costituita e concentrata in termini fortemente selettivi sulla scuola, considerata di fatto come la forma educativa più desiderabile. Presumibilmente, ciò è accaduto

anche perché la scuola permetteva e permette sempre una formalizzazione e istituzionalizzazione del proprio modello, e una osservazione sistematica del proprio funzionamento/mal funzionamento apparentemente più facile. In ogni caso, se e quando la pedagogia contemporanea si è rappresentata la necessità e il valore dell'educazione al lavoro, essa ha tentato di ricollocare l'educazione al lavoro nella scuola, e non fuori di essa o in alternativa ad essa (per esempio A. Agazzi, 1958). Su una simile scelta ha sempre pesato la percezione dello sfruttamento del lavoro minorile che si poteva configurare nelle strutture di apprendistato precoce, e quindi l'impossibile protezione, all'intero di esso, di minori già introdotti nell'ambiente lavorativo.

Basta richiamare, a questo proposito, la battaglia serrata contro il lavoro minorile prima dei 14 anni, battaglia fortemente associata all'introduzione della scuola media unificata con la legge 1859/1962, che istituiva una scuola universale, obbligatoria, a canale unico fino ai 14 anni (Moscati, 2013).

E non è un caso che in questi tempi recentissimi, in cui anche la ricerca pedagogica ha incominciato ad occuparsi sistematicamente sia della famiglia, sia dell'apprendistato, si sia anche consumato fino in fondo il declino dell'utopia scolarizzante che ha contrassegnato gli ultimi due secoli.

In parallelo, dobbiamo rilevare che, come la pedagogia generale, anche la storiografia pedagogica si è lungamente concentrata sulla scuola, e soprattutto ha riletto la storia passata dei processi educativi con categorie fortemente influenzate dagli obiettivi presenti di scolarizzazione. Per quanto riguarda il mondo antico, anche se le documentazioni archeologiche sono in continua crescita, soprattutto per alcuni periodi, come l'età ellenistica, anche gli storici di professione sembrano più polarizzati sulla scuola, per la quale del resto i riferimenti letterari indiretti sono quantitativamente più consistenti. Anche l'attenzione degli storici di professione appare dunque concentrata maggiormente sulle forme scolastiche, mostrando di "non vedere" la

consistenza dell'apprendistato come forma educativa, in secoli in cui pure esso era presente in termini presumibilmente prevalenti. Così, a esempio, Criscuolo (2014) in un saggio recente, che documenta la beneficenza rivolta ad istituzioni scolastiche, all'interno di un convegno di studi dedicato agli aspetti dell'assistenza sociale nella città ellenistica. In tutta la raccolta, per altro molto interessante, non si trova un solo riferimento alle forme di inserimento nel lavoro o a possibili corporazioni di arti e mestieri.

### **L'apprendistato: forme storiche e dinamismi didattici**

Tutti i modelli educativi classificabili nella forma dell'apprendistato/tirocinio/noviziato, che anch'essi comportano partecipazione e condivisione, legano i loro membri a partire da un certo numero di scopi svariati. La presenza di uno scopo da condividere si rivela la caratteristica più importante della forma strutturale che abbiamo chiamata apprendistato. Nell'apprendistato c'è sempre uno scopo, per quanto variabile in ampiezza e qualità, che è immediatamente presente almeno come rappresentazione, anche quando l'apprendista sia effettivamente un bambino: ad un primo livello si tratta in genere di produrre oggetti/beni, manufatti concreti il cui valore d'uso e di scambio è immediatamente chiaro agli apprendisti. Ma naturalmente è sempre possibile, fin da tempi remoti, che si tratti piuttosto di produrre servizi, che dunque reclamano un addestramento precoce, e la sollecitazione di specifiche abilità in ciascuno degli apprendisti, da sottoporre poi a verifica. In quest'ottica, la forma dell'apprendistato è in realtà non solo formativa, ma sicuramente selettiva, e di una selettività che nasce dall'oggetto/compito proposto, e dallo scopo stesso dell'apprendistato in ciascuna situazione. L'apprendistato diventa inclusivo (generando identità sociali specifiche) nella stessa misura in cui è intrinsecamente selettivo (nel senso che include coloro che seleziona). Le forme di competizione,

gerarchizzazione sociale e rivalità, sia degli apprendisti fra loro, sia fra gli apprendisti e i loro istruttori/tutor/supervisor (che sono comunque dei "maestri")<sup>5</sup>, sono elementi "fisiologici" dentro la forma strutturale dell'apprendistato, qualunque sia l'oggetto specifico di esso. La maggiore o minore evidenza di alcuni caratteri dell'apprendistato dipende direttamente dallo scopo in esso condiviso: per esempio, fare la guerra, o garantire l'ordine pubblico, ma anche realizzare una performance di tipo artistico, generano, sia pure per ragioni diverse, una solidarietà intrinseca che impone forme di rigido coordinamento fra gli apprendisti/novizi, delle forme di "disciplina" che si impongono esigendo quasi un'ascesi del carattere dell'apprendista/tirocinante: le regole imposte possono talvolta apparire paradossali o irragionevoli, ma in realtà esse hanno tutte originariamente un motivo legato al compito stesso, e ciò vale per la sequenza di organizzazione dello zaino di un alpino<sup>6</sup>, come per la conta dei ferri in sala operatoria, o per la conta con cui danzatori professionisti si coordinano fra loro.

Gli scopi condivisi nella logica dell'apprendistato esigono e prevedono, naturalmente, anche forme di insegnamento e apprendimento intenzionale, che sono in qualche modo contrattualizzate, e soprattutto motivate dagli scopi condivisi. Questo secondo aspetto è quello che determina l'efficacia anche didattica della forma apprendistato, attraverso una spinta motivazionale, nell'apprendista, che, a partire dallo scopo condiviso, struttura anche il patto formativo fra lui e il docente/tutor<sup>7</sup>.

Sono perciò gli scopi/obiettivi dell'esperienza di apprendistato a strutturare percorsi cognitivi e addestrativi, con relative verifiche. Sotto questo aspetto, l'apprendistato non è un contesto meno formalizzato e strutturato di un'aula scolastica, come potrebbe apparire ad una prima impressione (una esperienza partecipativa, per mezzo di una "immersione totale" nel tessuto di una particolare sub-cultura professionale). Di fatto, lo scopo/obiettivo ha il potere concreto di strutturare



l'organizzazione didattica interna, in termini di progettazione e di contenuti, e allo stesso modo di strutturare e regolare la relazione docente/discendente nella figura maestro/apprendista. Anche se molti elementi di questa strutturazione possono restare impliciti a coloro che la vivono.

La presenza di una regolamentazione (formalizzata o implicita) dei dinamismi dell'apprendistato è anche la condizione di un reciproco, necessario, affidamento fra il maestro e l'apprendista. A guardare più in profondità, tuttavia, questa reciproca fiducia implica in primo luogo un senso di "preziosità", un conferimento di valore, sia all'oggetto/scopo dell'apprendistato, sia alle persone del maestro e dell'apprendista. Ciascuno dei due deve riconoscere valore sia all'oggetto/compito e sia, contemporaneamente, alla persona dell'altro. Se per un altro aspetto questa attribuzione di valore costituisce di per sé la condizione di efficacia di qualsiasi atto didattico (Moscato, 2008), occorre sottolineare come nella forma dell'apprendistato sia proprio la concretezza dell'oggetto/scopo specifico, inseparabilmente dalla percezione della sua "preziosità", che ne determina la massima efficacia didattica e formativa.

In altri termini, se lo scopo di una impresa può essere unicamente la produzione di un utile, e l'utile basta a legittimare la costituzione dell'impresa e la sua sopravvivenza, ciò in realtà non basta a strutturare dentro questa impresa anche un apprendistato in termini reali. Occorre che l'oggetto/prodotto/servizio presenti anche agli occhi degli imprenditori un "valore" intrinseco, rispetto alla vita umana associata, valore che legittima gli investimenti, non solo economici, che persone e gruppi faranno sull'impresa. In altre parole, deve trattarsi di un oggetto/servizio comunque "degno" (o meglio, percepito tale) di essere studiato, sviluppato, trasformato, e di essere "insegnato" (cioè trasferito) ad una generazione più giovane, a prescindere dall'utile, immediato e remoto, che da esso potrà derivare. Per questo presupposto sottinteso, anche il lavoro, come la

conoscenza, assume la forma metaforica della staffetta, la "fiaccola che passa di mano in mano", figura della continuità della vita sociale attraverso la sua periodica trasformazione<sup>8</sup>. Solo in quest'ottica gli apprendisti diventano "preziosi" agli occhi dei loro maestri, e "preziosi" ai loro stessi occhi. Questo aspetto non è solamente etico, ma ha uno spessore psicologico e psicopedagogico molto concreto, per quanto esso possa permanere implicito, spessore che rende didatticamente efficace la formazione nella struttura dell'apprendistato.

Anche per questo elemento si deve ribadire l'importanza di un profilo lavorativo/professionale ben definito, che non sia dunque generico, e che non lasci margini di ambiguità elevati, nelle rappresentazioni di apprendisti e tutor, perché i profili definiti permettono il riconoscimento della "preziosità" di cui stiamo parlando, quale che ne sia il grado o livello. La definizione del profilo lavorativo/professionale da realizzare definisce ad un tempo lo scopo di ciascun apprendistato, come abbiamo già visto, e quindi lo struttura di fatto all'interno. La "preziosità" dello scopo formativo investe quindi le persone giovani, in cui il profilo lavorativo/professionale si intende rinnovare, e questo, di norma, è anche un elemento socialmente condiviso e riconosciuto. Di questo abbiamo tracce storiche anche per il mondo antico.

Esiste, ad esempio, un editto con cui, nel IV secolo d.C., l'imperatore Costantino esonera da tutti gli obblighi civici trentacinque categorie di arti e mestieri «perché ad essi deve essere lasciato il tempo di perfezionarsi e di istruire i propri figli» (C. Th. XIII- 4,2, 337, in: Calderone, 1967). Fra queste categorie vi erano anche architetti, medici e veterinari (cfr. Carcopino, 1939). Sempre Carcopino stima che esistessero nella Roma imperiale, almeno 150 corporazioni di arti e mestieri definite e riconoscibili (ivi, 206 e sgg.). Sottolineiamo il legame che il citato editto imperiale pone fra il "perfezionarsi" delle categorie professionali elencate e "l'istruire i propri figli": sono due necessità che evidenziano la "preziosità",

il conferimento di un valore socialmente riconosciuto per tali arti e mestieri, a tal punto che la società esonera questi gruppi da altre corvée, che pure sono necessarie, quali ad esempio la ricostruzione di mura e di altre difese militari, e in genere di opere di pubblica utilità.

Dovettero esistere per secoli consuetudini e norme sociali, se non leggi specifiche, come l'editto appena citato, che attestano l'importanza che le società antiche riconoscevano alle strutture dell'apprendistato come forme e luoghi di educazione/formazione. Possiamo supporre che esso fosse legato alla struttura familiare in termini prevalenti, sebbene non esclusivi. In molte società storiche, e per molti secoli, sono infatti osservabili forme di regolamentazione dell'apprendistato extra familiare, su cui gli antropologi, nel Novecento, hanno fornito altre notizie documentate, non rilevabili da fonti storico archeologiche.

Per esempio, a proposito dell'arte dell'intaglio presso i Bantù, la Leuzinger attesta l'uso che l'apprendista compensasse il suo maestro con doni, e che, per parecchi anni dopo la sua acquistata autonomia, gli versasse una parte dei suoi guadagni. Si tratta quindi di regolamentazioni di un apprendistato non familiare, in una cultura in cui non esisterebbe il vincolo di permanenza all'interno del clan familiare e dello specifico mestiere. Ma tale vincolo è certamente esistito per molti lavori e professioni e per molti secoli e in molte culture.

Molto a lungo, pertanto, per ampi strati della popolazione, l'apprendistato si è semplicemente sovrapposto o intrecciato all'educazione familiare, nel senso che il suo avvio precoce coincideva con la convivenza fra adulti e bambini (come nel caso dei lavori agricoli, di esperienze di caccia e di pesca, della conservazione delle derrate alimentari e della preparazione dei pasti, della tessitura e dell'intreccio di fibre vegetali). Tuttavia si può riconoscere già in tempi remoti la presenza di forme di apprendistato istituzionalizzate, talvolta parallele, talvolta separate, rispetto all'educazione partecipata dentro il nucleo familiare e il clan di appartenenza. Fonti archeologiche permettono di

ipotizzare anche specifici rituali iniziatici differenziati, per l'accesso all'apprendistato nelle diverse corporazioni artigiane, come nel caso della civiltà cretese arcaica (Faure, 1973). In questo caso sembra che l'adolescente non potesse accedere, prima di essere stato iniziato, ai segreti di nessuna arte cui la società di appartenenza riconoscesse un valore, e questo era già il caso di fabbri, vasai, tintori di stoffe, muratori e carpentieri. Dal momento che la condizione di apprendista, anche dentro il proprio clan familiare, supposeva già un'assunzione di responsabilità personale, essa esigeva fin dall'inizio il favore della divinità protettrice della corporazione. Per alcune società antiche si può dedurre che l'inserimento iniziatico dentro la società adulta avvenisse per il tramite dell'iniziazione dell'apprendista dentro la confraternita di appartenenza, soprattutto quando l'arte o mestiere si tramandava solo per eredità familiare, o era appannaggio esclusivo di una casta o di un gruppo etnico. Sempre la Leuzinger (1959, 27) riferisce della particolare condizione dei fabbri, in alcune culture africane, che si acquisisce solo per eredità familiare. D'altro canto, Erodoto riferiva che a Sparta, come in Egitto, «araldi, flautisti, cuochi ereditano il mestiere paterno» (Erodoto, Storie, VI, 60). È evidente che in tutti questi casi la forma dell'apprendistato si sovrappone direttamente al modello partecipativo familiare.

Si può rilevare però, in epoche storiche, un avvenuto passaggio dall'apprendistato obbligatoriamente legato all'appartenenza familiare, ad un apprendistato che piuttosto determina esso una forma di appartenenza non meno significativa di quella familiare.

Si prenda ora questo passo del famoso giuramento di Ippocrate:

Giuro per Apollo medico [...] che considererò colui che mi ha insegnato quest'arte alla stregua di mio padre e metterò in comune con lui le mie risorse se avrà bisogno, e che considererò i suoi figli come fratelli e insegnerò loro quest'arte, se essi desiderano apprendere; [e giuro] di rendere

partecipi dei precetti e degli insegnamenti orali e di ogni altra dottrina, tanto i miei figli quanto quelli del mio maestro, e gli allievi legati da un contratto e vincolati dal giuramento del medico, ma nessun altro ( Ippocrate, 460-370 a. C.).

Qui sembra evidente come sia l'apprendistato dell'arte medica in sé a generare un nuovo legame di solidarietà, affine a quello di sangue: l'arte medica (l'oggetto/servizio/profilo professionale) appare aver generato un nuovo vincolo solidale, più potente di quello familiare, fra coloro che ne condividono contenuti, tecniche, valori. E si osservi ancora, in questo passo, come l'inclusione solidale dentro la pratica dell'arte medica antica comporti implicitamente una selezione pregressa già consumata. Si diventa dunque medici in termini che sono inclusivi e selettivi nello stesso tempo, e quindi in termini non diversi, rispetto ai più antichi rituali di iniziazione. Iniziazione, selezione ed inclusione convergono nel concretizzare psicologicamente, prima che socialmente, il senso di "preziosità", sia dell'arte medica, sia dell'apprendista/novizio dentro la sua corporazione professionale.

È evidente che le trasformazioni socio-economiche in età moderna hanno progressivamente scardinato, ed apparentemente distrutto, in tutto o in larghissima parte, le strutture dell'apprendistato e il sistema valoriale ad esse connesso. Per la maggior parte dei bambini impiegati nelle fabbriche non ci furono più apprendistati, ma solo l'oggettivo sfruttamento delle loro forze fisiche in lavori ripetitivi e di scarsa qualità con insostenibili turni di lavoro. Detto in termini molto generali, la forma dell'apprendistato perdette progressivamente la sua funzione in relazione alla distruzione delle corporazioni di arti e mestieri, a loro volta distrutte da una trasformazione socio-economica radicale, quale la prima rivoluzione industriale. Si tratta di fenomeni studiati e ben noti (per es. Morandi, 1966), e di cui anche la letteratura ci conserva ampia documentazione, dinamismi storici cui vanno ricollegati anche il rifiuto del lavoro minorile

e la battaglia per la scolarizzazione universale, su cui la pedagogia scientifica si è concentrata negli ultimi due secoli.

Ma ciò che noi stiamo analizzando è la struttura intrinseca dell'apprendistato e la sua funzione formativa. A titolo di esempio vorrei richiamare un dato storico: Don Bosco, nella sua opera di assistenza, formazione e reintegrazione sociale di una gioventù ridotta a forme di povertà, anomia e devianza, reintrodusse i contratti di apprendistato, facendoli controfirmare sia al datore di lavoro sia all'apprendista, che egli metteva direttamente in rapporto fra loro. Alcuni di tali contratti ci sono pervenuti (Lemoyne, 1904, 294-298). Per modesto che sia il loro numero, l'elemento essenziale di questa notazione è che Don Bosco recupera, attraverso un contratto materiale, un elemento strutturale della forma dell'apprendistato, che è appunto il patto di formazione, un legame reciproco d'ordine morale (e religioso), che restituisce dignità umana al rapporto di lavoro fra l'adulto e il giovane apprendista che gli si consegna. Il patto formativo implica di nuovo il senso di "preziosità" dell'apprendistato, per il giovane, per l'adulto suo maestro, per il lavoro specifico che si intende proteggere e far crescere attraverso la formazione dell'apprendista, nel senso di cui abbiamo già parlato.

### **Apprendistato e insegnamento. Le forme educative miste**

Esistono, naturalmente, alcune forme educative che potremmo definire "miste", in cui due o tre caratteristiche educative strutturali si intrecciano: per es., una squadra sportiva composta da adolescenti costituisce un ambiente educativo di tipo "familiare", quanto alle relazioni che in essa si instaurano (ad es. con l'allenatore, che può svolgere funzioni "paterne", accanto ad una specifica responsabilità tecnico-formativa dei giovanissimi atleti)<sup>9</sup>, ma anche una forma molto specifica di apprendistato, quanto ai compiti esecutivi da realizzare. La squadra giovanile è una forma

“mista” a prescindere dal fatto che ad essa si aggiunga, normalmente, anche una frequenza scolastica parallela. Ciò si può affermare di molti altri luoghi, antichi o contemporanei, più o meno istituzionalizzati (convitti e semi-convitti, scuole di musica, di danza, di teatro; gruppi sportivi e corpi militari con alcune peculiari caratteristiche, e così via). In tutti i possibili casi di forme miste, l'età dell'allievo/apprendista costituisce un fattore di specifica caratterizzazione, nel configurarsi della istituzione concreta.

In tutte e tre le forme strutturali, comunque, ed anche nelle forme miste, le relazioni educative e gli insegnamenti intenzionali coesistono con le esperienze casuali e involontarie dei soggetti in età evolutiva, affiancandosi e/o alternandosi in una complessa configurazione di cui non è possibile, sul piano esistenziale, la piena e immediata consapevolezza personale degli attori coinvolti.

Ferma restando la natura partecipativa di tutte le forme educative, al confronto con le forme strutturali di tipo familiare, l'apprendistato presenta evidenti analogie per quanto riguarda l'esperienza di partecipazione e condivisione in un mondo vitale, e non artificiale e/o simulato.

In esso, però, lo spazio riconosciuto all'insegnamento intenzionale (non involontario) è più ampio: in esso si pretende che l'apprendista compia un apprendimento, egualmente intenzionale e volontario, sui cui esiti egli verrà valutato. Nella logica dell'apprendistato, il soggetto giovane viene quindi precocemente inserito in una situazione operativa globale, dentro la quale vengono deliberatamente trasmessi una serie di contenuti, e vengono promosse una serie di abilità.

Pur nella infinita serie delle sue tipologie, le forme dell'apprendistato hanno dunque tutte in comune l'inserimento diretto dell'apprendista nella situazione lavorativa, o nel compito di cui egli deve acquisire la padronanza, con un grado di responsabilità parziale e progressivamente crescente. La durata del percorso di apprendistato può variare ampiamente: la sua forma può presentarsi come unica struttura educativa, ma può

anche apparire in versioni integrate, non solo, come abbiamo già visto, con il modello partecipativo familiare, ma anche con il modello dell'istruzione formale/scolastica. Queste integrazioni sono ipotizzabili già in epoche molto antiche: alcune forme di apprendistato includevano, o integravano, al loro interno percorsi educativi formali, come abbiamo visto nel caso dell'apprendistato del medico cui si riferisce il già citato giuramento di Ippocrate. Pur nella grande variabilità della durata del percorso, una caratteristica strutturale costante dell'apprendistato è quindi data dal fatto che esso si prefiguri prevalentemente come una forma partecipativa, ed insieme e nello stesso tempo costituisca una forma intenzionalmente didattica.

Le forme di apprendistato extra-familiare, ovviamente possono comportare un trasferimento fisico dell'apprendista/iniziando da un luogo all'altro, e la nuova appartenenza viene facilitata dalla convivenza fisica degli apprendisti e dei loro maestri. Senza che perciò stesso la convivenza materiale strutturi un ambiente di tipo “familiare”. Come abbiamo già detto, la formazione dell'atleta, tutt'ora, come la formazione militare e l'addestramento nell'esercito, o in istituzioni assimilabili, costituiscono anch'esse una forma di apprendistato: lo “spirito di corpo”, o “di squadra”, che è specificamente richiesto in questi ambienti, concretizza una nuova appartenenza solidale, la cui forza è tale da motivare i necessari percorsi educativi e formativi<sup>10</sup>.

Passando ad esempi diversi di forme miste, una scuola di danza classica, o una scuola convitto per infermieri professionali, quali esistevano fino a una ventina di anni fa, presentano una sintesi integrata di forme scolastiche e forme di apprendistato. In questi casi particolari, la struttura da apprendistato/noviziato dell'istituzione determina le motivazioni positive anche per le attività scolastico-accademiche che la integrano, garantendo il successo formativo del percorso (oppure l'espulsione e l'auto-selezione da esso del candidato giudicato, o che si giudica, “non adatto”).

Nella forma dell'apprendistato, pertanto, più spesso (rispetto alla scuola) l'insegnamento assume caratteri di grande efficacia, dal momento che ci si colloca sempre in un contesto materiale concreto, in un mondo vitale (che si tratti di una corsia ospedaliera o di un palcoscenico) e non in un ambito artificiale/simulato come un'aula scolastica e accademica. L'insegnamento avviene in una prevalente relazione "faccia-a-faccia": il maestro/tutor/istruttore assiste l'esperienza diretta dell'apprendista che si confronta con l'oggetto da produrre, o con la particolare abilità/destrezza che gli si chiede di acquisire; il maestro interviene direttamente correggendo, modificando, valutando e criticando; fornisce suggerimenti, consigli, spiegazioni ulteriori; rimprovera, penalizza le prestazioni inadeguate, elogia. Il rapporto didattico si articola così in un far vedere, far fare, verificare, da parte dell'istruttore/maestro, e in un reciproco vedere, provare, eseguire, fare, verificare, da parte dell'apprendista. In tal modo si determina un parallelo sviluppo di competenza e motivazione: l'apprendista vede insieme all'istruttore la positività o l'insufficienza dei propri risultati; può correggere il tiro immediatamente, e può essere gratificato senza rinvii; non gli si chiede di esercitarsi a lungo su abilità e conoscenze (come tradurre dal latino o risolvere equazioni di secondo grado) di cui gli sfugga il valore d'uso immediato e remoto. Anche le infinite esercitazioni richieste e connesse a compiti particolari (come le flessioni, gli esercizi alla sbarra, gli allenamenti in vasca, oppure il solfeggio, ma anche la limatura a mano di un pezzo di metallo), pur nella loro estenuante ripetitività, sono più facilmente recepite dall'apprendista come connesse allo scopo e al livello di prestazione che egli progetta di conseguire, e quindi, anche quando psicologicamente "subite", continuano ad essere supportate dal suo sistema motivazionale interno. Ovviamente, quando ciò non fosse più possibile, l'apprendista abbandona di fatto il percorso iniziato.

Occorre sottolineare ancora, e conservare per la nostra riflessione, il dato che la motivazione dell'allievo, che supporta dall'interno i suoi percorsi di apprendimento/addestramento/esercizio, non deriva solo dal "vedere gli effetti" del suo lavoro immediatamente (questa sarebbe una motivazione strettamente didattica, sebbene importantissima).

Un secondo, importante, elemento di motivazione è di tipo sociale e socio/affettivo: la partecipazione, dentro la struttura dell'apprendistato, la condivisione degli obiettivi e degli scopi, determina una progressiva trasformazione della fisiologica competizione degli allievi (fra loro e con i loro tutor); il senso di appartenenza condivisa fra gli allievi e i loro istruttori/tutor/insegnanti, fa di tutti loro una "squadra", un "corpo" sociale specifico, internamente solidale (si vince e si perde tutti insieme)<sup>11</sup>. Questa potente e complessa motivazione interna e condivisa, che è più ampia della sua dimensione strettamente didattica, non riguarda solo gli allievi, ma riguarda anche gli istruttori/insegnanti/allenatori che ne condividono gli sforzi e il tempo della vita.

Sul piano specificamente didattico, l'apprendistato mostra una esplicita consapevolezza: lo scopo della presenza dell'apprendista accanto al maestro è dichiarato e condiviso, e l'insegnamento intenzionale, con un corredo di percorsi addestrativi e di verifiche, è dichiaratamente presente. Rispetto al modello dell'insegnamento formale/scolastico, poi, l'apprendistato si caratterizza soprattutto per la relativa riduzione del suo obiettivo formativo: in pratica esso guadagna in efficacia, concretezza, specializzazione, ciò che non acquisisce in ampiezza e generalità (esso infatti non persegue mai una "conoscenza generale" e non presume mai di doverla conseguire).

La relativa brevità dell'itinerario proposto dipende dall'immediato inserimento in un ambito produttivo e dalla finalizzazione specifica e mirata che esso prevede. Ho detto "relativa brevità" perché in realtà alcuni apprendistati sono lunghissimi: la durata dipende dalla particolare qualificazione che si



intende conseguire, ed inoltre esistono sia apprendistati che possono/devono avere un inizio precoce (ad esempio musica e danza), ed altri che possono avviarsi nella tarda adolescenza.

### **Il tutor/supervisore/maestro nella forma dell'apprendistato/tirocinio**

Un elemento decisivo, nella forma/modello dell'apprendistato, è infine la specifica competenza/abilità del maestro/istruttore, competenza sempre evidente per gli apprendisti, e sempre socialmente riconosciuta come tale.

Nel patto formativo, l'inesperienza dell'apprendista viene messa direttamente e costantemente a confronto con la situazione (lavoro o compito proposto), per il tramite della maggiore esperienza/competenza del maestro/istruttore. L'efficacia didattica dipende dal fatto che il modello dell'apprendistato permette di finalizzare al compito richiesto tutte le possibili informazioni teoriche, di fare sperimentare all'apprendista direttamente le ragioni delle indicazioni che gli sono state date, e di fargli verificare in situazione la loro funzionalità. Anche in questo caso quindi, si ha un procedere e un crescere dell'esperienza cognitiva con il supporto di una progressiva motivazione intrinseca e del rinforzo costante di progressivi feed-back forniti dalla situazione stessa. Ciò non significa che non esista anche, per ciascun apprendistato, un itinerario di verifiche sistematiche, che intervengono nella situazione stessa. La dinamica dei processi di verifica sottintende il passaggio dell'apprendista a una posizione riconosciuta di "esperto", quando egli avrà dimostrato ai suoi maestri di essere diventato "capace di". Ciò accade attraverso una continua e progressiva "messa alla prova" dell'apprendista, in situazioni globali e in esperienze pratiche, sia formalizzate sia informali. Nelle epoche storiche in cui l'apprendistato costituiva una forma istituzionale del processo educativo, come nel caso delle antiche Corporazioni di Arti e mestieri, colui che veniva riconosciuto "capace" otteneva anche,

contemporaneamente, il riconoscimento sociale del suo status di adulto e di "nuovo maestro" (Pancera, 1987). Sul piano psicologico, tuttavia, e per quanto le corporazioni siano sparite, il riconoscimento dell'acquisita competenza professionale, ad opera di coloro che sono stati responsabili della formazione stessa, assume una straordinaria importanza per il consolidamento identitario del giovane apprendista/tirocinante. Questi avverte comunque la propria costante "messa alla prova": nelle situazioni di apprendistato/tirocinio, quando siamo in presenza di giovani adulti, si può osservare, come un elemento fortemente e inizialmente selettivo, che alcuni giovani "non reggono" emozionalmente tale continua messa alla prova, probabilmente per un difetto di esperienza pregressa. In molti casi questi giovani si sottraggono di fatto al percorso di tirocinio, da cui non ricaveranno una reale esperienza formativa; in altri l'apprendista riconosce che la sua prima acquisizione nella situazione di apprendistato/tirocinio sia stata proprio la capacità di sostenere emozionalmente la propria "messa alla prova" (accettare che nella vita "gli esami non finiscono mai").

Possiamo dire che l'identità dell'io personale si consolidi già durante il percorso formativo, giacché in esso si acquisisce un "senso di efficacia" personale, un riconoscimento sociale e un "senso di appartenenza". L'identità ne viene rassicurata e confermata, mentre si consolida, nel sistema motivazionale, l'orientamento verso il lavoro/professione a cui ci si è già rivolti.

In altri termini, il percorso di apprendistato rassicura profondamente l'io giovanile circa il proprio "valore", quale che sia la forma di competenza professionale che viene specificamente perseguita. In ogni caso la "professionalità" conseguita include sempre un orientamento etico-deontologico, e la percezione di uno sviluppo integrato mente-corpo-mano, o comunque psichesoma, che è anch'essa intrinsecamente rassicurante. Si tratta di forti elementi di integrazione, talvolta di riorganizzazione, dell'io. La convinzione sociale



radicata che “il lavoro renda adulti” può trovare molte spiegazioni e conferme dall’analisi della forma strutturale dell’apprendistato.

### **Appartenenza come motivazione intrinseca (nel tutor)**

L’elemento motivazionale ha tuttora importanti conseguenze, osservabili nelle forme attuali di apprendistato giovanile (come i tirocini accademici e altri esempi di alta formazione professionale). Non si ottiene mai efficacia didattica senza solidarietà fra tutor e tirocinante, e questa solidarietà è inseparabile dalla percezione di appartenenza ad un gruppo professionale specifico, riconosciuto come un corpo sociale (che tuttavia può avere dimensioni molto diversificate). Per capire questo elemento dobbiamo spostare l’attenzione alla figura del tutor/istruttore (mentre noi tendiamo in genere a concentrarci sull’apprendista/tirocinante).

Il primo dato è che un tutor presenta caratteristiche professionali diverse dagli insegnanti di professione, che hanno sempre obiettivi educativi universali e generalizzati, e la cui professionalità coincide di fatto con le loro conoscenze e la capacità di proporle a degli allievi<sup>12</sup>. Nel caso dell’apprendistato la funzione del tutor/istruttore è sempre parzialmente diversa, perché qualsiasi tutor/istruttore/supervisore può diventare tale solo in funzione di una competenza professionale già sviluppata, e dunque di una specifica esperienza nel settore. L’una e l’altra devono essergli in qualche modo socialmente riconosciute, perché egli sia chiamato a farsi carico dell’apprendistato/tirocinio di un giovane, che gli è inizialmente del tutto estraneo e indifferente. L’attività didattica e formativa costituiscono per un tutor una componente “non necessaria”, e comunque subordinata, rispetto alla sua professionalità, quale che essa sia. Ciò non esclude che alcuni professionisti diventino o si rivelino poi dei formatori eccellenti, entusiasti e appassionati: in genere, tuttavia, è proprio un’alta professionalità, in

qualsiasi campo, l’elemento che sollecita e stimola il tutor ad avvertire per primo la “preziosità” dell’esperienza di apprendistato/tirocinio. Sono più frequentemente solo dei veri professionisti che sentono la responsabilità diretta per gli apprendisti a loro temporaneamente affidati.

Per un tutor, quindi, è la consistenza, e la maggiore o minore strutturazione, della sua professionalità concreta a determinare la possibilità, per un verso della totale padronanza dell’oggetto professionale, e insieme un senso di appartenenza ad una soggettività super individuale, che si rivela decisivo, e che gli permette di selezionare/includere in essa il soggetto giovane che gli viene affidato, anche quando il tempo dell’apprendistato e la relazione fossero limitati nel tempo. Ovviamente questo senso di appartenenza governa anche le possibili esclusioni, non necessariamente esplicite, dal percorso di apprendistato. Talvolta un buon tutorato determina un’auto esclusione del tirocinante, e non tutti si rendono conto che le auto esclusioni, nei primi anni della giovinezza, costituiscono in realtà un esito formativo positivo, e non un insuccesso.

Dobbiamo osservare perciò, che la progettazione di una situazione di apprendistato ha il suo primo elemento qualificante nella individuazione dei tutor/istruttori e nella loro adesione/accettazione iniziale di questa responsabilità. Imposizioni di tipo burocratico e individuazioni sulla base di criteri di natura formale, difficilmente possono assicurarci buoni tutor, anche se l’esperienza mostra che, per alcuni professionisti, una attribuzione inizialmente casuale ha poi suscitato in essi una “vocazione” consapevole. Nel caso dei tirocini nella scuola, per i quali esiste oggi un utile materiale empirico, a partire dall’esperienza delle SSIS (Scuole di Specializzazione per l’Insegnamento Secondario) attive in Italia dal 2000 al 2008, si è osservato che non tutti gli insegnanti esperti sono per ciò stesso buoni tutor per gli allievi/insegnanti. Ovviamente anche per questa dimensione professionale vale il principio della riflessività: alcuni insegnanti sono diventati buoni tutor a partire dalla scoperta

personale della dimensione di apprendistato che caratterizza un tirocinio, e, nelle verbalizzazioni osservate in alcune situazioni formative a posteriori, essi sono stati in grado di razionalizzare la loro esperienza da tutor come uno sviluppo ulteriore della loro competenza professionale<sup>13</sup>.

Ciò è vero, in senso generale, per tutti i professionisti: possiamo ipotizzare che la capacità di esercitare il tutorato verso un apprendista/tirocinante riveli la qualità professionale effettiva di ogni persona adulta.

Ho avuto modo di osservare di recente, quasi accidentalmente, la gestione di un tirocinante da parte di un medico specialista, in ospedale, e ho avuto il tempo e il modo di valutare le interazioni didattiche specifiche fra loro (spiegare anticipando da parte del medico veterano e chiedere senza remore e senza falsi pudori da parte del giovane). Era evidente il senso di “preziosità” che entrambi attribuivano all’arte medica, ma anche le aspettative, la stima e le speranze del medico veterano, per il quale ogni nuovo medico specializzato era certamente prezioso, ma lo era in particolare questo medico tirocinante, verso cui egli esprimeva già, in termini non verbali, stima e fiducia. Data l’accidentalità della mia osservazione (io ero, in quel contesto, il paziente, la cui visita è durata un’ora, anziché la solita mezz’ora), e data la reciproca conoscenza pregressa fra me e il medico/veterano, ho potuto fare alcune rapide domande (mentre il tirocinante era fuori dallo studio) e ottenere una breve verbalizzazione del vissuto di questi, rispetto alla funzione di tutoraggio nell’ambito del suo lavoro. Userò quest’esempio per introdurre altri elementi significativi per la nostra riflessione.

La funzione di tutor esige nel professionista veterano una forma di “generosità”, in primo luogo rispetto al proprio tempo: la presenza di un tirocinante “rallenta” il lavoro, ed esige verbalizzazioni esplicative che possono essere molto impegnative, ed esigere un linguaggio molto controllato (nel nostro caso, spiegare al tirocinante

una indicazione fornita a questo paziente in particolare, in presenza del paziente stesso).

Ma ci sono difficoltà più sottili: anche il tirocinante “mette alla prova” il tutor con la sua stessa presenza, con le sue domande e osservazioni, e non può non attivare implicitamente una sorta di “competizione” professionale nella situazione. Il veterano sente quindi “messa alla prova” la sua preparazione, i suoi studi e la sua esperienza, per alcuni versi la sua stessa persona<sup>14</sup>. Paradossalmente, secondo alcuni tutor, proprio un tirocinante preparato e intelligente ti può impegnare più di un altro, sotto molti aspetti mediocre, perché questi, almeno, non entra in competizione ...

In realtà la competizione maestro/allievo costituisce una costante della dinamica educativa, ed è inseparabile dalla continua e reciproca “messa alla prova” fra loro. Dal punto di vista dell’educazione/formazione si tratta di una dinamica inevitabile, ma soprattutto di una dinamica positiva. Ma questi concetti (che sono della pedagogia generale) mancano in genere nella formazione dei tutor, come del resto degli insegnanti, per quanto molti professionisti adulti li acquisiscano con l’esperienza<sup>15</sup>.

Di fatto esistono tutor che comunicano poco e male, che lasciano implicito ciò che deve essere esplicitato, che non richiamano eventuali conoscenze cui sarebbe utile il riferimento, e il cui tutorato equivale alla presenza di un istruttore di nuoto “fuori dalla vasca”, al cui allievo è stata data una pura istruzione del tipo “nuota o affoga”. Questa tipologia si osserva in alcune relazioni di tirocinio, come presente nel vissuto dell’ex tirocinante, anche quando questi giudichi di avere comunque imparato dal suo tirocinio. Nella prima formazione degli insegnanti, i giovani rilevano sia grandi disponibilità e generosità, nei loro confronti, da parte dei colleghi “veterani”, che talvolta intervengono formativamente, nei loro confronti, in termini intenzionali; ma molti registrano anche rifiuti, e prese di distanza, dal collega “novizio”, per una sorta di “gelosia” dei propri “segreti del mestiere”.

In effetti, la capacità di guidare il noviziato professionale di un altro è espressione della piena maturità professionale di una persona, e identifica la maturità adulta ancora più della capacità di insegnare efficacemente (che si può incontrare già in soggetti tardo adolescenti).

La funzione di tutorato esige generosità quanto senso di appartenenza, ed è il senso di appartenenza che permette al professionista adulto di non lasciarsi distrarre dai sensi di gelosia innescati dalla sotterranea competizione fra lui e il tirocinante: riemerge sempre, nelle profondità della nostra psiche, la figura archetipica della fisiologica rivalità Maestro/Discepolo, e prende concretezza emozionale nella situazione. Ma sperimentarla e vincerla genera una esperienza formativa anche nel professionista adulto, solo che ciò sfugge alla maggioranza dei tutor: si tratta di comprendere che una reale (non solo istituzionale) esperienza di apprendistato, oltre ad essere formativa per il tirocinante/apprendista, deve risultare formativa per il suo istruttore/tutor. Questo potrebbe essere un principio cardine per la pedagogia del lavoro.

### **Alcuni elementi specifici dell'apprendistato tirocinio del giovane adulto**

L'età del giovane adulto nel tirocinio attuale determina un problema pedagogico/didattico relativamente nuovo, almeno per due aspetti importanti.

In primo luogo si configura una situazione didattica particolare, nella misura in cui il tirocinio, quale che ne sia la durata, sottintende una preparazione accademica in tutto o in parte compiuta, vale a dire che esistono complessi di conoscenze articolati che il tirocinante dovrebbe già possedere, e che quindi rimangono impliciti anche quando (come nel dialogo fra il medico veterano e il medico tirocinante del nostro esempio precedente) essi vengono richiamati anche con una sola parola. In quell'esempio tutte le conoscenze della medicina costituivano un implicito, nel reciproco interrogarsi e risponderci fra i due medici, e per l'osservatore il

comune livello di conoscenza appariva abbastanza evidente, mentre il tutorato era reso possibile proprio da un divario di esperienza professionale specifica. Esistono però moltissimi nuclei di conoscenze articolate che non sono meno complessi, rispetto alla medicina, al diritto, o all'ingegneria, e la cui presenza/assenza rimane l'elemento implicito decisivo per l'efficacia del tirocinio. Per esempio, il processo di trasformazione dei Musei, da una dimensione di conservazione/custodia, ad una riconosciuta dimensione di luoghi di ricerca e di studio, può essere compreso solo alla luce di un sistema di conoscenze complesse, e tutte di livello accademico. Comprendere che un Museo può essere una "impresa culturale", con compiti di diffusione, divulgazione e animazione, pur dentro una differenziazione e articolazione che spazia dal reperto archeologico di qualsiasi tipo all'opera d'arte di qualsiasi tipo, non si ottiene certamente con il più accurato e ben governato dei tirocini trimestrali che possiamo offrire agli studenti universitari. Ma se le loro conoscenze scolastico/accademiche sono adeguate, solo allora anche un solo mese di tirocinio dentro il Museo permette la comprensione di questo fenomeno in termini concreti, ed apre un percorso potenziale per alcune professionalizzazioni specifiche.

Il primo punto pedagogicamente essenziale da comprendere, però, è che mentre i percorsi di tipo scolastico-accademico possono permettere effettivamente dei recuperi (in termini di nuove acquisizioni, almeno parzialmente) sul piano delle conoscenze teoriche, la forma dell'apprendistato/tirocinio, soprattutto se breve, e rivolta ad un giovane adulto, permette e favorisce piuttosto una nuova finalizzazione, una riorganizzazione funzionale della conoscenza personale, stimola nuove motivazioni e direzioni identitarie. Insomma, se anche un tirocinio specifico possa fare molto per la formazione di una singola persona, non si può per questo immaginare che l'introduzione di un sistema di tirocini accademici risolva di per sé i problemi della

formazione all'interno del sistema scolastico-accademico. I problemi (e soprattutto quelli noti e denunciati) si limitano a trasferirsi da un piano ad un altro e da un contesto all'altro (e in genere si ampliano nel nuovo contesto).

Di fatto l'apprendistato/tirocinio, per un giovane adulto, esige delle nuove sintesi personali che trasformino in concrete competenze, a partire dall'esperienza professionale iniziale, le reali conoscenze pregresse dell'apprendista.

Ovviamente, le conoscenze che vengono sintetizzate, o le competenze che si ampliano e si ramificano, sono quelle realmente possedute, non quelle certificate.

Per un secondo aspetto, l'età del giovane adulto rende difficile l'assunzione di una condizione effettiva di discepolato. In primo luogo egli deve poter riconoscere l'autorità dell'istruttore in termini di conoscenze, competenze ed esperienze. Anche in presenza di buoni e affidabili istruttori/tutor, per molti giovani l'emergere del primo stadio adulto con i suoi vissuti e bisogni specifici, mentre ancora sopravvivono elementi tipicamente adolescenziali non integrati, non realizza una condizione psicologica positiva (per esempio hanno aspettative irrealistiche, pretese più che aspirazioni, e cattive abitudini relazionali). Per molti sembra evidente una mancata elaborazione (in termini scolastici e accademici) della capacità di disciplinarsi rispetto agli oggetti di conoscenza/abilità che vengono loro proposti, e anche di disciplinarsi rispetto alle relazioni e alle modalità di comunicazione necessarie. Ma tutte queste dinamiche, che realizzano di fatto condizioni poco funzionali rispetto alla forma dell'apprendistato/tirocinio, appaiono poco studiate nella letteratura dedicata.

Per un altro aspetto, per quando abbiamo cercato, in questa riflessione, di analizzare la forma dell'apprendistato/tirocinio dei suoi aspetti più generali, nella pratica formativa bisogna sempre tenere conto, invece, anche di ogni dettaglio che diversifica. Ci sono livelli e forme di tirocinio diversi, che quindi corrispondono alla forma strutturale dell'apprendistato in termini di

funzionalità differenti e che non sempre sono fra loro comparabili, e che perciò andrebbero studiati e progettati separatamente. Viceversa la formalizzazione del tirocinio come spazio formativo istituzionale, in vario modo intrecciato con un modello scolastico-accademico, presenta quasi in termini inevitabili una tendenza omologante, in chiave organizzativo burocratica, che ne potrebbe invalidare la progettazione pedagogico-didattica.

Dal punto di vista della teoria pedagogica, rimangono decisivi, rispetto all'efficacia, alcuni fattori caratterizzanti i singoli tirocini: in primo luogo, come abbiamo già detto, la durata, e l'età del tirocinante, tenendo conto che le fasce 20/21 e 23/24, che distinguono i percorsi triennali dai percorsi magistrali o dai cicli unici, presentano già alcune consistenti differenze.

In secondo luogo, come abbiamo già anticipato, la definizione più o meno netta di un profilo professionale legato ad uno specifico tirocinio costituisce un elemento discriminante in termini di efficacia formativa. Non si deve sottovalutare che le ex Facoltà umanistiche sono state forzatamente ricondotte, a partire dalla riforma Berlinguer, non solo nella logica del 3+2, ma soprattutto nell'orizzonte di una professionalizzazione relativamente anticipata, che era ad esse tradizionalmente estranea. Per conseguenza in queste aree accademiche non esistono le precondizioni culturali e scientifiche, e la tradizione condivisa, che contrassegnavano da sempre le antiche Facoltà di Giurisprudenza e Medicina. E dunque i possibili profili professionali in esse sono meno definiti e riconoscibili, a parte quello dell'insegnante secondario o dello studioso accademico (cfr. Moscato e Pinelli, 2014).

Ancora è da osservare che, accanto alle differenze di durata del periodo e di età del tirocinante, un elemento di forte differenziazione è dato dalla collocazione del percorso di tirocinio dentro o fuori da un contesto formalizzato di abilitazione professionale in senso stretto (vale a dire con conseguenze giuridico-amministrative). È chiaro

infatti che all'interno di percorsi abilitanti, il tirocinante si sottopone alla forma dell'apprendistato e alla relazione con il tutor con un atteggiamento e una intenzionalità molto diversi, e anche il tutor assume una responsabilità diversa. Non è detto che queste oggettive condizioni migliorino però l'efficacia formativa dell'esperienza di tirocinio per medici e avvocati, o per psicologi e insegnanti.

E infine continuano ad esistere, come sempre, forme di apprendistato/tirocinio informale, non regolamentato, che segnano l'inizio e l'avvio di qualunque lavoro/professione, e perdurano tempi relativamente lunghi, e si rinnovano concretamente per ciascuna generazione. Anche da queste forme la pedagogia del lavoro dovrebbe/potrebbe dedurre molto, ai fini della comprensione della forma sempre rinnovata dell'apprendistato e della sua efficacia formativa.

Ci sono infine problemi generali, ampiamente denunciati, in cui devono necessariamente collocarsi, oggi, tutte le riflessioni pedagogiche in termini di formazione al lavoro.

In primo luogo, nel corso della scolarizzazione secondaria viene costantemente denunciata una inadeguata preparazione degli adolescenti per affrontare il nuovo; ma anche gli ambiti di qualificazione professionale dello stesso livello (corsi di formazione professionale, anche integrati nelle istituzioni scolastiche) denunciano la stessa inadeguatezza generalizzata.

In secondo luogo, ad un livello successivo, molti giovani accedono a percorsi universitari in termini incongruenti con la loro formazione secondaria, conseguendo in gradi diversi successo o insuccesso. Nel caso di sostanziale insuccesso, anche i tirocini accademici ne verranno condizionati e parzialmente invalidati.

In terzo luogo, si rileva una osservabile "scollatura" fra il titolo accademico conseguito e l'occupazione che poi si esercita. In molti casi un soggetto accede a un lavoro in assenza di titolo accademico specifico e talvolta lo consegue successivamente (questa condizione è ricorrente fra gli educatori sociali e professionali). La "scollatura" presenta anche aspetti positivi: in molte carriere professionali di successo e di elevato profilo si è spesso registrata una incongruenza evidente con la formazione secondaria e accademica che però non sembra avere agito negativamente: come nel caso di grandi manager con lauree umanistiche.

Se si prendono in considerazione alcuni dati internazionali, a proposito del rapporto di congruenza fra il lavoro svolto e il titolo accademico posseduto, si osserva che per una consistente percentuale di giovani occupati tale congruenza non esiste, e il fenomeno sembra più evidente fra i giovani italiani.

Ciò non tocca, naturalmente, la logica strutturale dei modelli di cui stiamo parlando, ma piuttosto la progettazione e la realizzazione dei sistemi formativi nel loro complesso, dentro le società contemporanee. Il problema riguarda anche la qualità delle azioni didattiche che si riescono a mettere in atto nel concreto, a tutti i livelli, a partire da quelli scolastici iniziali. La ricerca pedagogica ha dunque infiniti e articolati compiti, in questo momento storico, fra cui sembra prioritario "il compito di interpretare i propri compiti". E non appare condivisa da tutti l'ipotesi che, per approdare ad una maggiore efficacia progettuale e pratica, i pedagogisti debbano sempre ripartire dalle loro teorie apparentemente più astratte come dall'esperienza storica anche remota dell'umanità.

MARIA TERESA MOSCATO

Università di Bologna  
*University of Bologna*

## Riferimenti bibliografici

- Al. Agazzi (1958), *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, Brescia, La Scuola.
- G. Alessandrini (2010), *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro: un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana*, Lecce Pensa Multimedia.
- G. Alessandrini (2012), *La pedagogia del lavoro*, «Education, Sciences & Society», 2, 2012, pp. 55-72.
- G. Bocca, *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, Brescia, La Scuola, 1998.
- S. Calderone (1967), *Fonti per la storia del IV secolo*, Catania, Castorina.
- J. Carcopino (1939), *La vita quotidiana a Roma*, trad. ital. Bari, Laterza, 2001, X ed.
- G. Corallo (1961), *Pedagogia*, Vol. 1, *L'educazione*, Torino, SEI.
- G. Corallo (2009), *Educare la libertà*, Scelta antologica a cura di M. T. Moscato, Bologna, CLUEB.
- L. Criscuolo (2014), *Aspetti dell'evergetismo scolastico: l'ellenismo, tempo di integrazioni*, in: U. Roberto, P. A. Tuci, *Tra marginalità e integrazione. Aspetti dell'assistenza sociale nel mondo greco e romano*, Quaderni di "Erga-Logoi", 2014.
- J. Dewey (1916), *Democrazia ed educazione*, trad. ital. Firenze, La Nuova Italia, 1949, VI ristampa, 1979.
- P. Faure (1973), *La vita quotidiana a Creta ai tempi di Minosse*, trad. ital. Milano, Rizzoli, 1997, III ed.
- Ippocrate, *Aforismi e giuramento*, trad. ital. a cura di M. Baldini, Roma, Newton Compton, 1994.
- D. Izzo (2005), *Pedagogia del lavoro e della formazione*, Pisa, ETS.
- P. Jaccard (1963), *Storia sociale del lavoro*, trad. ital. Roma, Armando.
- G. Kerschensteiner (1912, 1926 VI ed.), *Il concetto della scuola di lavoro*, trad. ital. 1935, con Introduzione di G. Calò, Firenze, Bemporad-Marzocco, 1967.
- G.B. Lemoyne, *Memorie biografiche di D. Giovanni Bosco*, S. Benigno Canavese, Tipografia Salesiana, 1904, Vol. IV.
- E. Leuzinger (1959), *Africa nera*, trad. ital. Milano, Il Saggiatore.
- H.I. Marrou (1950), *Storia dell'educazione nell'antichità*, trad. ital. della VI edizione francese, Roma, Studium, 1966.
- R. Morandi (1966), *Storia della grande industria in Italia*, Torino, Einaudi.
- M.T. Moscato (2008), *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogia dell'insegnamento*, Brescia, La Scuola.
- M.T. Moscato (2013) *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*, Milano, Mondadori Università.
- M.T. Moscato, G. Pinelli (2014), *Didattica universitaria e alta professionalizzazione*, «Formazione lavoro persona», a. IV, n. 12, settembre 2014, pp. 81-94.
- M.T. Moscato, M. Caputo (2014), *Il modello TFA/PAS e la professionalizzazione dell'insegnante: un primo bilancio*, «Formazione lavoro persona», a. IV, n. 12, settembre 2014, pp. 105-116.
- A. Negri (1980-82), a cura di, *Filosofia del lavoro*, Milano, Marzorati (7 voll.).
- C. Pancera (1987), *Educare nel lavoro, educare al lavoro*, in: E. Becchi (a cura di), *Storia dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 89-106.
- C. Pancera (2001), *Il legame lavoro/educazione*, «Studium Educationis», VI, n. 2.
- R. Regni (2006), *Educare con il lavoro: la vita activa oltre il produttivismo e il consumismo*, Roma, Armando.
- G. Sandrone, *Tirocinio curricolare. Un modello in costruzione*, «Formazione Lavoro, Persona», n. 15, ottobre 2015, pp. 12- 24.



R. Sennett (2012), *L'uomo artigiano*, trad. ital. Milano, Feltrinelli.

G. Zago (2002), *Il lavoro nell'educazione moderna e contemporanea. Teorie pedagogiche ed esperienze formative*, Padova, CLEUP.

<sup>1</sup> In verità, la *volontà/libertà* costituisce essa stessa, secondo Corallo, una *capacità umana* che si acquisisce con l'educazione (Corallo, 1961; 2009, pp.129-143).

<sup>2</sup> Cfr. Negri, 1980-82. Una rassegna bibliografica introduttiva alle diverse dimensioni del problema in Bocca, 1998. Si veda anche Zago, 2002, testo più storicamente curvato, con una appendice antologica utile.

<sup>3</sup> Gli insegnamenti di *Pedagogia del lavoro* non sono presenti in tutte le sedi universitarie, ma si devono segnalare alcune presenze significative, per esempio a Bergamo, a Roma e a Padova. La letteratura apparsa negli ultimi dieci anni accompagna lo sviluppo di una rinnovata didattica universitaria (per es. Alessandrini, 2010, 2012; Regni, 2006; Izzo, 2005). Articolato e per molti aspetti esemplare il corso di *Pedagogia del lavoro* tenuto a Bergamo da G. Bertagna (vedi sito [www.unibg.it](http://www.unibg.it)).

<sup>4</sup> Sarebbe più corretto parlare di un quinquennio di “esperienza professionale riflessiva”, giacché, dove l'esperienza lavorativa si compie senza toccare le necessarie soglie di riflessività professionale, non abbiamo un reale sviluppo, ma solo la standardizzazione e l'irrigidimento delle condotte professionali iniziali, quale che ne fosse il valore. Solo ad alcune condizioni l'esperienza professionale è realmente formativa (Moscato, 2008).

<sup>5</sup> L'analisi filologica ci porterebbe a sottolineare la comune radice latina di *maestro*, *maestria* e *magistralità*, ma anche di *mastro*, e possiamo ritrovare tutti questi termini, con la stessa valenza simbolica, anche nella fenomenologia dell'apprendistato.

<sup>6</sup> Alcuni aspetti di disciplina militare apparentemente troppo rigidi mi sono stati spiegati direttamente da ufficiali responsabili della formazione dei giovani alpini: così l'organizzazione dello zaino in termini identici per tutti non è un aspetto formale, ma una materializzazione del “principio di precauzione” rispetto a potenziali incidenti. Cfr. M. T. Moscato, *Il tema della guerra nell'educazione alla cittadinanza*, «Nuova Secondaria», a. XXVI, 4, 15.12.2008, pp. 108-115. Alcuni altri esempi di apprendistato analizzati anche in Moscato, 2008.

<sup>7</sup> In un suo libro molto citato Sennett (2012) sottolinea la presenza, nella tradizione delle antiche corporazioni, di una matrice religiosa nel patto formativo, matrice che strutturava l'autorità del maestro artigiano e la lealtà dell'apprendista nei termini di una relazione padre/figlio.

<sup>8</sup> L'immagine è di Platone, che descrive la staffetta che si svolge nello stadio al buio, e di cui lo spettatore vede solo la continuità della luce della fiaccola, che passa di mano in mano, mentre i tedofori progressivamente cambiano. Platone ne propone la figura come metafora del ricambio generazionale fra genitori e figli, e quindi anche come implicita figura dell'educazione (Platone, *Leggi*, 776b). L'immagine è diffusa nella letteratura romana: Lucrezio, proprio con riferimento alla continuità della vita umana attraverso il suo costante ricambio, scrive: «Le creature mortali vivono scambievoli vite. / Certe genti si accrescono, altre declinano, / e in breve tempo mutano le stirpi dei viventi, / e come tedofori si scambiano la fiaccola della vita» (Lucrezio, *De rerum natura*, II, 74-79). Si tratta evidentemente dello stesso concetto di Dewey citato all'inizio.

<sup>9</sup> Molte mie osservazioni in questo testo dipendono da “materiale grigio”, prodotto negli ultimi dieci anni da studenti del mio corso di *Teoria e pratica della formazione*, all'Università di Bologna. Molti di loro hanno praticato sport fin dall'infanzia, alcuni erano ancora istruttori di nuoto, tennis, palla volo, o insegnanti di musica e danza, e molti avevano esperienza di animazione educativa, quando non di insegnamento.

<sup>10</sup> Riordiamo che l'età tardo adolescenziale, che è tendenzialmente un'età di confine, non permette sempre una netta distinzione fra la dimensione educativa e quella formativa nel senso prima precisato.

<sup>11</sup> Questa condizione può non esistere in forme di apprendistato/tirocinio del giovane adulto, in cui la competizione/concorrenza resta molto alta, per ragioni di accesso selettivo al lavoro, e con riferimento a professioni in cui non è necessario “fare squadra”, o a modificate posizioni dell'apprendista/tirocinante nel contesto di lavoro. Insomma, solo nella forma della “bottega/impresa” possiamo avere una incorporazione solidale maestro/allievi e un necessario “fare squadra”. Per molti tirocini accademici e post-accademici si realizzano dinamiche opposte. In ultima analisi, la capacità di “fare squadra” nella situazione di lavoro concreta è piuttosto un traguardo formativo per l'adulto.

<sup>12</sup> La professione insegnante coincide con una specifica competenza comunicativa, tale da proporre un *oggetto definito* a un *destinatario designato* adattando al contesto professionale, vale a dire alla situazione concreta, contenuti, strategie, metodi e obiettivi. Un insegnante di professione è sempre capace di valutare prestazioni molto specifiche e abilità/competenze pregresse, e anche in relazione all'età degli allievi cui si rivolge. Una discussione su questo tema in Moscato, 2008.

<sup>13</sup> Le riflessioni a posteriori che un professionista adulto è in grado di operare su alcuni settori della propria esperienza concreta, per quanto “filtrate” dal suo Io, costituiscono di per sé materiale di ricerca per una possibile “pedagogia del lavoro”: personalmente io devo molto a questo tipo di materiale, se si considera anche che l’osservazione sistematica di un tutor al lavoro è quasi impossibile da realizzare, e il pedagogo dipende, in realtà, dalle relazioni e osservazioni compiute dai tirocinanti durante il loro periodo di tirocinio. Talvolta il materiale di osservazione migliore si ricava in maniera del tutto accidentale.

<sup>14</sup> «La sua idea era certamente intelligente, e forse più originale: io comunque non ci avevo pensato. Quando poi ho visto che la classe lo seguiva con interesse e attenzione, mi sono sentito messo da parte, e quasi invidioso di quel ragazzo che mi rubava la scena» (verbalizzazione di un docente tutor, comunicazione personale, Bologna, 2007).

<sup>15</sup> «La competizione è inevitabile: la devi anche suscitare quando chiedi inizialmente: *Allora, come la impostiamo questa causa?* E loro cominciano a discutere. Ed è chiaro che si vogliono *fare belli*, mostrarsi preparati ai tuoi occhi che sei il *boss*, il *patronus*. È chiaro che competono anche con te, la tua approvazione li inorgoglisce, ma essere stato praticante in uno studio di prestigio è già un titolo professionale. Certo, qualche volta ti rompi le scatole di fronte a certe posizioni. Ma è normale che il giovane sia anche presuntuoso: deve essere presuntuoso, o la professione non la comincia nemmeno» (intervista informale, Catania, 2005, l’avvocato intervistato è anche docente universitario).

## Work and education in Don Bosco's experience

### Formazione e lavoro nell'opera di don Bosco

LIVIA ROMANO

*This paper considers how St Giovanni Bosco's nineteenth century creation of vocational laboratories in the Piedmont was an important milestone in the development of Italian work pedagogy. His preventive method was formative because it concerned both single individuals as well as cultivation of human relationships within community contexts. After Don Bosco's death those first workshops evolved into schools that developed practical work pedagogies that remained faithful to Bosco's ideals as they responded to the changing needs of the times. Still present within the Salesian vocation school experience are the historical principals that highly value manual work.*

#### Il valore educativo del lavoro nel XIX secolo

Nell'Italia della prima metà dell'Ottocento, in vista dell'unità e dell'indipendenza nazionale, andò crescendo sempre più da parte delle istituzioni educative, dei pedagogisti e degli educatori l'interesse per il problema dell'istruzione popolare<sup>1</sup>. In particolare, furono molte le iniziative che videro coinvolti istituti religiosi e nuove congregazioni insegnanti, il cui scopo non era solo caritativo-assistenziale ma anche di promozione e di educazione, al fine di diffondere la cultura nel popolo<sup>2</sup>. Facendo tesoro di queste variegata e numerose esperienze, all'indomani dell'Unità lo Stato avviò un cammino di «alfabetizzazione delle masse popolari» con l'intento non solo di istruirle ma anche di educarle, poiché per «fare gli italiani» non bastava insegnare a leggere, scrivere e far di conto, ma si doveva anche promuovere una coscienza etica e civica<sup>3</sup>. Nell'ambito di questo progetto, che esaltava il valore educativo del lavoro, fu dato nuovo impulso alla formazione professionale dei giovani<sup>4</sup>, sia tra gli esponenti delle correnti laiche, liberali, democratiche e socialiste, sia tra i cosiddetti «cattolici sociali», preti, associazioni e congregazioni religiose che all'istanza educativa aggiungevano quella della cristianizzazione della società, nella convinzione che la rigenerazione della

società stessa si potesse realizzare non attraverso il recupero ma con la prevenzione<sup>5</sup>.

L'area geografica maggiormente coinvolta in opere a carattere assistenziale e umanitario fu il settentrione, dove più intensi erano i movimenti di giovani che provenivano dalle campagne in cerca di un lavoro e che, il più delle volte, si scontravano con le difficoltà di centri urbani tutt'altro che ospitali rischiando di intraprendere una vita da vagabondi e diseredati<sup>6</sup>. È a questi giovani che erano rivolte le prime opere assistenziali che, come già nella scuola-bottega diffusasi tra il Cinquecento e il Seicento, erano dedicate al lavoro di cui veniva esaltato il valore educativo<sup>7</sup>.

Fu soprattutto il Piemonte dell'Ottocento preunitario a registrare un nuovo slancio assistenziale da parte di nobili, sacerdoti e laici, creando le premesse per la costituzione di un laboratorio pedagogico che assumeva come centrale la carità educativa e riabilitante<sup>8</sup>. Fra le altre, l'azione svolta da San Giovanni Bosco (1815-1888), fondatore dell'ordine dei Salesiani, merita particolare attenzione poiché rappresenta una tappa storica che ha offerto uno dei maggiori contributi allo sviluppo successivo della pedagogia del lavoro in Italia<sup>9</sup>. Infatti, anche se egli non fu mai un pedagogista in senso stretto, cioè non fu un filosofo dell'educazione, con la messa in opera del

suo “metodo preventivo” rivoluzionò la stessa concezione del lavoro, avvalorandolo alla luce del messaggio cristiano<sup>10</sup>.

## L'educazione professionale

Fra il 1853 e il 1862, Don Bosco istituì a Valdocco, nella casa annessa dell'Oratorio di San Francesco di Sales<sup>11</sup>, sei laboratori che fin dall'inizio si caratterizzarono non solo come officine per l'apprendistato ma anche e soprattutto come luoghi educativi<sup>12</sup>. Come ha precisato a tal proposito Luciano Pazzaglia, egli «si risolse ad aprire i laboratori per ragioni che attenevano al logico sviluppo della sua visione educativa»<sup>13</sup>. Di certo lo scopo che animava la creazione di questi laboratori (che solo nei primi del Novecento sarebbero stati denominati scuole professionali) era quello, che attraversava tutto il sistema preventivo, di rispondere all'emergenza sociale data dalle trasformazioni che coinvolgevano il Piemonte del XIX secolo: un'espansione demografica dovuta al processo di industrializzazione e caratterizzata dall'afflusso di giovani contadini e montanari dalla campagna verso i centri urbani alla ricerca di un lavoro e di condizioni di vita migliori. Non si può comprendere la nascita dei laboratori se non all'interno del più ampio progetto educativo di prevenzione che riguardava l'ambito sociale e che si esprimeva in una serie di opere di beneficenza a favore dei poveri, in diverse esperienze assistenziali ed educative volte alla promozione sociale dei giovani, soprattutto di quelli lontani dalle proprie famiglie che, abbandonati a loro stessi, come già si è detto, rischiavano di darsi al vagabondaggio e alla mendicizia. Pertanto il primo obiettivo dei laboratori professionali era quello di rispondere ai bisogni del tempo, inserendo questi giovani all'interno della società offrendo loro un mestiere<sup>14</sup>.

Tuttavia, a ben vedere, quella di Don Bosco non era un'opera solo caritativa e assistenziale, ma era in primo luogo un progetto pedagogico, poiché egli non si accontentava di sostenere i giovani in difficoltà sul piano materiale, ma si proponeva anche di promuovere in loro una crescita sul piano sociale, culturale,

religioso, umano, preoccupandosi di proteggerli dai pericoli dovuti a un diffuso abbassamento della moralità e alle condizioni di vita sempre più difficili dei luoghi di lavoro. Il metodo preventivo non era affidato all'improvvisazione, anzi era caratterizzato da una forte istanza progettuale poiché partiva dai bisogni reali dei giovani ai quali cercava di dar voce mediante interventi mirati, programmati e condivisi. Significativo è, a tal proposito, il fatto che, con l'istituzione dei primi due laboratori (calzolai e sarti), gli artigiani che fino a quel momento avevano lavorato nelle botteghe in città presso esterni, «trovassero da lavorare nella casa dove risiedevano», cioè l'ospizio all'interno dell'Oratorio, che veniva così trasformato in internato<sup>15</sup>. L'istruzione professionale diveniva pertanto un mezzo di promozione sociale e i laboratori si caratterizzavano come luoghi in cui i giovani venivano educati ad «una nuova identità sociale»<sup>16</sup> attraverso il lavoro; ecco perché «i primi laboratori vennero trasformati in vere e proprie scuole professionali strutturate in modo da offrire ai giovani una formazione completa che permettesse di farne dei buoni cristiani dei cittadini coscienti e dei lavoratori qualificati»<sup>17</sup>. Il lavoro era uno strumento necessario per integrarsi nella società e per diventare onesti cittadini; nelle intenzioni di Don Bosco, l'apprendistato artigianale era già di per sé una pratica educativa, come egli stesso ribadiva nel 1888 (anno della sua morte): «io non voglio che i miei figli siano enciclopedici; non voglio che i miei falegnami, fabbri, calzolai siano avvocati; né che i tipografi, i legatori e i librai si mettano a farla da filosofi e teologi. A me basta che ognuno sappia bene quello che lo riguarda; e quando un artigiano possiede le cognizioni utili ed opportune per esercitare la sua arte, ne sa quanto è necessario per rendersi benemerito della società»<sup>18</sup>. L'intenzione era quella sia di «mettere i giovani in grado di guadagnarsi onestamente il pane» in un ambiente sereno e sicuro, sia di educarli ad essere «buoni cristiani, buoni cittadini, abili nell'arte»<sup>19</sup>. Nei laboratori era dunque posto in essere il metodo della prevenzione, in cui «istanze religiose e bisogni educativi e sociali» vivevano in armonia<sup>20</sup>, e il cui scopo non era semplicemente quello di evitare il

sorgere di esperienze negative, ma anche quello di suscitare nei giovani energie di bene, nella convinzione che «in ogni giovane, anche il più disgraziato, – affermava Don Bosco – havvi un punto accessibile al bene: dovere primo dell’educatore è cercare questo punto, questa corda sensibile e trarne profitto»<sup>21</sup>. Si trattava di «aiutare i ragazzi a scoprire che essi hanno l’intelligenza nelle mani», diceva Don Bosco nel 1883 in occasione dell’inaugurazione di una scuola professionale, cioè far sì che essi traessero «dal lavoro la possibilità di “ben vivere” come cittadini»<sup>22</sup>. Il lavoro veniva presentato ai giovani non sotto il profilo strumentale, come mezzo per ottenere il denaro per il proprio mantenimento, ma come una dimensione fondamentale dell’esistenza, un’occasione indispensabile per realizzare se stessi nel rapporto con Dio: in tal senso il lavoro era vissuto, coerentemente con «l’immagine biblica del lavoro»<sup>23</sup>, come vocazione e attività d’amore dell’uomo collaboratore di Dio, ovvero come attestato della spiritualità della persona umana, nella convinzione che non è l’uomo fatto per il lavoro, ma al contrario il lavoro per l’uomo.

### **Il lavoro come *formatività* della Persona**

La formazione professionale non era intesa da Don Bosco solo «come acquisizione di competenze spendibili nel “mercato del lavoro”, né come mera esecuzione operativa di un progetto teorico o come semplice applicazione di una tecnica»<sup>24</sup>; i laboratori, oltre a fornire un mestiere e ad inserire, in questo modo, i giovani nel contesto sociale, erano anche «un aiuto efficace offerto ai giovani a formarsi integralmente e a realizzarsi professionalmente secondo l’originalità personale, sorretta dalla responsabilità morale»<sup>25</sup>. Egli «capiva che, nella misura in cui avviava i suoi ragazzi a confrontarsi con il lavoro, li aiutava a crescere sul piano umano»<sup>26</sup>.

Il lavoro veniva dunque inteso da Don Bosco come *formatività*, come cioè una categoria pedagogica centrale nella formazione integrale dei giovani apprendisti, ai quali non solo veniva impartita un’istruzione artigianale (apprendistato) ma anche un’educazione intellettuale (istruzione elementare),

morale e religiosa. La preoccupazione di Don Bosco era quella di prendersi cura del giovane apprendista, rispettandolo e valorizzandolo come *Altro*, portatore di un valore inviolabile, e far sì che attraverso il lavoro se ne formasse il carattere, secondo un’impronta religiosa interiore, rendendo così possibile il suo «avvenimento personale»<sup>27</sup>, cioè la sua realizzazione come soggetto che prende in mano la propria vita e la vive in prima persona, «prediligendosi»<sup>28</sup>.

Si trattava di un lavoro di cui veniva esaltata la dimensione formativa, poiché era posto al servizio della dignità dell’uomo e di quanto lo potesse rendere più uomo. In questo modo Don Bosco, in anticipo con i tempi, promuoveva l’umanizzazione del lavoro, che privilegia l’essere rispetto all’avere, lo spirituale rispetto al materiale, poiché è attraverso l’esercizio del lavoro che ognuno si dà una propria forma umana, rivelandosi negli atti che egli compie ma senza esaurirsi mai completamente in essi. D’altra parte, lo stesso Don Bosco era, come ebbe a dire Papa Pio XI, «un modello mirabile di santità e lavoro», in cui si avverava il grande principio della vita cristiana del *Qui laborat orat*, poiché l’*orat* e il *laborat* in lui vivevano in equilibrio<sup>29</sup>, secondo giusta misura e temperanza<sup>30</sup>.

A ben vedere, non si può comprendere appieno l’alto valore che egli dava al lavoro separandolo dall’uomo che egli stesso era, ovvero dal suo essere «un contemplativo operante, un temperamento tutto concretezza, praticità, aderente alle esigenze della vita sociale»<sup>31</sup>. Egli infatti così diceva nel 1880: «conviene lavorare e indefessamente lavorare, se non vogliamo assistere alla intera rovina della presente generazione»<sup>32</sup>. E, nelle sue *Memorie* affermava che «chi non s’abituava al lavoro in tempo di gioventù per lo più sarà sempre un poltrone fino alla vecchiaia, con disonore della patria e dei parenti, e forse con danno irreparabile dell’anima propria, perché l’ozio mena seco tutti i vizi»<sup>33</sup>. A questo proposito, Piero Bairati dice che «Don Bosco fu un organizzatore tayloristico dell’amore cristiano»<sup>34</sup>, poiché agì come «un imprenditore privato d’iniziativa benefiche e filantropiche», secondo una morale attivistica ed un’etica del lavoro produttivo che gli faceva dire «chi non sa lavorare non è salesiano»<sup>35</sup>, perché il lavoro



stesso era esperienza spirituale, il luogo teologico in cui si incontra e si serve Dio, in una sintesi costante tra lavoro e preghiera. La sua opera si iscrive nella tradizione ebraico-cristiana che ha sempre visto il lavoro in continuità con la preghiera e con il riposo, poiché attribuisce ad ogni azione mondana un significato religioso, dal momento che in Dio «non pare esistere distanza tra sé e il suo lavoro, così come tra sé e il suo riposo»<sup>36</sup>.

Conoscendo la personalità e la vita del «Santo dei giovani»<sup>37</sup> si comprende meglio l'importanza pedagogica dei laboratori, i quali rispondevano anche all'esigenza di perseguire gli obiettivi costitutivi della Congregazione salesiana che, in un momento storico così critico, divenne fattore di sviluppo economico e sociale (diffondendosi non solo nel resto d'Italia e in Europa, ma anche in tutto il mondo<sup>38</sup>) «a sostegno di coloro che incontravano grandi difficoltà nell'affermare dignitosamente la propria esistenza e a difesa dei diritti fondamentali della persona»<sup>39</sup>.

Il carattere formativo del lavoro non riguardava solo il darsi una forma e un fine da parte della persona, ma anche il dare una forma e un fine sempre più umano alle relazioni con le altre persone e con il mondo<sup>40</sup>, e questo faceva sì che i laboratori (e le scuole professionali salesiane che seguirono) fossero attraversati da uno spirito comunitario. I primi laboratori annessi all'Oratorio «costituivano una "comunità di lavoro"»<sup>41</sup>, dove i giovani apprendisti lavoravano non per il personale fabbisogno ma per rispondere alle esigenze materiali dell'Oratorio, non era «ammesso svolgere lavori estranei alla casa, se non in via eccezionale»<sup>42</sup>.

Nella scelta operata da Don Bosco – dice a questo proposito PELLEZZO – era presente l'esigenza di dare una risposta ai bisogni concreti dell'istituzione assistenziale-educativa da lui fondata. Nel 1885, accennando all'origine dell'opera, il fondatore diceva questo ai membri del Capitolo Superiore (oggi Consiglio Generale) della Congregazione salesiana: «all'Oratorio, gli interni primi furono gli studenti e poi gli artigiani in soccorso degli studenti. Quindi prima calzolari poi sarti. Ci fu bisogno di libri, quindi legatori [...]; vennero quindi le fabbriche ed ecco falegnami e

fabbrici ferrai. Il lavoro agli artigiani lo danno gli studenti»<sup>43</sup>. La vita che si svolgeva all'interno dei laboratori rispecchiava la priorità che Don Bosco accordava alle relazioni di reciprocità, in cui ciascuno era chiamato a dare e a ricevere seguendo la logica del dono. Convinto che l'educazione fosse una realtà comunitaria, egli aveva creato un ambiente che riproduceva quello della famiglia, caratterizzato da un'armonia tra autorità e libertà, tra disciplina e spontaneità, dove tutti potevano dare il proprio contributo. Si trattava di un ambiente gioioso e amorevole, che favoriva nei giovani lo sviluppo delle loro capacità comunicativo-relazionali e creative. A questo proposito Giuseppe Vespignani raccontava di avere compreso che l'Oratorio era «una gran casa dalle porte sempre aperte e dai cuori più aperti ancora», in cui «il sistema è sintesi di religione, carità, paternità, che rende l'educatore grande amico di tutti»<sup>44</sup>.

I laboratori professionali possono essere considerati delle «comunità di pratica che praticavano la fede»<sup>45</sup>, dove prevaleva la condivisione e il cui obiettivo era «un agire co-generativo e corresponsabile»<sup>46</sup>. A ben vedere, si trattava di laboratori per l'apprendimento del vivere insieme, scuole di reciprocità dove la persona si realizzava mediante un impegno quotidiano, facendosi soggetto responsabile degli altri nell'esercizio consapevole della propria professione. Il lavoro era inteso da Don Bosco come *vocazione* ed aveva una duplice fecondità: era affermazione di sé, delle proprie doti, per acquisire maggiore disponibilità di mezzi, ma anche doveroso impegno di servizio agli altri, alla collettività umana; non era mai affare privato, ma un bene comune, poiché aperto a una comunità più ampia, agli altri, a Dio, era una missione nel mondo.

### **La pedagogia salesiana del lavoro nell'età contemporanea**

Nonostante il loro evidente carattere educativo, i primi laboratori non erano ancora delle vere scuole, poiché si ispiravano «all'idea di un apprendistato che, sia pure nel rispetto dei gusti e delle attitudini personali, doveva impegnare ogni giovane a



integrarsi, immediatamente, con una ben precisa e determinata attività lavorativa»<sup>47</sup>.

È dopo la morte di Don Bosco che fu avviato «un cammino lungo e laborioso»<sup>48</sup> atto a trasformare i laboratori in vere e proprie scuole professionali. Ciò grazie all'impegno di Don Giuseppe Bertello<sup>49</sup>, assecondato da Don Michele Rua (primo successore di Don Bosco) il quale nel 1895 in una lettera circolare diceva ai Salesiani: «vi rammento che, sia per evitare gravi disturbi, sia per dar loro il vero nome, i nostri laboratori devono denominarsi Scuole professionali: così scuola di sartoria, di calzoleria, ecc.»<sup>50</sup>. Era una preoccupazione in linea con il proposito dei salesiani di dare al sistema preventivo «una fisionomia pedagogica più esplicita» (a questo si dedicò soprattutto don Francesco Cerruti), nella consapevolezza che comunque non si trattava solo di teoria «ma soprattutto di un'esperienza da far rivivere»<sup>51</sup> anche nelle scuole professionali, dove si assicurava un ambiente educativo<sup>52</sup>.

Molte furono le resistenze, dovute non solo a un eccessivo attaccamento al passato, ma anche a ragioni economiche, alla scarsità del personale, all'urgenza di garantire velocemente un lavoro ai giovani apprendisti e, in qualche caso, al «timore che il forte accento messo sullo "scolastico" potesse comportare indebolimento o mortificazione del "professionale"»<sup>53</sup>. Negli anni successivi, nonostante le difficoltà dovute ai due conflitti bellici, si rese sempre più chiaro che quei primi laboratori creati da Don Bosco erano delle vere e proprie scuole che, pur restando fedeli al progetto originario, si adattavano alle richieste dei tempi<sup>54</sup> assumendo l'identità di «scuole per la formazione dell'operaio: buon cristiano, onesto cittadino e abile nell'arte; istituti di beneficenza: per l'educazione di apprendisti poveri; centri educativi

rispondenti alle moderne esigenze del tempo e del luogo; scuole provviste di buon personale»<sup>55</sup>.

Nel corso del Novecento, attraverso i laboratori e le scuole professionali, i salesiani hanno messo in campo un'azione educativa per i giovani e per il popolo che esalta il valore della formazione professionale, oggi questione centrale nella pedagogia del lavoro. L'esperienza delle comunità professionali e il messaggio di Don Bosco presentano motivi di forte attualità in un momento storico complesso come quello che stiamo vivendo che rende consapevoli del carattere problematico del lavoro, tanto da far parlare di «eclisse del valore educativo di ogni lavoro»<sup>56</sup> e delle sue ricadute sul mondo giovanile: disoccupazione, precariato, mobilità, sono solo alcune fra le sfide con cui le nuove generazioni devono imparare a confrontarsi. Le scuole professionali salesiane, affermando la valenza formativa del lavoro giovanile, rispondono alle nuove emergenze proprie del nostro tempo, attraverso progetti che consentono «di formare giovani lavoratori competenti, cittadini attivi e consapevoli, persone capaci di vivere in modo autentico la propria libertà»<sup>57</sup> e la propria creatività. In particolare, viene proposta una «buona formazione professionale» per i giovani da rilanciare insieme alla 'buona scuola' che l'attuale Governo ha predisposto, con la Legge 107, per innovare il sistema scolastico: «i due (sotto)sistemi devono crescere e consolidarsi insieme»<sup>58</sup>. Dare vita a un movimento per una scuola del lavoro è la nuova scommessa per il terzo millennio che CNOS (Centro nazionale opere salesiane) e FAP (Formazione e aggiornamento professionale) rivolgono, come già faceva Don Bosco nel XIX secolo, alle nuove generazioni affinché possano perfezionare la propria umanità con il lavoro delle mani<sup>59</sup>.

LIVIA ROMANO

Università degli Studi di Palermo  
*University of Palermo*

<sup>1</sup> Cfr. D. Marchi, *La scuola e la pedagogia del Risorgimento*, Loescher, Torino 1985; G. Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nel Risorgimento. Giornali e riviste per l'educazione prima dell'Unità*, FrancoAngeli, Milano 1989; L. Pazzaglia (ed.), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, La Scuola, Brescia 1994; M. C. Morandini, *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*, Vita e Pensiero, Milano 2003; S. Berardi (ed.), *Patriottismo, Risorgimento e unità nazionale*, Atti del convegno, Camera dei deputati, Palazzo Marini, 24 Maggio 2011, Edizioni Nuova Cultura, Roma 2012; A. M. Banti (ed.), *Nel nome dell'Italia. Il Risorgimento nelle testimonianze, nei documenti e nelle immagini*, Laterza, Roma-Bari 2011; M. Ferrari, M. L. Betri, C. Sideri (edd.), *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e società civile. Questioni e influenze di lungo periodo*, FrancoAngeli, Milano 2015.

<sup>2</sup> Cfr. G. Pelliccia, G. Rocca (edd.), *Dizionario degli Istituti di Perfezione*, 10 voll., San Paolo, Roma 1974-2004; G. Botti, L. Guidi, L. Valenzi (edd.), *Povertà e beneficenza tra Rivoluzione e Restaurazione*, Morano Editore, Napoli 1990; L. Pazzaglia (ed.), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, cit.; F. De Giorgi, *Le congregazioni religiose dell'Ottocento nei processi di modernizzazione delle strutture statali*, ivi, pp. 123-149; Id., *Le congregazioni religiose dell'Ottocento e il problema dell'educazione nel processo di modernizzazione in Italia*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 1994, 1, pp.169-206; R. Sani (ed.), *Chiesa, educazione e società nella Lombardia del primo Ottocento. Gli Istituti religiosi tra impegno educativo e nuove forme di apostolato (1815-1860)*, Centro Ambrosiano, Milano 1996; R. Sani, A. Ascenzi (edd.), *Vita religiosa, carità ed educazione nell'Italia dell'Ottocento. Rosalie Thouret e la fondazione della Provincia modenese delle Suore della Carità (1834-1853)*, Alfabetica edizioni, Macerata 2007; G. Rocca, *La storiografia italiana sulla congregazione religiosa*, in G. Gregorini (ed.), *Religiose, religiosi, economia e società nell'Italia contemporanea*, Vita e Pensiero, Milano 2008, pp. 29-101; G. Rocca, *Educazione e istruzione. Due percorsi di liberazione tra Otto e Novecento*, in L. Caimi (ed.), *Autorità e libertà. Tra coscienza personale, vita civile e processi educativi. Studi in onore di Luciano Pazzaglia*, Vita e Pensiero, Milano 2011, pp. 215-244.

<sup>3</sup> G. Chiosso, *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, SEI, Torino 2011, pp. 3-12.

<sup>4</sup> Cfr. L. Caimi, *Cattolici per l'educazione: studi su oratori e associazioni giovanili nell'Italia unita*, La Scuola, Brescia 2006; G. Rocca, *Gli istituti religiosi e l'istruzione "professionale"*, in E. Bandolini (ed.), *L'eredità del beato Lodovico Pavoni. Storia e sviluppo della sua fondazione nel periodo 1849-1949*. Atti del Convegno di studi, Brescia, 13 ottobre 2007, Congregazione dei Figli di Maria Immacolata, Pavoniani, Brescia 2009, pp. 91-117.

<sup>5</sup> F. Traniello (*Mondo cattolico e cultura popolare nell'Italia unita*, in Id., *Religione cattolica e Stato nazionale. Dal Risorgimento al secondo dopoguerra*, Il Mulino, Bologna 2007, pp. 93-219) sottolinea come i cattolici sociali prendessero le distanze da alcune posizioni intransigenti presenti nella Chiesa nei confronti dell'istruzione popolare. A tal proposito, Giorgio Chiosso (*Alfabeti d'Italia*, cit., p. 130) chiarisce come in realtà «il pregiudizio secondo cui il mondo cattolico e la Chiesa sarebbero stati arroccati su posizioni esageratamente conservatrici [...] è stato da tempo superato in sede storiografica. [...] Il problema dei cattolici era quello [...] che l'istruzione non si svolgesse al di fuori di una concezione cristiana dell'esistenza». La letteratura storica di riferimento è molto vasta, si rinvia a G. Verrucci, *L'Italia laica prima e dopo l'unità. 1848-1876. Anticlericalismo, libero pensiero e ateismo nella società italiana*, Laterza, Roma-Bari 1981; S. Pivato, *Clericalismo e laicismo nella cultura popolare italiana*, FrancoAngeli, Milano 1990; M. Guasco, *Storia del clero in Italia dall'Ottocento ad oggi*, Laterza, Bari 1997; L. Pazzaglia (ed.), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, La Scuola, Brescia 1999; F. De Giorgi, *Cattolici ed educazione tra Restaurazione e Risorgimento. Ordini religiosi, antigesuitismo e pedagogia nei processi di modernizzazione*, ISU-Università Cattolica, Milano 1999; G. M. Ricciardi, *Impronte. Santi sociali e laici in Piemonte*, Priuli & Verlucca, Ivrea 2008.

<sup>6</sup> D. Nicoli, *Il sistema di Formazione Professionale italiano nella prospettiva europea*, in D. Nicoli (ed.), *L'intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella formazione professionale*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2014, pp. 11- 14. Sulla storia dell'infanzia e dell'adolescenza nell'Ottocento cfr. F. Cambi, S. Ulivieri, *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, La Nuova Italia, Firenze 1988; E. Becchi, D. Julia (edd.), *Storia dell'infanzia, vol. II: dal Settecento a oggi*, Laterza, Roma-Bari 1996; R. Sani, *L'educazione dell'infanzia nella storia. Interpretazioni e prospettive di ricerca*, in L. Caimi (ed.), *Infanzia, educazione e società in Italia tra Otto e Novecento*, EDES, Sassari 1997; G. Genovesi, *L'educazione dei figli. L'Ottocento*, La Nuova Italia, Firenze 1999; R. Sani, A. Tedde (edd.), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Vita e Pensiero, Milano 2003; A. Arisi Rota, M. Ferrari, M. Morandi, *Patrioti si diventa. Luoghi e linguaggi di pedagogia patriottica nell'Italia unita*, FrancoAngeli, Milano 2009; F. De Giorgi, *L'educazione dell'infanzia in Italia dopo l'Unità*, in A. Antonietti, P. Triani (edd.), *Pensare e innovare l'educazione*, Vita e Pensiero, Milano 2012, pp. 219-227; S. Polenghi, *I diritti dei bambini e degli adolescenti nella storia dell'educazione*, in M. Tomarchio, S. Ulivieri (edd.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori. Atti del 29° convegno nazionale SIPED*, ETS, Pisa 2015, pp. 669-672.

<sup>7</sup> N. D'Amico (*Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*, FrancoAngeli, Milano 2015, p. 57) indica come uno dei precedenti più significativi dell'opera di Don Bosco *La Compagnia dei servi dei*

poveri istituita a Milano nel Cinquecento per iniziativa di Girolamo Emiliani (1486-1537), conosciuto come don Miani, “Patrono universale degli orfani e della gioventù abbandonata” al quale è da attribuire il merito di avere trasformato la bottega scuola: «infatti, nei tempi precedenti l'apprendista si sceglieva il maestro, entrava a far parte della sua bottega e in un certo qual modo della sua famiglia, mentre gli apprendisti raccolti da San Girolamo sono orfani [...] ed è il maestro che va da loro». Cfr. R. Alborghetti, *San Girolamo Miani. Patrono universale degli orfani e della gioventù abbandonata*, Velar, Bergamo 2009; G. Oddone, *Il carisma educativo di San Girolamo Emiliani*, Corbetta 2010, <http://www.calameo.com/read/0008703229ff069cb923f>. A don Miani si fa inoltre risalire la fondazione di quelli che saranno l'istituto di Martinitt e l'Istituto delle Stelline, le case maschile e femminile dove venivano ospitati gli orfani milanesi. Cfr. M. Gorni, L. Pellegrini, *Un problema di storia sociale: l'infanzia abbandonata in Italia nel secolo 19°*, La Nuova Italia, Firenze 1974; P. Stella, *Strutture educative e assistenziali in nord Italia nella prima metà dell'800*, in Aa.Vv., *Lodovico Pavoni e il suo tempo*, Editrice Ancora, Milano 1986, pp. 37-69; E. Catania, *I Martinitt. Milano tra cuore e storia*, Consiglio degli orfanotrofi e del pio albergo Trivulzio, Milano 1988; L. Dodi, *L'Orfanotrofio dei Martinitt nell'età delle riforme*, in C. Cenedella (ed.), *Dalla carità all'assistenza. Orfani, vecchi e poveri a Milano tra Settecento e Ottocento*, atti del convegno, Electa, Milano 1993, pp. 127-146; M. A. Previtiera, *Martinitt e Stelline, istruzione e lavoro attraverso le esposizioni tra '800 e '900 in 200 anni di solidarietà milanese nei 100 quadri restaurati da Trivulzio*, in P. Biscottini (ed.), *Martinitt e Stelline*, Motta, Milano 1990; E. Baio Dossi, *Le stelline: storia dell'Orfanotrofio femminile di Milano*, FrancoAngeli, Milano 1994; G. Barzaghi, *Don Bosco e la chiesa lombarda: l'origine di un progetto*, Glossa, Milano 2004.

<sup>8</sup> Cfr. G. Chiosso, *Carità educatrice e istruzione in Piemonte. Aristocratici, filantropi e preti di fronte all'educazione del popolo nel primo '800*, SEI, Torino 2007 e R. Sani, M. Ostenc, E. De Fort, *Carità educatrice e istruzione nel Piemonte dell'Ottocento. A proposito di un recente volume*, «History of Education & Children's Literature», III, 1 (2008), pp. 419-435.

<sup>9</sup> Quella salesiana non fu l'unica iniziativa presente nel territorio piemontese del primo Ottocento. Lo stesso Don Bosco, nel varare il suo istituto, prese innanzitutto contatto, per studiarne i laboratori, con l'Albergo di Virtù e con il *Correzionale della Generala*, fondata da Carlo Alberto, la cui novità era costituita dall'essere un carcere destinato ai giovani «traviati» da sottrarre al pericoloso contatto con i criminali adulti, ma anche alla «pessima educazione» impartita dai loro genitori e dal loro ambiente sociale. Essi venivano avviati al lavoro di sarto, falegname, tessitore, fabbricante di stuoie, o alle attività agricole, pur se l'idea di una formazione professionale venne spesso subordinata all'esigenza di trarne immediati profitti economici, come accadde agli apprendisti agricoltori, applicati pure alla riparazione e alla manutenzione delle strade pubbliche. Altre realtà piemontesi attente alla formazione professionale dei ceti popolari erano il collegio San Giuseppe dei Fratelli, i Giuseppini del Murialdo e Don Cocchi. Don Murialdo, Don Cocchi e Don Bosco furono denominati i «santi sociali» (N. D'Amico, *Storia della formazione professionale in Italia*, cit., p. 77). Cfr. E. Reffo, *Don Cocchi e i suoi Artigianelli*, Tip. S. Giuseppe degli Artigianelli, Torino 1896; G. Dotta, *La formazione al lavoro nel Collegio Artigianelli di Torino al tempo del Murialdo (1866-1900)*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», II, 2002, pp. 227-256, Id., *Leonardo Murialdo. L'apostolato educativo e sociale (1866-1900)*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2015.

<sup>10</sup> Cfr. P. Braido, *Il sistema educativo di Don Bosco*, SEI, Torino 1971 e Id., *Prevenire non reprimere, il sistema educativo di Don Bosco*, LAS, Roma 1999.

<sup>11</sup> Si trattava inizialmente di laboratori esterni dove gli artigiani ospitavano alcuni ragazzi a cui Don Bosco offriva assistenza, vitto e alloggio, cui seguirono i laboratori interni all'Oratorio: nel 1853 di artigiani e di sarti, nel 1854 di legatori, nel 1856 di falegnami, nel 1861 di tipografi e nel 1862 dei fabbri. Cfr. L. Pazzaglia, *Apprendistato e istruzione degli artigiani a Valdocco (1846-1886)*, in F. Traniello (ed.), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, SEI, Torino 1987; G. Chiosso, *L'oratorio di Don Bosco e il rinnovamento educativo nel Piemonte carloalbertino*, in P. Braido (ed.), *Don Bosco nella Chiesa a servizio dell'umanità. Studi e testimonianze*, LAS, Roma 1987, pp. 83-116; L. Caimi, *L'oratorio salesiano: la specificità di una proposta pedagogica*, in Dipartimento di Pedagogia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, *Don Bosco. Ispirazioni Proposte Strategie educative*, Elledici, Torino 1989, pp. 81-83; J. M. Prellezo, *Sistema educativo ed esperienza oratoriana di don Bosco*, Leumann, Torino 2000; Id., *Cattolici per l'educazione. Studi su oratori e associazioni giovanili nell'Italia unita*, La Scuola, Brescia 2006; A. J. Lenti, *Don Bosco: History and Spirit, 2. Birth and Early Development of Don Bosco's Oratory*, LAS, Roma 2007; F. De Giorgi, *La spiritualità dell'Oratorio nell'Ottocento*, in F. Bolgiani, G. F. Gauna, A. Gobbo, G. Goi (edd.), *Oratorio e laboratorio. L'intuizione di san Filippo Neri e la figura di Sebastiano Valfré*, Il Mulino, Bologna 2008. Sull'azione di don Bosco cfr. P. Stella, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica: Vol. I, Vita e opere*, LAS, Roma 1979; G. Barzaghi, *Rileggere Don Bosco nel quadro culturale della Restaurazione cattolica*, LES, Milano 1989; M. Midali (ed.), *Don Bosco nella storia*, LAS, Roma 1990.

- <sup>12</sup> Sulla pedagogia oratoriana di Don Bosco cfr. gli studi di P. Braido, *L'esperienza pedagogica preventiva nel sec. XIX. Don Bosco*, in P. Braido (ed.), *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*, II vol., LAS, Roma 1981, pp. 271-389; Id., *L'esperienza pedagogica di Don Bosco*, Roma 1988.
- <sup>13</sup> L. Pazzaglia, *Apprendistato e istruzione degli artigiani a Valdocco (1846-1886)*, cit., p. 22.
- <sup>14</sup> J. M. Prellezo (*Scuole Professionali Salesiane. Momenti della loro storia. 1853-1953*, CNOS-FAP, Roma 2010, p. 14) dice che «l'opera iniziata a Valdocco per i giovani disoccupati alcuni dei quali usciti dal carcere, ed in gran parte analfabeti, si inseriva, dunque, senza forzature tra le iniziative "private", nate in un clima di nuova attenzione per l'istruzione dei ceti popolari e per la creazione di "officine" destinate ai giovani apprendisti».
- <sup>15</sup> L. Pazzaglia, *Apprendistato e istruzione degli artigiani a Valdocco*, cit., p. 23.
- <sup>16</sup> P. Bairati, *Cultura salesiana e società industriale*, in F. Traniello (ed.), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, cit., p. 340.
- <sup>17</sup> R. S. Di Pol, *L'istruzione professionale popolare a Torino nella prima industrializzazione*, in *Scuole, professioni e studenti a Torino. Momenti di storia dell'istruzione*, «Quaderni del Centro Studi Carlo Trabucco», Torino 1984, p. 81.
- <sup>18</sup> E. Ceria, *Annali della Società Salesiana*, vol. I, SEI, Torino 1941, p. 658.
- <sup>19</sup> F. Motto, *Presentazione*, in J. M. Prellezo, *Scuole Professionali Salesiane*, cit., p. 8.
- <sup>20</sup> G. Chiosso, *Dalla "carità educatrice" al cristianesimo sociale. Il caso di don Bosco e dei salesiani*, in Id., *Profilo storico della Pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 70-74.
- <sup>21</sup> P. Braido (ed.), *Don Bosco educatore scritti e testimonianze*, LAS, Roma 1997, p. 367. Cfr. anche: G. B. Lemoyne, *Memorie biografiche di Don Giovanni Bosco*, Scuola Tipografica Libreria Salesiana, S. Benigno Canavese 1903; G. Bosco, *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855*. Saggio introduttivo e note storiche a cura di A. Giraud, LAS, Roma 2011; P. Stella, *Apologia della storia. Piccola guida critica alle Memorie biografiche di don Bosco*. Dispensa poligrafata, Roma, Università Pontificia Salesiana, 1990-1991; G. Bosco, *Vite di giovani. Le biografie di Domenico Savio, Michele Magone e Francesco Besucco*. Saggio introduttivo e note storiche a cura di A. Giraud, LAS, Roma 2012; G. Bosco, *Insegnamenti di vita spirituale. Un'antologia*. Introduzione e note a cura di A. Giraud, LAS Roma 2013.
- <sup>22</sup> L. Pati, *Centri di Formazione Professionale e famiglia: linee di collaborazione per l'educazione dei giovani al lavoro buono*, in D. E. Nicoli (ed.), *L'intelligenza nelle mani*, cit., pp. 38-51.
- <sup>23</sup> G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 9-12.
- <sup>24</sup> V. Caporale, *Lavoro e responsabilità*, in C. Laneve (ed.), *L'educatore, oggi, tratti per un profilo di San Giovanni Bosco*, Servizio Editoriale Universitario, Bari 2007, p. 46.
- <sup>25</sup> *Ibidem*.
- <sup>26</sup> L. Pazzaglia, *Apprendistato e istruzione degli artigiani a Valdocco*, cit., p. 28.
- <sup>27</sup> A. Bellingeri, *Pedagogia dell'attenzione*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 137-144. Cfr. Id., *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Mondadori, Milano 2015.
- <sup>28</sup> *Ibidem*.
- <sup>29</sup> P. Braido, *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, II, LAS, Roma 2009, p. 688. Cfr. F. V. Anthony, B. Bordignon (edd.), *Don Bosco teologo pratico? Lettura teologico-pratica della sua esperienza educativa*, LAS, Roma 2013.
- <sup>30</sup> Così Don Bosco (MB XV, p. 184) al proposito: «il lavoro e la temperanza faranno fiorire la Congregazione». Cfr. P. Stella, *Il modo di lavorare di don Bosco*, in A. Giraud (ed.), *Domenico Savio raccontato da don Bosco. Riflessioni sulla Vita*, Atti del Simposio (Roma, 8 maggio 2004), LAS, Roma 2005, pp. 11-30.
- <sup>31</sup> A. Portaluppi, *La Spiritualità del beato D. Bosco*, «La Scuola Cattolica», 58 (1930), pp. 24-26, cit. in P. Braido, *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, cit., pp. 687-693.
- <sup>32</sup> Conf. Ai Cooperatori a S. Benigno Canavese, 4 Giugno 1880, BS 4 (1880) n. 7, luglio, p. 12, ivi, p. 689.
- <sup>33</sup> MB, IV, p. 748. V. Caporale, *Lavoro e responsabilità*, cit., p. 49.
- <sup>34</sup> P. Bairati, *Cultura salesiana e società industriale*, cit., p. 355.
- <sup>35</sup> *Ivi*, pp. 335-337.
- <sup>36</sup> G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, cit., p. 19.
- <sup>37</sup> V. Caporale (*Lavoro e responsabilità*, cit., p. 47) dice che Don Bosco viene ricordato come il «Santo dei giovani» poiché cercava i giovani nelle piazze e nelle strade realizzando «un apostolato ambulante». Cfr. L. Pazzaglia, *Apprendistato e istruzione degli artigiani a Valdocco (1846-1886)*, cit., pp. 13-80.
- <sup>38</sup> J. M. Prellezo (*Scuole Professionali Salesiane*, cit., p. 26) ricorda che «negli ultimi anni della vita del fondatore, i Salesiani aprirono "scuole di arti e mestieri", pur con nomi diversi, anche in altri paesi europei e americani: Francia (Nice, Marseille), Argentina (Almagro, Buenos Aires), Uruguay (Montevideo), Spagna (Sarriá-Barcelona), Brasile (Niteroi, Rio de Janeiro, São Paulo)».



<sup>39</sup> Ivi, p. 48.

<sup>40</sup> G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, cit., p. 66.

<sup>41</sup> P. Bairati, *Cultura salesiana e società industriale*, cit., p. 343.

<sup>42</sup> Ivi, p. 339.

<sup>43</sup> J. M. Prellezo, *Scuole Professionali Salesiane*, cit., pp. 13-14.

<sup>44</sup> G. Vespignani, *Un anno alla scuola del Beato Don Bosco (1876-1877)*, Torino, SEI 1930, pp. 13-70.

<sup>45</sup> A. Romano, *Don Bosco catecheta dei giovani*, in F. V. Anthony, B. Bordignon (edd.), *Don Bosco teologo pratico?*, cit., p. 144.

<sup>46</sup> F. V. Anthony, *Buoni cristiani e onesti cittadini*, ivi, p. 88.

<sup>47</sup> L. Pazzaglia, *Apprendistato e istruzione degli artigiani a Valdocco*, cit., p. 63.

<sup>48</sup> J. M. Prellezo, *Scuole Professionali Salesiane*, cit., p. 29. A proposito dell'Opera salesiana dopo la morte di Don Bosco si vedano: F. Motto (ed.), *Inseguimenti e iniziative salesiane dopo don Bosco*. Atti del 2° Convegno di storia dell'Opera Salesiana (Roma, 1-5 novembre 1995) LAS, Roma 1996; F. Motto (ed.), *L'Opera Salesiana dal 1880 al 1922. Significatività e portata sociale*. 3 voll., LAS, Roma 2001; J. G. González, G. Loparco, F. Motto, S. Zimniak (edd.), *L'educazione salesiana dal 1880 al 1922: istanze ed attuazioni in diversi contesti: atti del 4° Convegno Internazionale di Storia dell'Opera salesiana*, Ciudad de México, 12-18 febbraio 2006, LAS, Roma 2007; G. Loparco, S. Zimniak (edd.), *L'educazione salesiana in Europa negli anni difficili del XX secolo: atti del Seminario Europeo di Storia dell'Opera salesiana*, Cracovia, 31 ottobre - 4 novembre 2007, LAS, Roma 2008.

<sup>49</sup> Cfr. J. M. Prellezo (ed.), *G. Bertello, Scritti e documenti sull'educazione e sulle scuole professionali*, LAS, Roma 2010.

<sup>50</sup> *Lettere circolari di don Michele Rua ai Salesiani*, Torino, Tip. S.A.I.D., «Buona Stampa», Torino 1910, p. 126. Su don Michele Rua si veda G. Loparco, S. Zimniak (edd.), *Don Michele Rua primo successore di Don Bosco: tratti di personalità, governo e opere (1888-1910)*. Atti del 5° Convegno internazionale di storia dell'Opera Salesiana, Torino, 28 ottobre - 1° novembre 2009, LAS, Roma 2010.

<sup>51</sup> G. Chiosso, *Alfabeti d'Italia*, cit., pp.142-149.

<sup>52</sup> Ivi, p. 147.

<sup>53</sup> J. M. Prellezo, *Scuole Professionali Salesiane*, cit., p. 44. Cfr. L. Panfilo, *Dalla scuola di arti e mestieri di Don Bosco all'attività di formazione professionale (1860-1915). Il ruolo dei salesiani*, LES, Milano 1976.

<sup>54</sup> Ivi, pp. 59-60: «con i tempi e con don Bosco» era una espressione felice di Don Bertello il quale, nel 1910, sottolineava che le vere caratteristiche delle scuole professionali salesiane fossero la fedeltà alle origini e l'impegno di adattamento alle richieste dei tempi.

<sup>55</sup> Ivi, p. 72.

<sup>56</sup> G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, cit., pp. 127-131.

<sup>57</sup> D. Nicoli, *Metodologia formativa per l'educazione al lavoro*, in D. Nicoli (ed.), *L'intelligenza nelle mani*, cit., p.117.

<sup>58</sup> D. Nicoli, *Contributi per la "Buona Formazione Professionale" per i giovani: una scuola popolare per il lavoro dei giovani*, in G. Zagardo, G. M. Salerno, D. Nicoli, G. Malizia, M. Tonini, *La buona Formazione Professionale. Situazione della IeFP nell'a.f. 2013/14 e proposte*, Tip. Ist. Salesiano Pio XI, Roma 2015, pp. 165-176.

<sup>59</sup> Ivi, p. 176.

## **I Work, so I am: the importance of work for people with disabilities**

### **Lavoro, quindi sono: l'importanza del lavoro per le persone con disabilità**

EMANUELA ZAPPELLA

*The meanings of the work and the way we are working have undergone numerous transformations with the transition to the society of knowledge and those changes also involve the work experience of persons with disabilities. This article reconstructs the different meanings of these experiences from a political, social and individual point of view.*

#### **Introduzione**

Il passaggio alla società della conoscenza, secondo Gentili (2007):

ha trasformato il senso e il modo di lavorare: nascono nuove professioni, vecchi mestieri “cambiano pelle”, altri scompaiono definitivamente. Si diversificano i lavori e, prima ancora, le tipologie e le forme giuridiche dei rapporti di lavoro. La quantità di conoscenza contenuta anche in mansioni apparentemente semplici cresce, e cresce di conseguenza il peso della formazione, in parallelo con i fattori che possiamo definire culturali

(Gentili, 2007: 79/80).

Martelli e Porro (2000) sostengono che siano tre i grandi fattori che hanno contribuito a determinare questi mutamenti: il progresso tecnico, il cambiamento strutturale dell'economia e la globalizzazione. In questa fase storica, il progresso tecnico e le innovazioni proseguono a ritmi accelerati ed in modo incessante, al punto che diversi studiosi parlano di una nuova rivoluzione. Inoltre, il sistema economico conduce a sistemi sempre più incentrati sulle attività terziarie. Infine, il fenomeno di portata epocale della globalizzazione dell'economia mette a dura prova strutture produttive consolidate, organizzazioni tradizionali dei mercati ed apparati normativi ormai

superati. Per competere in questo contesto sempre più concorrenziale, sembrano essere determinanti alcune competenze come la flessibilità e la capacità di adattamento dei singoli, delle organizzazioni e dei mercati (Brown et al., 2001) e le relazioni basate sulla fiducia che favoriscono una produttività basata sull'accrescimento delle competenze.

Dentro questo quadro sembra quindi necessario pensare ad una nuova figura di lavoratore che non possieda solo i requisiti tecnici necessari per portare a termine i compiti richiesti, ma anche nuovi saperi di base (come, per esempio, informatica e inglese), capacità personali (comunicazione e relazione, lavoro cooperativo, apprendimento continuo) ed anche vere e proprie “virtù del lavoro” (affrontare l'incertezza, risolvere problemi, sviluppare soluzioni creative) (Malizia & Nanni, 2002). Kersh ed Evans (2005) notano come l'attività non proceda per suddivisione, ma richieda un coinvolgimento della persona, posta all'interno delle relazioni che disegnano l'ambito del lavoro, così da poter accedere ai due livelli del sapere professionale, quello evidente e quello tacito (Kersh & Evans, 2005). Il tipo di intelligenza che viene mobilitato è quella che i greci definivano “*métis*”, ovvero l'insieme delle attitudini mentali che combinano l'intuizione, la sagacia, l'elasticità mentale, la previsione, la capacità di cavarsela,



l'attenzione vigile ed il senso dell'opportunità (Morin & Lazzari, 2001: 17/18). Sembra esserci un arricchimento progressivo del valore culturale di molte posizioni di lavoro che richiedono (e sviluppano) la capacità di cogliere i molteplici significati dell'agire, di mobilitare le proprie abilità, capacità e competenze personali e, in definitiva, di acquisire una vera e propria *expertise* professionale difficilmente riconducibile a modelli formali.

Il lavoro assume una rilevanza che va oltre la competenza tecnica e diventa espressione dell'identità personale perché, oltre alle capacità operativo-manuali, vengono coinvolte anche la dimensione cognitiva quella creativa, motivazionale e quella etico-valoriale. Bocca (1998), per descrivere la valenza del lavoro, utilizza l'immagine del "vestito" che modella la personalità. Il lavoro non si aggiunge alla personalità come qualche cosa di estraneo, ma emerge come il suo modo di essere e di esprimersi socialmente in curiosità, passione e desiderio di apprendere e migliorare continuamente verso le mete che ne fanno un cittadino in grado di assumere un profilo di responsabilità all'interno della società in cui si trova a vivere, sapendo esercitare ruoli sociali precisi. L'esperienza lavorativa non consiste solo in una dinamica che si muove verso l'esterno, ma comprende anche un cammino interiore, consentendo alle persone di riconoscere la propria vocazione e di sviluppare le proprie potenzialità in una varietà di relazioni sociali (Bocca, 1998).

Alla luce di questo quadro in continua evoluzione, quale valenza può assumere l'esperienza lavorativa per le persone con disabilità?

Entrare nel mondo del lavoro è uno snodo cruciale anche per i lavoratori con disabilità, perché significa diventare parte del mondo adulto, ricoprire un ruolo produttivo all'interno della società ed essere valutati per quel che si è in grado di fare (Venni, 2004:9; Bitelli, 1995).

Il lavoro per le persone con disabilità sembra aver assunto, nel corso del tempo, un significato che ha coinvolto tre differenti piani:

- politico: denota l'opportunità di contribuire alla vita della società e di esercitare i diritti ed i doveri che sono propri di ciascun cittadino;
- sociale: è un indicatore del riconoscimento di un ruolo attivo all'interno della società;
- individuale: ha a che fare con il progetto di vita del soggetto, con la sua crescita professionale e la possibilità di entrare a far parte del mondo degli adulti.

### **1. Il diritto al lavoro per le persone con disabilità: dall'assistenza alla valorizzazione delle capacità**

Affrontare la tematica dell'occupazione come diritto significa considerare il ruolo che le istituzioni hanno ritenuto e dichiarato di dover assumere nei confronti dei soggetti con disabilità ed identificare gli attori responsabili delle procedure da mettere in atto per fare in modo che vengano garantiti. L'evoluzione dei diritti si è accompagnata alla predisposizione di apposite normative sia a livello internazionale che nazionale e ciò ha richiesto che i lavoratori venissero classificati, in modo da poter discriminare coloro che potevano usufruire dai benefici della legge da coloro che, invece, ne rimanevano esclusi.

#### **1.1 La battaglia per il riconoscimento dei diritti**

Fino alla metà degli anni Cinquanta, l'approccio prevalente nei confronti degli individui con disabilità, definito inclusione condizionale, è stato di carattere prevalentemente assistenziale e sanitario; a livello sociale, ci si è limitati a destinare risorse al progresso della medicina e alla creazione di strutture apposite con personale qualificato (Sedran, 2004: 10). La disabilità era vista come una tragedia personale e una deviazione della normalità che richiedeva una presa in carico di natura esclusivamente medica. Il modello di intervento era di tipo segregante, istituzionalizzante e speciale,

all'interno del quale il soggetto era relegato nel ruolo di passivo ricettore di cure, socialmente inutile (Schianchi, 2013). Ciò determinava una relazione di subordinazione e di dipendenza tra chi veniva aiutato (etichettato come inutile) ed i benefattori. L'individuo veniva deprivato di ogni responsabilità (come per esempio l'onere di lavorare) in cambio della piena sottomissione e accettazione di uno stato di inferiorità (Albrect et al., 2001: 506).

Contro questa forma di mero assistenzialismo sono nati i movimenti per il riconoscimento dei diritti delle persone con disabilità che, all'insegna del motto "*Nothing about us without us*", hanno iniziato a rivendicare la possibilità di pensare ad un ruolo attivo per queste persone mediante la rimozione di tutte le barriere che impediscono la loro partecipazione alla vita della società (Barnes et al., 1999: 130-132). In Inghilterra, per esempio, l'UPIAS (*Union of the Physically Impaired Against Segregation*) ha elaborato un manifesto in cui si sosteneva che era la società a rendere disabili coloro che avevano una qualche menomazione. La disabilità non è più una questione individuale ma diventa una costruzione sociale imposta a particolari gruppi di persone che procura il rischio di emarginazione e discriminazione sociale. Proprio per questo è compito della società rimuovere gli ostacoli e porsi come garante del rispetto dei diritti di questi cittadini (Corsini & Perrini, 1999; Barnes et al., 1999; Checcucci, 2011: 60-61). È maturata la convinzione che la persona con disabilità deve essere accompagnata nel suo percorso di crescita e di inclusione nei contesti diversi della vita (familiare, scolastico, lavorativo e sociale). Come ha affermato Nussbaum (2007: 133), è una discriminazione contro le persone con menomazioni non fornire i supporti per la loro produttività, anche se è un fatto biologico che loro ne avranno bisogno. Riconosciuto questo diritto, la società ha l'obbligo di predisporre delle normative adeguate che tutelino i diritti dei cittadini con disabilità e consentano di distinguere coloro che

potevano essere tutelati dalla legge da chi ne restava escluso.

## 1.2 Il lavoro come strumento di selezione: le classificazioni delle persone con disabilità

Le classificazioni della disabilità si sono poste l'obiettivo di chiarire i criteri di eleggibilità per il riconoscimento delle diverse forme di assistenza (sociale, economica, scolastica e lavorativa). Tra i diversi contributi, alcuni sono particolarmente interessanti perché hanno consentito sia di distinguere i soggetti con disabilità che potevano lavorare da quelli che necessitavano di assistenza che di comprendere le conseguenze delle patologie sulle possibilità lavorative.

Nagi (1965) è stato il primo a stendere una classificazione che ha messo al centro della riflessione la necessità di definire rispetto a che cosa la persona con disabilità può essere valutata. Il suo modello si è fondato sulle ricerche nel campo della riabilitazione ed aveva l'intento di essere un riferimento per la pianificazione degli interventi utili a distribuire gli incentivi economici offerti dalla normativa americana. Il modello si basava su quattro elementi principali:

- la presenza di una patologia attiva: un danno all'integrità della struttura corporea, come per esempio un trauma, un'infezione o un processo degenerativo;
- la menomazione: una perdita (o anomalità) a livello organico, o del sistema corporeo, inclusi i suoi sintomi clinici. Di solito la patologia produce qualche tipo di menomazione, ma non è detto che la menomazione sia poi sempre associata ad una patologia attiva;
- le limitazioni funzionali: attributi individuali e restrizioni nelle performance sia a livello psicofisico (come camminare o parlare) che in rapporto alle attività quotidiane ed ai ruoli sociali che la persona è chiamata a svolgere;
- la disabilità: frutto dell'interazione che si sviluppa tra una persona (con le sue condizioni di salute) ed il suo ambiente (Nagi, 1965: 100/102).

Gli spunti più interessanti di questa proposta riguardano l'importanza dell'ambiente e del ruolo sociale. Riassumendo, la disabilità può essere definita come un gap tra le capacità degli individui e le esigenze dell'ambiente fisico e sociale in rapporto al ruolo che sono chiamati a svolgere. In altre parole, secondo Nagi, la questione cruciale per definire la disabilità è: inabile a fare cosa?

Brandt e Pope (1997), successivamente, si sono interrogati sulla possibilità di attivare un "processo di abilitazione" (*enabling*) con l'obiettivo di ridurre la disabilità intesa come una limitazione nello svolgere alcuni ruoli e compiti attesi dalla società. Questa abilitazione può essere compiuta sia a partire da altre funzioni che possono "ristabilire" l'individuo (obiettivo già della riabilitazione) che aumentando l'accessibilità dell'ambiente. La sfida dei due autori è stata quella di provare a capire in che modo gli stessi fattori possono intervenire sia in negativo, condizionando l'individuo, che in positivo, per abilitarlo. Dalla loro riflessione sembrano essere determinanti tre dimensioni:

- la persona: patologia, menomazione e limitazione funzionale sono collegate tra loro da frecce bidirezionali, e ciò sta ad indicare la possibilità di influenza reciproca. Su di esse sono innestati, poi, sei fattori: ambientali, sociali, fisici, psicologici, stile di vita e comportamento. Tali fattori possono essere sia disabilitanti (quando aumento la probabilità di limitazioni), che abilitanti;

- l'ambiente: è stato diviso in spazio fisico, sociale e psicologico. Il primo comprendeva le costruzioni, i trasporti, la posizione geografica e la tecnologia mentre il secondo riguardava la sfera dei servizi e delle cure, dell'organizzazione della comunità e della famiglia, gli atteggiamenti e gli stati emotivi. L'ambiente è paragonato ad una specie di stuoia, o di tappeto, la cui resistenza è considerata proporzionale alla quantità e qualità dei sistemi di supporto, così come delle barriere. Ogni fattore è uno strato della stuoia: la carenza determina un indebolimento del supporto e comporta problemi nell'incontro tra l'individuo e l'ambiente;

- l'interazione tra la persona e l'ambiente: è l'elemento decisivo poiché ha messo in luce i collegamenti nella dimensione della persona e, ugualmente, tra la persona e l'ambiente. Anche in questo caso, si può avere un'interazione sia in positivo che in negativo ed è proprio questa a determinare la disabilità (Brandt e Pope, 1997).

L'elemento di novità è il rapporto bidirezionale tra i vari stati del processo di abilitazione-disabilità e questo, a sua volta, ha indicato che il processo di disabilità poteva essere modificato grazie all'introduzione di opportuni interventi (Brandt e Pope, 1997:6).

Infine, il modello più recente, *Classification of Functioning and Disabilities* (ICF), è stato presentato durante l'assemblea dell'Organizzazione Mondiale della Sanità del 2001 ed è lo strumento di classificazione internazionale attualmente in uso. L'ICF ruota attorno a tre principi:

- universalismo: la disabilità non è il problema di una minoranza all'interno della comunità, ma una condizione che può riguardare tutte le persone; non sono gli individui ad essere classificati, ma gli stati di salute ad essi correlati;

- approccio integrato: l'approccio medico e quello sociale sono integrati in quello che viene definito bio-psico-sociale, che restituisce una visione ampia dei possibili processi di *disablement*;

- modello interattivo e multidimensionale del funzionamento e della disabilità: la disabilità è il risultato delle interazioni reciproche tra menomazioni a livello di strutture e funzioni del corpo, le limitazioni dell'attività, le restrizioni nella partecipazione ed i fattori contestuali. È superata in modo definito la linearità tra i diversi elementi in favore della loro interdipendenza e ciò contribuisce ad accantonare l'idea che tutte le persone con disabilità abbiano un percorso già prestabilito (Leonardi, 2005: 85-87).

La prima parte dell'ICF considera le condizioni di salute legate alla persona, mentre la seconda indica i fattori contestuali, definiti come il background della vita dell'individuo, a loro volta suddivisi in

personali e sociali. I primi riguardano le caratteristiche fisiche e materiali dell'ambiente in cui l'individuo si trova e in cui ha un contatto diretto con le altre persone. I fattori contestuali, invece, contengono le strutture sociali formali e informali, i servizi e le principali interazioni all'interno della comunità o nella società, che hanno un impatto sugli individui. Tali elementi esterni rappresentano tutto ciò che circonda la persona e può influenzare il suo funzionamento e le sue capacità e, siccome le influenze possono essere sia positive che negative, i fattori possono agire come facilitato o come barriere. Il contesto è determinante perché la condizione della persona viene analizzata sempre all'interno di un ambiente che può facilitare (o meno) l'insorgenza della disabilità (WHO, 2001: 10-20).

Le applicazioni dell'ICF, sostengono i suoi fautori, sono molteplici e possono essere distinte a seconda del livello di intervento che si intende considerare. Innanzi tutto, consente di valutare il livello di funzionamento di una persona e, di conseguenza, di pianificare un trattamento o valutarne gli esiti. Inoltre, permette di definire un linguaggio comune, che può agevolare la comunicazione tra i diversi professionisti coinvolti e uniformare i criteri di idoneità. Infine, offre una cornice di riferimento per la ricerca sulla disabilità e favorisce la progettazione e l'identificazione degli elementi di facilitazione e delle barriere ambientali, partendo dal presupposto che ogni individuo può subire un peggioramento nelle sue condizioni di salute che gli può causare una certa inabilità (Leonardi, 2005:89). Anche questo modello, nonostante la sua diffusione, non è esente da limiti. I suoi detrattori hanno rimarcato, per esempio, la sua continuità con il modello medico. L'ICF, infatti, è ancora fondato su una base essenzialmente biologica che evidenzia l'incapacità dell'individuo e rischia di promuovere percezioni fobiche verso le persone con disabilità (Jorgensen et al., 2007: 220-223). Altri autori hanno messo in risalto la confusione lessicale soprattutto in relazione ai significati

attribuiti ai diversi termini. Il ruolo dell'ambiente, per esempio, è riconosciuto, ma non in modo sufficientemente chiaro. Inoltre, sembra emergere l'idea che le attività umane sono frutto delle caratteristiche personali, mentre la qualità della manifestazione delle abitudini di vita è una misura del coinvolgimento delle persone e della società. Infine, il punto di partenza rimane sempre l'individuo con le sue condizioni biologiche e, di conseguenza, anche la partecipazione è vista in un'ottica individualistica (Medeghini e Fornasa, 2011: 118-119).

### **1.3 L'evoluzione normativa: la legge 68 e la Convenzione Onu**

Le varie classificazioni sono state il punto di partenza per una serie di normative tese a tutelare i diritti delle persone con disabilità; sono esempi significativi, in questo senso, l'ADA (*Americans with Disabilities Act*) negli Stati Uniti e il DDA (*Disabilities Discrimination Act*) nel Regno Unito, che sono il punto di riferimento per la letteratura internazionale. La Costituzione italiana dichiara il diritto all'educazione e all'avviamento professionale delle persone con disabilità, che è stato tradotto inizialmente con la legge 482 del 1968 denominata "Collocamento Obbligatorio". Il meccanismo era piuttosto semplice: le aziende dovevano assumere una quota di lavoratori con disabilità proporzionale al numero dei dipendenti totali e, al momento dell'assunzione, il candidato che occupava la posizione più alta veniva automaticamente assegnato all'azienda. Questo impianto però presentava numerosi limiti, primo tra tutti il fatto che, per via di questo abbinamento casuale, non sempre il lavoratore possedeva le caratteristiche adeguate per la mansione a cui veniva adibito. Con la legge 68 del 1999, attualmente in vigore, si è passati da una forma di "collocamento obbligato" ad una di "collocamento mirato" che si pone l'obiettivo di attuare delle misure in grado di sostenere i soggetti con disabilità nell'adempimento dei loro diritti. Il

reclutamento non avviene più esclusivamente in base alla lista di collocamento ma è frutto di un *matching* tra le caratteristiche dei candidati con disabilità e le mansioni disponibili rilevate dalle aziende. Inoltre, grazie allo strumento della convenzione, le aziende possono usufruire di una serie di servizi (come l'analisi della mansione e la ricerca di un profilo idoneo) durante tutta la fase di selezione e di ingresso del nuovo dipendente. Nonostante l'importanza di questo nuovo approccio rimangono ancora alcune criticità piuttosto evidenti. La persona deve iscriversi alla lista delle cosiddette "categorie protette" se vuole usufruire dei diritti offerti dalla legge, assumendosi l'etichetta di "individuo con una minorazione fisica, psichica o sensoriale." Questo è il biglietto da visita con cui si presenta ad un datore di lavoro che, molto spesso, si trova ad assumere più per un obbligo imposto dalla normativa che non in virtù di una scelta spontanea (Messori et al., 2012:7).

La normativa, quindi, rischia di essere un'arma a doppio taglio perché, se da un lato agevola (almeno in teoria) la possibilità di trovare un'occupazione, dall'altro può creare uno stigma che condiziona l'esperienza lavorativa sin dal suo inizio. Per questo è necessario anche un cambiamento culturale che aiuti la società ad avere un ruolo attivo e non limitato a subire passivamente le linee normative decise da altri (Paccagnella, 2005). In tale direzione vanno i documenti che si basano sul modello dei diritti umani che sposta l'attenzione verso una politica capace di ragionare non più in base ad un principio di eguaglianza ma di difesa della dignità umana. La Convenzione sul reinserimento professionale e l'occupazione delle persone disabili (con la relativa Raccomandazione numero 168) ha ricordato che lo scopo del reinserimento è quello di consentire a tutte le persone disabili di ottenere un impiego adeguato, che consenta loro di evolvere professionalmente in modo da facilitare l'inserimento nella società. Inoltre, ha ribadito che non si tratta di garantire semplicemente una via di accesso al mondo del lavoro, ma anche di

assicurare all'individuo la possibilità di progredire al suo interno e ciò è possibile solo attraverso il coinvolgimento degli altri membri dell'organizzazione.

A livello internazionale, la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità, proclamata nel 2006, è il primo atto internazionale obbligatorio del XXI secolo in materia di diritti umani ed è approvata ad una riformulazione concettuale e terminologica maggiormente corrispondente ad un nuovo modello di disabilità e inclusione sociale. Consapevole che le dichiarazioni di principio non sono sufficienti, tale documento ha indicato anche una serie di misure atte a favorire l'esercizio effettivo di questo diritto, rimuovendo gli ostacoli che si frappongono e mettendo in atto opportuni interventi definiti "accomodamenti ragionevoli". La disabilità è ora una questione di rispetto dei diritti dell'uomo e una condizione che ogni essere umano può vivere e comporta la necessità di realizzare le attività quotidiane in modo differente (Griffo, 2007). Il focus è definitivamente passato dall'assistenza alle politiche dell'inclusione riconoscendo la centralità dell'interazione tra le caratteristiche delle persone e le barriere ambientali e attitudinali che incontrano. Proprio per questo, alla nozione di "diritti speciali", ritenuta superata, viene preferita quella di "bisogni diversi" (Battarella, 2009:28-35). Questo cambiamento radicale è stato significativamente descritto da Pontiggia (2000):

Quando Einstein, nella domanda del passaporto, risponde "razza umana" non ignora le differenze, ma le include in un orizzonte più ampio. È questo il paesaggio che si deve aprire sia a coloro che fanno della differenza una discriminazione, sia a quelli che, per evitare una discriminazione, negano le differenze (Pontiggia, 2000: 42).

I concetti universali di dignità umana e partecipazione hanno sancito il superamento della distinzione esistente tra chi è disabile e chi non lo è. Il cambiamento nella modalità di presa in carico ha

messo ora l'accento sulla dignità dell'individuo, l'eguaglianza di trattamento e la piena inclusione nella vita della società.

## **2. L'importanza del lavoro per le persone con disabilità: dalla cura alla crescita personale**

Il lavoro è uno strumento essenziale di costruzione del diritto alla cittadinanza, consente di entrare a far parte della società e di concorrere al suo bene. Inoltre, è un elemento cardine dell'identità adulta ed incide nella qualità della vita e nella possibilità di sostentamento e indipendenza economica. Infine, contribuisce alla realizzazione di se stessi, del proprio essere nel mondo e di rapportarsi con gli altri. Attraverso l'esperienza lavorativa, infatti, è possibile negoziare la propria identità e l'appartenenza a gruppi e campi di vita allargata. I fattori che entrano in gioco sono individuali, sociali, economici e culturali (Colombo, 2007:15; Monaco et al., 2010).

Nel caso delle persone con disabilità emergono delle difficoltà aggiuntive. Occorre capire se (e come) il giovane con disabilità può essere messo in grado di partecipare alla vita della società attraverso l'acquisizione di un ruolo lavorativo (Boffo et al., 2012:10). La presenza di una disabilità, poi, complica spesso sia le relazioni con i colleghi che le possibilità di portare a termine i compiti richiesti, e ciò può influenzare sia le opportunità di mantenere un'occupazione che anche la possibilità di vivere un'età adulta uscendo dallo stereotipo che rappresenta le persone disabili come eterne bambine (Buzzelli et al., 2009: 17). Infine, la condizione adulta richiede una complessa maturazione psicologica e affettiva: la persona riuscirà a maturare nella misura in cui la sua identità sarà autonoma e stabile e sarà in grado di costruire le soluzioni che gli consentano di rivestire i ruoli attesi all'interno dei vari contesti (Ianes e Cramerotti, 2009: 35).

La possibilità di ricoprire un ruolo lavorativo, allora, assume un significato particolare nel caso dei lavoratori con disabilità:

- diventa una tappa di verifica dell'efficacia degli interventi precedenti nel momento in cui l'ingresso nel mondo degli adulti non può più essere rimandato (Soresi, 2007);
- è la logica conclusione di tutta l'attività educativa e di socializzazione svolta nelle età precedenti (Lepri e Montobbio, 1993:10);
- consente di andare oltre al deficit e ribadire la fattibilità (e anche la positività, dell'esperienza lavorativa per i soggetti disabili);
- offre la possibilità di "dimostrare a tutti" di essere una persona capace, non solo bisognosa di sostegno ma anche in grado di dare un proprio contributo al benessere sociale, di poter produrre ricchezza (Canevaro; 2007).

L'idea che l'individuo disabile sia in grado di lavorare è frutto di un percorso che ha inizialmente assegnato al lavoro una valenza legata alla cura, in seguito alla (ri)abilitazione e, infine ad un'occasione di crescita.

### **2.1 Il lavoro come strumento di cura**

La capacità lavorativa ha avuto un ruolo importante nel discriminare chi faceva parte della società rispetto a chi, invece, doveva essere internato. Tra il 1400 e il 1500, i cicli produttivi non sono più stati in grado di sostenere il peso delle persone inabili al lavoro, e la povertà ha assunto una dimensione considerevole e sempre meno definita. Gli istituti di accoglienza hanno inglobato in maniera indiscriminata i poveri, i malati, gli anziani, in pratica tutti coloro che erano stati esclusi dai cicli di produzione. Il destino delle persone con disabilità è accomunato a quello di tutti coloro che, per le motivazioni più diverse, non riuscivano a partecipare attivamente all'attività produttiva. Questi soggetti sono diventati automaticamente degli indesiderati, un ostacolo da aggirare attraverso la pratica dell'esclusione, sia sociale che fisica. La figura del disabile-marginale ha giustificato in tal modo l'esistenza di un sistema sociale in cui veniva operata una analogia tra



produttività e salute, e improduttività e malattia (Gabel & Peters, 2004).

Nel XVII e XVIII secolo, si è assistito ad un'ulteriore evoluzione del processo di stigmatizzazione, in base al quale chi non era adatto alla produzione doveva essere allontanato alla vista e ricondotto alla condizione di oggetto su cui si esercitava il potere dei medici. In questo senso, la clinica psichiatrica è diventata l'erede "dell'Ospedale Generale", e la definizione di malato ha assunto su di sé i pregiudizi e le paure che da sempre la malattia suscita nell'uomo. L'ospedale Generale al quale ha fatto riferimento Le Goff era un complesso che comprendeva l'ospizio di *Bicêtre* (destinato agli uomini), la *Salpêtrière* (che accoglieva le donne), la *Pitié* (i bambini) e lo *Scipion* (le donne incinte). Questo sistema, però, si è rivelato disumano sia nei modi di attuazione che nei tipi di assistenza. Tale netta separazione sociale, insieme con l'identificazione di un luogo preciso in cui confinare queste persona, ha alimentato non solo lo sgomento, ma anche l'orrore nei confronti di coloro che vi venivano rinchiusi (Medeghini, 2006). Risalgono a questo periodo le prime classificazioni diagnostiche e, insieme ai primi interventi di aiuto, sono stati stabiliti i confini "scientifici" tra normalità e anormalità. Il tentativo era quello di giungere alla normalizzazione della persona alienata attraverso la comprensione dell'esperienza umana riletta attraverso i canoni della ragione illuministica. Il lavoro ha assunto così una dimensione di cura: grazie alla pressione morale si riteneva possibile far ravvedere il malato attraverso il contatto con la natura e i suoi ritmi. I "trattamenti morali" assumevano una funzione fisiologica di aiuto e stimolo per le funzioni organiche in genere (Ulivieri, 1997).

## 2.2 Il lavoro come strumento di (ri) abilitazione

A partire dai primi dell'Ottocento, grazie all'esperienza di Itard e Séguin, si è profilato un nuovo approccio, basato non più sulla relazione

medico-paziente ma sullo sviluppo educativo globale della persona, delle sue esperienze cognitive e sociali. L'intento era quello di restituire alla vita sociale un individuo che, fino a quel momento, ne era stato escluso. Secondo tale prospettiva, l'uomo diventa capace di occupare la posizione che la natura gli aveva offerto solo nel momento in cui riusciva ad entrare a far parte della società. Inoltre, con l'avvento del capitalismo industriale e la conseguente necessità di reclutare nuova forza lavoro, le persone con disabilità che erano in grado di lavorare hanno avuto l'opportunità di trovare un'occupazione, seppure nei settori più umili (Mura, 2007).

A partire dal XX secolo, nonostante sia rimasta una visione della persona con disabilità come bisognosa essenzialmente di assistenza, sono stati teorizzati i primi interventi che hanno considerato la possibilità di attribuire all'attività lavorativa degli obiettivi riabilitativi. Le guerre mondiali e il conflitto nel Vietnam hanno posto all'attenzione una situazione nuova che è emersa con grande insistenza: numerosi soldati impiegati in queste battaglie tornavano a casa mutilati, resi disabili a causa del loro impegno che la società aveva richiesto loro. Secondo Medeghini (2006), sia l'immagine del candidato che quella della società che lo circondava sono diventate protesiche, poichè entrambe esprimevano l'idea che fosse possibile sostituire e cambiare per riportare alla condizione iniziale. Winance e colleghi (2007), invece, sostengono che la disabilità ha acquisito in questa fase i connotati tipici della prospettiva odierna, attraverso il tentativo di assimilare e reintegrare. Dismessi i caratteri dell'eccezionalità con cui veniva dipinta in passato, l'imperativo prevalente divenne quello di attenuare le differenze fino a negarle. Anche se le disabilità non potevano esser tutte curate, si riteneva che potessero in qualche modo essere trattate e corrette (Winance et al., 2007; Luongo, 2007:18).

Parallelamente, si è diffusa la terapia occupazionale come intervento rivolto alle persone con disabilità

psichica che si svolgeva sia all'interno dei manicomi che nei laboratori esterni protetti, dove ai pazienti venivano affidate attività di assemblaggio semplici e ripetitive. Inoltre, era prevista una retribuzione e, ciò, ha fatto intravedere, per le persone con disabilità, la possibilità di svolgere un'attività lavorativa con obiettivi riabilitativi legati al recupero della abilità sociali, relazionali e lavorative, in cambio di un compenso economico (Andrich et al., 2009). Il movimento di Franco Basaglia ha avuto il merito di dare luogo ad esperienze interessanti come la creazione delle prime cooperative e i numerosi interventi di riabilitazione realizzati dagli enti locali (Boffo et al., 2012: 11). In breve, questa nuova prospettiva ha introdotto nuovi significati possibili per il lavoro delle persone con disabilità, legati sia all'indipendenza economica che alla crescita personale.

### **2.3 Il lavoro come strumento di crescita personale**

In questi ultimi anni è maturata la consapevolezza che l'attività lavorativa abbia un ruolo fondamentale nello sviluppo globale della persona che, attraverso di essa, può esprimere pienamente se stessa.

Una prima serie di autori, tra cui Montobbio (1994), evidenzia l'aspetto finanziario, ovvero la possibilità di acquisire quell'indipendenza economica che evita di essere totalmente dipendenti dai familiari o dai sussidi offerti dallo Stato. Ciò diventa ancor più evidente quando capita che alcuni soggetti decidano di rinunciare ad un'offerta lavorativa per non perdere l'assistenza economica garantita a chi non ha un'occupazione.

Altri autori, invece, come Soresi (2007), pongono l'attenzione sulle possibilità di sviluppo delle autonomie personali, in quanto un buon livello di inclusione lavorativa produce generalmente negli individui (disabili e non) più consistenti livelli di indipendenza personale ed una maggiore autodeterminazione (Soresi, 2007). Secondo Young

e Ensing (1999), poi, avere un lavoro aiuta le persone a sviluppare una prospettiva positiva riguardo se stesse, rafforza la loro fiducia in un futuro migliore ed aumenta la volontà di esporsi a nuove esperienze di apprendimento (Young e Ensing, 1999). Infine, l'attività lavorativa è in grado di sollecitare la motivazione verso una condizione di crescita matura e autonoma, è affermazione di sé, dignità, crescita personale e balzo nella cittadinanza riconosciuta (Medeghini, 2006: 207).

Un terzo aspetto che viene favorito dall'esperienza lavorativa è la maturazione della propria identità, di una soggettività fondata sul senso di appartenenza ad una organizzazione o azienda in cui l'individuo vive quotidianamente e a cui si rapporta attraverso il proprio pensiero e le proprie azioni (Colombo, 2007: 17). Tale identità si basa sullo scambio tra l'interpretazione della persona ed il riconoscimento che ottiene dagli altri; ciò modifica l'immagine che l'individuo ha di sé, ma anche quella che il mondo circostante può avere di lui (D'Alessio, 2013:90).

Il lavoro consente anche di sviluppare il senso di responsabilità e autonomia. Lavorare non significa solo imparare un lavoro, ma anche acquisire una mentalità, una particolare modalità di essere nel mondo. Il lavoratore ha bisogno di riuscire ad anticipare in sé le aspettative degli altri, di capire la risposta che ogni atteggiamento può determinare nei colleghi. Inoltre, sentirsi investito di un ruolo e percepirlo come socialmente confermato e valorizzato è un modo per rendere esplicito il circolo virtuoso che conduce gli individui (con e senza disabilità) all'adulità (Bozuffi, 2006: 170). Rispetto a questa particolare dimensione, assume un particolare significato la distinzione tra imparare un lavoro ed imparare a lavorare. La prima dimensione ha a che fare con l'apprendimento di compiti e mansioni da un punto di vista cognitivo, mentre la seconda si riferisce alla capacità di introiettare il ruolo lavorativo, facendo propri compiti e mansioni, ma soprattutto relazioni, modi essere e valori (Lepri e Montobbio, 1994: 155).

Grazie all'esperienza lavorativa, poi, si possono acquisire elementi innovativi come la gravidanza motivazionale, l'assenza di elementi infantili e l'apprendimento di sequenze operative (Lepri e Montobbio, 1999: 23). Il lavoro è poi collegato alla riduzione delle cause di disabilitazione e al tentativo di favorire, invece, l'emergere ed il rafforzamento delle abilità integranti, ossia di quelle competenze che consentono di acquisire una necessaria autonomia e di possedere i mezzi per usufruire dei servizi offerti dalla comunità anche al di fuori dal contesto strettamente lavorativo (Nota et al., 2007: 86). Ottenere risultati favorevoli sul piano professionale porta poi a percepirsi capaci di raggiungere dei traguardi e favorisce, quindi, l'ulteriore impegno verso il raggiungimento degli obiettivi e aumenta la stima in sé e nelle proprie capacità (D'Alonzo, 2009:42; Boffo et al., 2012: 175-176).

Fino a questo punto sono stati messi in luce gli elementi i benefici per la crescita individuale dell'individuo ma, puntualizza Cairo (2007), il lavoro favorisce anche la partecipazione sociale all'interno della comunità (Cairo, 2007) e l'acquisizione di uno status sociale riconosciuto (Bellotto, 1997). Questo passaggio rappresenta un'integrazione tra la storia personale e quella della comunità ed è importante perché gli individui non entrano in relazione tra loro solo in funzione di una dinamica affettiva, ma proprio sulla base dei ruoli che sono chiamati a ricoprire (Lepri et al., 1999:10).

Riassumendo, la letteratura è unanime nell'evidenziare che, insieme con il processo di recupero, il lavoro è oggi considerato un'opportunità significativa per perseguire lo sviluppo personale e migliorare l'esperienza di benessere e la qualità della vita del soggetto con disabilità (Rimmer, 1999: 32-35). Fedeli e Tamburri (2005) hanno scomposto il concetto di qualità della vita in cinque dimensioni, tra loro interconnesse:

- *il benessere fisico*: inteso come stato di salute e integrità di una serie di funzioni;
- *benessere materiale*: è quello rappresentato dalla categoria degli indicatori economici, come la qualità abitativa e dei trasporti;
- *benessere sociale*: l'insieme delle relazioni interpersonali in cui è inserito il soggetto. Questa rete sociale può essere uno strumento per la salvaguardia del benessere individuale e per il coinvolgimento del soggetto nella comunità;
- *benessere emozionale*: fa riferimento in particolare alle dimensioni psicologiche come l'autostima e l'auto-efficacia;
- *funzionalità sociale*. Riguarda la competenza del soggetto a ricoprire i diversi ruoli sociali, come ad esempio quello lavorativo (Fedeli e Tamburri: 2005).

Il lavoro può dunque garantire una buona qualità di vita alle persone con disabilità e favorire la loro piena partecipazione alla vita della società. Perché ciò sia possibile, però, è necessario che tale attività trovi collocazione all'interno di un percorso di socializzazione lavorativa che permetta loro di sviluppare appieno le proprie potenzialità. Proprio l'accento sulla socializzazione ha condotto i ricercatori a chiedersi se tale percorso sia paragonabile a quello delle persone normodotate.

### **3. La socializzazione organizzativa delle persone con disabilità**

La socializzazione organizzativa, nella famosa definizione di Van Maanen e Schein (1979):

È il processo attraverso il quale un individuo acquisisce le attitudini, le conoscenze e le capacità necessarie per poter divenire parte come membro attivo di un'organizzazione e riguarda le modalità di interazione tra le persone e le caratteristiche sociali e strutturali dei contesti organizzativi in cui si trovano ad agire.

(Van Maanen e Schein, 1979: 211)

Attraverso la socializzazione, il nuovo arrivato “valica i confini esterni” e si trasforma da estraneo in membro effettivo dell’organizzazione, attraverso l’interazione con le caratteristiche sociali e strutturali del contesto (Van Maanen e Schein, 1979: 35).

### 3.1 Le tappe del percorso di socializzazione organizzativa

Bauer e colleghi (2007) descrivono l’ingresso del dipendente con disabilità all’interno dell’organizzazione attraverso una serie di meccanismi e rituali che l’azienda attiva per fare in modo che venga riconosciuto come un membro attivo. Tali passaggi che il neofita si trova a vivere sono:

- *il confronto con le aspettative iniziali*: prima di entrare nell’organizzazione, il lavoratore sviluppa delle aspettative che andrà a confrontare con la realtà effettiva durante la fase di ingresso, quando cioè cercherà di capire i comportamenti che possono essere confermati e quelli che invece vengono scoraggiati;
- *la chiarezza di ruolo*: sopravvissuto allo “shock” iniziale, il lavoratore deve comprendere il proprio ruolo, sia in termini di mansione sia in termini di rapporti con i colleghi e con i supervisori, in modo da raggiungere, almeno teoricamente, l’equilibrio tra le attese personali e quelle dell’organizzazione;
- *la regolazione e la localizzazione nel contesto*: il neofita deve apprendere i valori dell’azienda ed amalgamarli ai propri. Ciò talvolta significa dover modificare i propri valori in funzione di quelli dell’organizzazione, e di conseguenza modificare parzialmente l’immagine di sé. In questo passaggio è fondamentale la qualità delle interazioni con i colleghi ed i superiori;
- *la socializzazione*: tra neofiti e organizzazione si realizza una mutua accettazione che, attraverso un impegno congiunto, favorisce la soddisfazione e la motivazione al lavoro da parte del lavoratore e riduce i rischi di turnover

nell’organizzazione stessa. Il successo del processo di socializzazione è il principale indicatore della possibilità di un buon esito della permanenza successiva del lavoratore in azienda. I dipendenti che sono socialmente accettati dai loro colleghi possono arrivare a lavorare a livelli più elevati, proprio perché vengono aiutati dalle relazioni che hanno stabilito (Bauer et al.; 2007: 708-710).

La psicologia del lavoro e delle organizzazioni ha indagato la socializzazione organizzativa sia dal punto di vista che dell’organizzazione stessa mentre la psicopsicologia privilegia l’analisi e l’interpretazione delle dinamiche psicologiche e il problema del cambiamento come elemento centrale sia dal punto di vista dell’individuo che dell’organizzazione. La socio-analisi, poi, applica al comportamento sociale i fondamenti della psicoanalisi, osservando l’organizzazione del lavoro come combinazione dei due elementi, tecnico e sociale, in cui convivono l’aspetto formale e quello informale dell’organizzazione. Infine, i *workplace studies* hanno posto l’attenzione sulle pratiche, i discorsi organizzativi e l’azione situata, partendo dal presupposto che le organizzazioni sono realtà socialmente costruite e focalizzando la l’attenzione sugli aspetti narrativi della cultura organizzativa. I processi cognitivi individuali, secondo questo approccio, non hanno luogo esclusivamente dentro la testa degli individui, ma rappresentano pratiche sociali che avvengono in modo condiviso sulla scena organizzativa, così come sociali sono anche le pratiche di decisione, negoziazione e apprendimento (Zucchermaglio & Alby, 2006: 15-16).

Questi sono i principali indirizzi di studio che affrontano lo studio della socializzazione organizzativa ma quando il neofita è una persona con disabilità sembrano esserci alcune difficoltà aggiuntive rispetto a quanto accade nei percorsi di socializzazione tradizionali.

### 3.2 Le criticità nel percorso di socializzazione delle persone con disabilità

Colella (1994:92) individua quattro aspetti che rendono la socializzazione delle persone disabili più problematica rispetto a quella tradizionale: le aspettative non realistiche da parte dei datori di lavoro; le basse aspettative dei colleghi e la loro volontà di evitare la relazione con il dipendente e la norma di dover essere gentili. Tutti i lavoratori hanno delle aspettative quando iniziano una nuova esperienza lavorativa, e conoscerle è fondamentale per non correre il rischio di scarsa soddisfazione e di turnover. Nel caso delle persone disabili può essere più difficile immaginarle a causa di difficoltà aggiuntive, come ad esempio la presenza di barriere che ostacolano l'ingresso oppure la necessità di dover chiedere degli accomodamenti, ovvero dei cambiamenti nell'ambiente fisico, nell'organizzazione del lavoro o nelle procedure per portare a termine i compiti richiesti. Le aspettative possono riguardare principalmente alcune sfere:

- *l'incidenza della disabilità nelle relazioni:* le persone con disabilità fisica si aspettano che gli altri focalizzino l'attenzione sugli ausili (come la sedia a rotelle o le stampelle) più che su di loro, e che preferiscano basarsi sulle loro esperienze precedenti piuttosto che provare a conoscere l'individuo che hanno di fronte. Seguendo questo ragionamento, possiamo ipotizzare che le aspettative del disabile rispetto ai colleghi tendano ad essere più negative;
- *il proprio lavoro:* le attese, in tale ambito, possono riguardare le attività, l'utilizzo di attrezzature, la mobilità tra i diversi spazi, la formazione fornita dall'azienda (Colombo, 2007: 24). Una ricerca interessante su un campione di lavoratori in cerca di occupazione ha mostrato come essi si aspettassero di essere trattati come gli altri, con carichi di lavoro impegnativi e con il medesimo sostegno offerto a qualsiasi altro dipendente (Colella, 2001). In contrasto con il punto precedente, questo studio

sembra dunque evidenziare che le attese dei soggetti disabili possono anche essere troppo ottimistiche, con effetti problematici nel momento in cui il disabile si trova a confrontarsi con la realtà lavorativa effettiva;

- *l'accettazione della realtà:* l'inserimento può essere particolarmente difficile nelle situazioni in cui il lavoratore disabile è lasciato solo durante l'ingresso nell'azienda oppure quando non riceve informazioni chiare da parte dei colleghi. In questi casi il peso delle aspettative aumenta e influenza le percezioni e l'attenzione viene catalizzata da alcuni aspetti, mentre altri rimangono sullo sfondo. È più facile quindi, se le aspettative sono pessimistiche, che vengano confermate attraverso il noto meccanismo delle "profezie che si auto-avverano", che le rende anche più negative di quanto la realtà non giustifichi (Colombo, 2007: 22);
- *la soddisfazione lavorativa:* la realizzazione delle aspettative è una delle principali fonti di soddisfazione (Wanous et al., 1992: 120). Tutti gli elementi descritti in precedenza influenzano la realizzazione stessa del lavoratore e, di conseguenza, la sua volontà di rimanere all'interno dell'organizzazione. D'altra parte, per l'organizzazione c'è in gioco la possibilità di poter contare sul contributo di un lavoratore produttivo.

La seconda criticità ha a che fare con la dimensione relazionale che si instaura all'interno dell'ambiente lavorativo. L'interazione con i colleghi e con i superiori è uno dei mezzi principali che aiuta i nuovi arrivati a conoscere le organizzazioni in cui sono inseriti e ad entrare a far parte del gruppo di lavoro ma i dipendenti con disabilità sono spesso emarginati (Colella et al., 1992) perché considerati poco attraenti (Shur et al., 2005) oppure per la convinzione che siano colpevoli per la loro patologia (Stone et al., 1992). Secondo Katz (1983: 725), parte dell'opinione pubblica ritiene che sia meglio evitare il contatto e l'incrocio di sguardi con queste persone che sentono già a disagio e questi



sentimenti ambivalenti possono tradursi in senso di colpa e nella creazione di una distanza sociale (Katz, 1979: 440). Sembra emergere l'assenza di un insieme di regole da utilizzare quando si interagisce con le persone con disabilità e ciò può determinare l'insorgenza di pregiudizi che possono essere esasperati all'interno di ambienti di lavoro competitivi (Stone, 1993; Stone, 1995) e condurre a difficoltà nella comprensione dei compiti, nell'acquisizione di informazioni importanti e nell'apprendimento dei comportamenti che vengono premiati (Colella & Stone, 2005: 90).

La terza criticità riguarda invece la "norma di dover essere gentili" ovvero una regola non scritta secondo la quale non è opportuno dare rimandi negativi ai lavoratori con disabilità anche quando il compito non è svolto nel modo corretto. In questo modo, però, i problemi rimangono ad un livello latente e quindi non vengono affrontati e risolti. A tal proposito Snyder e colleghi (1979) sostengono che i colleghi svelano le proprie perplessità solo quando questa azione comporta un costo emotivo basso oppure quando temono di non essere in grado di nascondere il proprio disappunto (Snyder et al., 1979: 2297). Il feedback negativo è importante poiché consente di modificare i propri comportamenti ed aiuta ad interpretare correttamente ciò che sta succedendo. Quando non ci sono rimandi contrari, il lavoratore è naturalmente portato a credere che le modalità che sta utilizzando siano quelle corrette anche quando, nella realtà, poi non lo sono. Poi, se la norma produce il rifiuto di dare informazioni negative, esiste il rischio concreto che nel tempo nasca una discrepanza tra ciò che viene detto e le decisioni che poi vengono prese. Ad esempio, un dipendente a cui viene continuamente detto che la sua performance è eccellente, ma che vede che altri colleghi gli vengono preferiti sempre per la promozione, può sviluppare una mancanza di fiducia verso l'organizzazione. Questo processo è emblematico non solo per i dipendenti con disabilità, ma anche per tutti gli altri e sottolinea la

necessità di un feedback onesto, preciso e istruttivo (Colella, 1997:91).

Infine, l'ultimo aspetto che differenzia il percorso di socializzazione dei lavoratori con disabilità è legato alle basse aspettative dei supervisori e dei colleghi nei loro confronti soprattutto in merito alle competenze professionali. Infatti, pur non avendo avuto occasione di vedere il collega mentre svolge la sua mansione, è generalmente diffusa l'idea che egli non sia in grado di svolgere i compiti richiesti e ciò si traduce nel suo impiego esclusivamente in progetti poco importanti. Dal punto di vista personale, invece, le aspettative sono spesso più positive poiché i lavoratori con disabilità vengono descritti come "coraggiosi e determinati" proprio in virtù del fatto che devono convivere con la loro patologia. In entrambi i casi, però, si tratta di aspettative non reali che incidono in modo determinante sull'esito dell'esperienza lavorativa del soggetto e sulle sue possibilità di offrire un contributo utile all'organizzazione (Chi, 2002; Louvet et al., 2009; Colella, 1997: 89-90) e accentuano la distinzione tra "ingroup" e "outgroup", ovvero tra chi fa parte del gruppo e chi viene emarginato (Jones & Keer, 1997).

Le caratteristiche conosciute delle persone con disabilità diventano una sorta di proprietà definita già in partenza e non modificabile (l'effetto Pigmalione). Ciò, concretamente, significa che se i datori di lavoro ritengono che un dipendente sia meno dotato, lo tratteranno anche inconsciamente, in modo diverso dagli altri ed egli interiorizzerà tale giudizio e tenderà a comportarsi di conseguenza. In questo modo si instaura un circolo vizioso per cui il lavoratore è portato a divenire come il manager l'ha immaginato.

### **Conclusioni**

Il senso del lavoro ed il modo di lavorare hanno subito profonde trasformazioni con il passaggio al mondo della conoscenza che possono essere sintetizzate attorno a tre grandi dimensioni: politica, sociale ed individuale.



Il diritto ad avere un lavoro è frutto di un lungo percorso di rivendicazione sociale compiuto dai soggetti disabili e delle loro famiglie che ha condotto alla predisposizione di apposite normative sia a livello internazionale che nazionale. Proprio in virtù della necessità di identificare le persone con disabilità sono nate una serie di classificazioni, tra cui l'ICF che è tutt'ora in uso. La dimensione politica ha a che fare poi anche con i diritti che questi cittadini chiedono di poter esercitare e con l'impegno della società che ha il compito di rimuovere tutti gli ostacoli che impediscono il pieno esercizio di tali diritti.

La possibilità di avere un lavoro si connota anche a livello sociale poiché consente di esercitare un ruolo attivo all'interno della società e di acquisire lo status di lavoratore che è poi riconosciuto anche dagli altri membri smettendo di essere un ero fruitore di servizi di assistenza.

Infine, l'ultima dimensione che definisce il lavoro per le persone con disabilità è quella individuale. Inizialmente questi soggetti erano considerati incapaci di lavorare e, per questo, allontanati e segregati in spazi appositamente predisposti. Successivamente, si fa largo l'idea che il lavoro possa essere visto come uno strumento di cura e di ri-abililitazione degli individui mediante la nascita dei laboratori. Solo recentemente è maturata la

convincione che l'esperienza lavorativa possa contribuire, oltre che all'indipendenza economica, anche alla crescita personale del soggetto che può apprendere una serie di abilità tecniche che relazionali. Il percorso che conduce il lavoratore ad essere parte dell'organizzazione, definito socializzazione organizzativa, non è esente da difficoltà e richiede il coinvolgimento da parte di tutti i membri dell'organizzazione.

EMANUELA ZAPPELLA  
Università di Bergamo  
*University of Bergamo*

## Bibliografia

- Albrecht, G. L., Ravaud, J. F., & Stiker, H. J. (2001). L'émergence des disability studies: État des lieux et perspectives. *Sciences sociales et santé*, 19(4), 43-73.
- Andrich, R., Bucciarelli, P., Liverani, G., Occhipinti, E., & Pignini, L. (2009). *Disabilità e lavoro: un binomio possibile*. Fondazione Don Carlo Gnocchi-ONLUS, Milano.
- Bauer, T.N., Bodner, T., Erdogan, B., Truxillo, D.M., & Tucker, J.S. (2007). Newcomer adjustment during organizational socialization: A meta-analytic review of antecedents, outcomes, and methods. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 92, pp. 707-721.
- Barnes, C., Mercer, G., & Shakespeare, T. (1999). *Exploring disability: A sociological introduction* (pp. 182-210). Cambridge: Polity Press.

- Battarella, P. (2009). I diritti della persona con disabilità. Dalla convenzione internazionale ONU alle buone pratiche. Trento: Erickson.
- Bellotto, M. (Ed.). (1997). Valori e lavoro. Dimensioni psico-sociali dello sviluppo personale (Vol. 24). FrancoAngeli.
- Bitelli, C. (1995). Disabili, tecnologie e mercato del lavoro: opportunità e vincoli per l'inserimento. M. G. Giordani (Ed.). Etas libri.
- Bocca, G. (1998). Pedagogia del lavoro: itinerari. La scuola.
- Boffo, V., Falconi, S., & Zappaterra, T. (Eds.). (2012). Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta (Vol. 142). Firenze University Press.
- Bozuffi, V. (2006). Psicologia dell'integrazione sociale. La vita della persona con disabilità in una società plurale (Vol. 282). FrancoAngeli.
- Brandt Jr, E. N., & Pope, A. M. (Eds.). (1997). Enabling America: Assessing the Role of Rehabilitation Science and Engineering. National Academies Press.
- Brown, P., Green, A., & Lauder, H. (2001). High Skills: Globalization, Competitiveness, and Skill Formation: Globalization, Competitiveness, and Skill Formation. Oxford University Press.
- Buzzelli, A., Berarducci, M., & Leonori-AIPD, C. (2009). Persone con disabilità intellettiva al lavoro. Metodi e strumenti. Edizioni Erickson.
- Canevaro, A. (Ed.). (2007). L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana. Edizioni Erickson.
- Checucci, P. (2011). Le azioni locali a supporto del prolungamento della vita attiva. Roma, Isfol.
- Chi, G. (2002). Study Of Oklahoma Foodservice Employers' Attitudes Towards Hiring People With Disabilities.
- Colella, A., Paetzold, R., & Belliveau, M. A. (2004). Factors affecting coworkers procedural justice inferences of the workplace accommodations of employees with disabilities. *Personnel Psychology*, 57(1), 1-23.
- Colella, A. (1994). Organizational socialization of employees with disabilities: Critical issues and implications for workplace interventions. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 4(2), 87-106.
- Colella, A. (2001). Coworker distributive fairness judgments of the workplace accommodation of employees with disabilities. *Academy of management Review*, 26(1), 100-116.
- Colella, A., & Stone, D. L. (2005). Workplace discrimination toward persons with disabilities: A call for some new research directions. *Discrimination at work: The psychological and organizational bases*, 227-253.
- Colombo, L. (2007). Siamo tutti diversamente occupabili. Strumenti e risorse per l'inserimento lavorativo di disabili, FrancoAngeli, Milano.
- Corsini, G., & Perrini, F. (Eds.). (1999). Orizzonti possibili: percorsi di formazione mirata, inserimento lavorativo e integrazione sociale di persone con disabilità intellettiva in Lombardia (Vol. 26). FrancoAngeli.
- D'Alessio, S. (2013). Inclusive education in Italy: A reply to Giangreco, Doyle, and Suter (2012). *Life span and disability*, 16(1), 95-120.
- D'Alonzo, L. (2009). La presenza del disabile a scuola. In *Un'opportunità per la scuola: il pluralismo e l'autonomia pedagogica* (pp. 190-200). Tecnodid.
- Fassinger, R. E. (2008). Workplace diversity and public policy: challenges and opportunities for psychology. *American Psychologist*, 63(4), 252.
- Fedeli D., Tamburri D. (2005). *Mi insegna a giocare? Strategie per insegnare abilità ludico-ricreative a bambini disabili*. Brescia: Vannini
- Gabel, S., & Peters, S. (2004). Presage of a paradigm shift? Beyond the social model of disability toward resistance theories of disability. *Disability & Society*, 19(6), 585-600.
- Gentili, C. (2007). *Umanesimo tecnologico e istruzione tecnica. Scuola, impresa, professionalità*. Armando Editore.
- Griffo, G. (2007). *Statistiche e Disabilità*, Isfol, Roma.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2009). *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita* (Vol. 1). Edizioni Erickson.
- Jones, G. E. (1997). Advancement opportunity issues for persons with disabilities. *Human Resource Management Review*, 7(1), 55-76.
- Leonardi, M. (2005). SALUTE, DISABILITÀ, ICF E POLITICHE SOCIO-SANITARIE. *Sociologia e politiche sociali*, 8(3).
- Lepri, C., & Montobbio, E. (1993). *Lavoro e fasce deboli. Strategie e metodi per l'inserimento lavorativo di persone con difficoltà cliniche o sociali*.
- Lepri, C., Montobbio, E., & Papone, G. (1999). *Lavori in corso: persone disabili che lavorano* (Vol. 20). Edizioni del Cerro.
- Luongo, M. (2007). *Intervista col disabile: vademecum fra cime e crepacci della disabilità* (Vol. 52). FrancoAngeli.

- Louvet, E., Rohmer, O., & Dubois, N. (2009). Social judgment of people with a disability in the workplace: How to make a good impression on employers. *Swiss Journal of Psychology*, 68(3), 153-159.
- Malizia, G., & Nanni, C. (2002). Condivisioni e istanze: Osservazioni di «Orientamenti Pedagogici» sul processo della riforma moratti. *Orientamenti pedagogici*, 49(289), 7-26.
- Marelli, E., & Porro, G. (Eds.). (2000). *Il lavoro tra flessibilità e innovazione: le tendenze del mercato del lavoro in Lombardia (Vol. 98)*. FrancoAngeli.
- Medeghini, R. (Ed.). (2006). *Disabilità e corso di vita. Traiettorie, appartenenze e processi di inclusione delle differenze (Vol. 9)*. FrancoAngeli.
- Messori, C., Messori, S., & Silvagna, A. (2012). *Namasté. Un augurio per un collocamento mirato, mediato e condiviso dei disabili deboli*. FrancoAngeli.
- Monaco, P., Caggiano, V., & Calogero, I. (2010). *L'INSERIMENTO LAVORATIVO DI ADULTI CON DISABILITÀ MENTALE: UNA RICERCA SUL CONCETTO DI LAVORO E SULLE ABILITÀ SOCIALI CON ASTRID-OR*
- Montobbio, E. (1994). *Il viaggio del signor Down nel mondo dei grandi: come i "diversi" possono crescere*. Del Cerro.
- Morin, E., & Lazzari, S. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina.
- Mura, A. (2007). Tra welfare state e welfare society: il contributo culturale e sociale dell'associazionismo al processo di integrazione delle persone disabili. *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 413-430.
- Nagi, S. (1965). Some conceptual issues in disability and rehabilitation. *Sociology and rehabilitation*.
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(11), 850-865.
- Paccagnella, B. (2005). L'evoluzione del concetto di salute. *Pace e diritti umani*, (3), 21-36.
- Pontiggia, G. (2014). *Nati due volte*. Edizioni Mondadori.
- Kersh, N., & Evans, K. (2005). Self-evaluation of tacit skills and competences of adult learners: Facilitating learning success and work reentry. *European Education*, 37(2), 87-98.
- Rimmer, J. H. (1999). Health promotion for people with disabilities: the emerging paradigm shift from disability prevention to prevention of secondary conditions. *Physical therapy*, 79(5), 495-502.
- Sedran, D. (2004). *Il disabile. Persona e risorsa*. Morlacchi Editore.
- Schianchi, M. (2013). *Disabilità*. Bruno Mondadori.
- Schur, L., Kruse, D., & Blanck, P. (2005). Corporate culture and the employment of persons with disabilities. *Behavioral Sciences & the Law*, 23(1), 3-20.
- Soresi, S. (2007). *Psicologia delle disabilità. Il mulino*.
- Stone, S. D. (1995). The myth of bodily perfection. *Disability & Society*, 10(4), 413-424.
- Van Maanen, J., & Schein, E. H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. In *Research in organizational behavior*.
- Venni, M. (2004). *Il posto giusto per me. Storie di integrazione professionale di persone con disabilità*, Erickson, Trento.
- Zucchermaglio, C., & Alby, F. (2006). *I confini tra comunità come luogo di apprendimento organizzativo*. C. Zucchermaglio e F. Alby (a cura di), *Manuale di psicologia culturale delle organizzazioni*, Roma: Carocci, 181-200.
- Wanous, J. P. (1992). *Organizational entry: Recruitment, selection, orientation, and socialization of newcomers*. Prentice Hall.
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health. 2001*. Geneva: WHO.
- Winance, M., Ville, I., & Ravaut, J. F. (2007). Disability policies in France: Changes and tensions between the category-based, universalist and personalized approaches. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 9(3-4), 160-181.
- Jones, R. G., & Kerr, M. P. (1997). A randomized control trial of an opportunistic health screening tool in primary care for people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 41(5), 409-415.
- Jorgensen, S., Fichten, C. S., Havel, A., Lamb, D., James, C., & Barile, M. (2007). Academic performance of college students with and without disabilities: An archival study. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy/Revue canadienne de counseling et de psychothérapie*, 39(2).
- Young, S. L., & Ensing, D. S. (1999). Exploring recovery from the perspective of people with psychiatric disabilities. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 22(3), 219.

## Giorgio Bocca's contribution to the "Pedagogy of work". From essays to "Professionalità"

### Il contributo di Giorgio Bocca alla Pedagogia del lavoro. Dai saggi alle pagine di "Professionalità"<sup>1</sup>

MICHELE AGLIERI, MONICA PARRICCHI

*The pedagogy of work has had, in its period of conceptualization and expansion of the Nineties, the contribution of Giorgio Bocca, a scholar who, with his research out of the "classic themes", has contributed to legitimize and evolve this area of study of pedagogical sciences. A course of study, research and practical experience that has spanned the last decades of the twentieth century "by working on the work" from a pedagogical point of view, with a personalist perspective. In this paper, the line of study of Giorgio Bocca is presented in parallel with his publications.*

#### Profilo<sup>2</sup>

La Pedagogia del lavoro, quale campo disciplinare specialistico, ha avuto, nel suo periodo di concettualizzazione ed espansione degli anni Novanta, il contributo di Giorgio Bocca, uno studioso che, con le sue ricerche fuori dai "temi classici", ha contribuito al legittimarsi ed evolversi di questo settore di studio delle scienze pedagogiche.

Dal 1995 Giorgio Bocca, oltre ad affrontare il tema dal punto di vista della ricerca, si è dedicato anche all'insegnamento di questo filone di studio, avendo avuto ininterrottamente in affidamento il Corso di *Pedagogia del Lavoro*, presso il Corso di Laurea in Scienze dell'educazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. L'attività di redazione di articoli, saggi ed approfondimenti è iniziata ben prima, avendo collaborato dagli anni Ottanta con la Rivista "Professionalità" dell'editrice La Scuola di Brescia, argomento questo che sarà approfondito nella seconda parte del contributo.

Nel gennaio 2006 scompare lasciando nei colleghi e nei collaboratori un vuoto, colmato in parte dal prezioso ricordo.

Il 30 ottobre del 2007, l'Università di Siena ha organizzato una Giornata di studio in sua memoria, «con l'intento di valorizzare il pensiero pedagogico di Giorgio Bocca e con la speranza che altri colleghi possano studiarlo in profondità, per farlo conoscere e per sviluppare gli spunti che esso offre»<sup>3</sup>. I contributi presentati sono confluiti in un bel volume, curato da Sira Serenella Macchietti e Sergio Angori, dal titolo *Per un umanesimo del lavoro. Il contributo di Giorgio Bocca*<sup>4</sup>.

Dal curriculum del Professore si evince un percorso di studio, ricerca ed esperienze pratiche che ha attraversato le ultime decadi del XX secolo "lavorando sul lavoro" in ottica pedagogica, con una prospettiva personalista.

Il cammino seguito si è sviluppato su tre macrotematiche:

- il riconoscimento e la costruzione del legame della pedagogia, quale scienza umana, con il lavoro, ambito di realizzazione dell'umano;
- le ricerche sul campo nel mondo del lavoro;
- il rapporto della scuola con il mondo del lavoro e le esperienze di interscambio derivate.

Oltre a innumerevoli articoli, il contributo alla Pedagogia del lavoro è raccolto nei suoi principali volumi: per la riflessione fondativa *Pedagogia e lavoro*<sup>5</sup>, *Pedagogia del lavoro*<sup>6</sup>, *La produzione umana*<sup>7</sup>; sulla formazione, quale settore di valorizzazione delle risorse umane nella prospettiva dell'educazione permanente *Educazione permanente*<sup>8</sup> e *Pedagogia della formazione*<sup>9</sup>.

Le ultime opere sono il risultato di progetti di ricerca-azione che hanno unito pedagogisti, formatori, lavoratori ed imprese in azioni finanziate dal Fondo Sociale Europeo: *Cultura e lavoro*<sup>10</sup>, *Fad e Pmi convergenze parallele?*<sup>11</sup> e *Fare Fad*<sup>12</sup>, scritti in cui la pedagogia del lavoro iniziava ad affrontare nuove possibilità formative grazie alle potenzialità, appena diffuse, delle nuove tecnologie della comunicazione e di Internet, come rete di condivisione e di co-costruzione delle conoscenze.

### **Pedagogia e lavoro: quale dialogo?**

Uno dei primi punti affrontati da Bocca nel corso delle sue ricerche è stato quello di trovare forme di comunicazione fra due ambienti ancora considerati separati e consequenziali nelle esperienze di vita: la pedagogia come scienza dell'educazione riguardante per molti solo gli iniziali luoghi di istruzione e poi il lavoro, luogo di produzione, fondamento del vivere civile, della realizzazione personale e fonte principale per il sostentamento e la soddisfazione dei bisogni primari e secondari.

Il lavoro nel parlare comune è definito da vocaboli che lo designano, nel suo complesso, esprimendo l'idea e la percezione di pena, sofferenza, fatica, risaltando spesso una forte connotazione emotiva, amara e dolorosa. La cultura occidentale lo pone perennemente sotto una tensione fra la valorizzazione e la svalutazione, luogo di tormento e contemporaneamente di realizzazione di sé. In *Pedagogia del lavoro* Bocca propone un'analisi dello sviluppo diacronico del concetto di "lavoro" nella vita quotidiana, dalla cultura greca ai giorni nostri, evidenziandone queste dinamiche<sup>13</sup>.

Il lavoro è, fin dall'antichità, l'occupazione primaria dell'uomo, prima solo dello schiavo, del volgo e poi anche dell'uomo libero, in antitesi con il "tempo libero", libero proprio dalle attività di lavoro, considerate prioritarie. Nel corso dei secoli diversi studiosi hanno analizzato sia forme di lavoro, con la corrispondente considerazione sociale, che pratiche di apprendistato al lavoro, tipiche di ogni epoca, per introdurre i giovani alla professione di bottega. Ma è dagli inizi del XVIII secolo, con il determinarsi di una società nuova, che si pensa di attivare scuole per la qualificazione professionale per l'insegnamento di un mestiere. Più di recente, forme di attività richiamanti il lavoro sono state introdotte nelle scuole, come metodologia didattica, trasversale, per "alternare" lo studio e l'insegnamento tradizionale, con un primo contatto con forme di attività professionale, per ampliare le menti su competenze ed attitudini, non finalizzate all'imparare un mestiere vero e proprio.

Il lavoro si realizza come espressione della libera iniziativa umana, una dimensione specifica del fare umano, di cui la produzione di un prodotto o un servizio costituisce solo uno degli aspetti dell'attività lavorativa di un soggetto.

Bocca definisce il lavoro «un ambito importante ai fini della progettazione globale della propria esistenza da parte della persona, è il luogo in cui l'uomo elabora una progettazione intenzionale della propria esistenza che si inserisce nell'ipotesi della società educante»<sup>14</sup>. E, inoltre, «è luogo di manifestazione della soggettività e della reciprocità e quindi occasione preziosa offerta per l'autorealizzazione della persona umana»<sup>15</sup>.

Definizioni che aiutano a legare il mondo professionale con lo scopo delle scienze pedagogiche.

La pedagogia è, infatti, «una scienza pratica volta comprendere in sé il momento teorico finalizzando alla progettazione dell'azione. Una scienza orientata alla modificazione del comportamento del soggetto. La pedagogia è la scienza che studia la relazione educativa avvalendosi del contributo di molteplici altre scienze dell'educazione, mirando a fare sintesi



nella produzione di un sapere in grado di contribuire al processo di sviluppo personale»<sup>16</sup>.

La possibilità che il lavoro produttivo possa essere uno dei settori di studio della pedagogia è un fatto recente. Il lavoro fa parte naturalmente integrante della vita pedagogica. Il carattere produttivo del lavoro, cioè il suo essere realizzazione e contributo alla conservazione di beni, non contrasta con quello educativo.

La Pedagogia del lavoro ha come oggetto di studio il lavoro produttivo e, come orizzonte da cui procedere una rilettura della formazione secondo un punto di vista non scolastico, l'ambito dell'impresa intesa come unità di gestione economica. Nel glossario della Formazione professionale delle Opere Salesiane, Bocca la definisce «area della pedagogia sociale che si occupa della riflessione attorno al lavoro come uno dei luoghi di educazione permanente della persona. [...] La valorizzazione della risorsa umana e quindi della competenza come aspetto essenziale del lavoratore, delinea un quadro di riferimenti a processi educativi che fanno pensare ad un continuum fra istruzione, Formazione Permanente e lavoro direttamente agito nelle imprese»<sup>17</sup>.

Una nuova frontiera per la Pedagogia del lavoro, espressa da Bocca nel 1998, risulta essere ancora attuale: «considerare l'uomo come un capitale essenziale per l'impresa; un uomo inteso nella sua totalità, portatore di un proprio mondo e di un particolare percorso di autoeducazione, la cui piena valorizzazione all'interno dell'impresa è la condizione per una sua forte disponibilità d'impegno nella produzione e nell'organizzazione stessa dell'impresa»<sup>18</sup>.

Il punto di avvio deve procedere da una di articolazione della riflessione pedagogica attorno al lavoro in quanto dimensione sociale che coinvolge l'adulto per buona parte della sua vita attiva.

La costruzione del punto di vista specifico di una pedagogia del lavoro presuppone la delineazione di alcuni punti fermi tali da poter elaborare una riflessione concettuale. La pedagogia si qualifica come pensiero scientifico che trova nell'uomo il

soggetto materiale dal punto di vista della relazione educativa. «Lo specifico della pedagogia del lavoro attiene la relazione educativa che si ritiene possa originarsi all'interno dell'esperienza lavorativa, condotta in organizzazioni produttive di beni servizi profit e non profit. Ciò la differenzia dalla concezione del lavoro all'interno del movimento delle scuole nuove, in quanto supera la limitazione del lavoro che al loro interno si poneva come specifico del progetto di istruzione in età evolutiva, per allargarlo a tutta l'esperienza della vita attiva dell'uomo adulto»<sup>19</sup>.

La possibilità, per il pensiero pedagogico, di affrontare un tema così complesso si è progressivamente costruita nel tempo in stretta relazione con le dinamiche culturali e con il naturale evolversi delle conoscenze sull'attività umana. Ne discende la necessità che l'organizzazione, al cui interno il lavoro viene esercitato, si colga come aperta alla valorizzazione della risorsa umana, quale luogo in cui avvengono processi educativi non riconducibile al mero addestramento, alla trasmissione passiva di metodi e di tecniche. «La dimensione della formazione non può sopportare di essere una mera appendice della gestione del personale, ma deve farsi interrogare dall'istanza pedagogica che la ricolloca all'interno del più ampio processo di educazione permanente degli adulti lavoratori. Così come la pedagogia deve essere in grado di comprendere le dinamiche dei processi formativi nel lavoro, sapendoli rileggere dal punto di vista di una formazione globale dell'individuo»<sup>20</sup>.

L'apertura pedagogica dell'educazione permanente si presenta di particolare interesse al fine di abilitare e sostenere ciascun lavoratore in questa ricerca personale di valorizzazione di qualsiasi esperienza di vita, compresa quella lavorativa<sup>21</sup>.

### **Ripercorrere il contributo di Bocca alla rivista “Professionalità”**

“Professionalità” viene pubblicata dall'Editrice La Scuola di Brescia come periodico fino al 2010 e, in seguito, riproposta come annuale dal 2012, sotto la

guida del Direttore Michele Colasanto sin dal primo numero apparso nel settembre del 1980. Giorgio Bocca vi collabora dagli inizi e dal 1991 il suo nome di compare nel *colophon* in qualità di responsabile della sezione *Documentazione* della Rivista, che prende idealmente il posto della precedente sezione *Quadrante* (poi divenuta *Quadrante informazioni*), spazi dedicati alla proposta di commenti di legislazione e giurisprudenza dai Ministeri e dalla Comunità Europea, di comunicazioni sindacali e convegni, oltre ad altri documenti di varia natura.

Il primo articolo<sup>22</sup>, a margine di una ricerca dell'Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori e dell'Università Cattolica<sup>23</sup>, tratta in forma di riflessione il tema, in seguito più volte battuto, dell'alternanza scuola-lavoro nella scuola secondaria. In esso Bocca traccia gli obiettivi, le competenze e gli impegni che avrebbero dovuto dar seguito al clima di riforme scolastiche dell'epoca, senza dimenticare il compito precipuo della scuola di favorire "lo sviluppo dell'uomo in tutte le sue dimensioni"<sup>24</sup>.

Sotto il profilo quantitativo, la collaborazione di Bocca ha dato alle stampe 45 contributi in articolo, 5 editoriali (questi apparsi nell'ultimo e più maturo periodo, dal 2002 al 2005), una curatela di Dossier (con Cesare Scurati e Dario Nicoli) e 43 contributi firmati alla sezione *Documentazione*. Tenendo presente che la Rivista, conservando una sostanziale continuità nell'impostazione formale e negli obiettivi, ha qualche volta reintonolato le proprie sezioni e presenta un deciso rinnovamento a partire dal 1991<sup>25</sup>, fra i contributi in articolo, 21 sono inseriti nella sezione *Cultura, scuola, educazione, lavoro*, 7 in *Saggi e contributi*, 3 in *Metodologia, orientamenti, esperienze didattiche*, 3 in *Formazione*, una in *Obiettivo Europa*, uno in *Esperienze & proposte*, uno in *Riletture*, uno in *L'apprendimento degli adulti*, 5 in *Quadrante* o *Quadrante informazioni*, uno in *Inserto* e in un caso si tratta di un intervento nella sezione Dibattito al contributo della sezione *Documentazione*.

Permangono, in vista di una completa raccolta degli scritti di Bocca su "Professionalità", alcune "zone

d'ombra" dovute al fatto che la Rivista alcune volte riportava testi senza firma e che i contributi alla stessa sezione *Documentazione*, consegnati alla cura di diversi Autori, spesso non attribuivano alcuna paternità. Ci siamo dunque, in questa nostra rassegna, rifatti a tutti quegli scritti e documenti accanto a cui la firma di Bocca era visibile, certi che il contributo dello studioso sia stato più vasto considerata la continuità della sua collaborazione.

### I temi

Proviamo a costruire una categorizzazione degli scritti di Bocca su "Professionalità", fra le molte possibili e tenendo sicuramente conto delle tante intersezioni fra i temi. I testi si possono, in prima istanza, aggregare attorno a quattro dimensioni e spazi di lavoro: la pedagogia del lavoro, i rapporti tra scuola e lavoro, l'internazionalizzazione e la raccolta delle sollecitazioni europee, i contributi di aggiornamento della professionalità. Ci permettiamo, vista la natura del nostro contributo, di argomentare più diffusamente in merito al primo tema per, poi, enunciare alcune caratteristiche di quelli successivi.

### La pedagogia del lavoro

"Professionalità" si fa specchio, a tratti, degli sforzi intellettuali di Bocca in ordine alla ricomposizione fondativa e alla ricerca di modellizzazioni sempre più efficaci ed attuali del mondo del lavoro, con la capacità che lo contraddistinse sempre di coniugare tradizione pedagogica e riflessione assiologicamente fondata sul presente. Sebbene la pedagogia del lavoro, riteniamo, faccia da meta-discorso a tutte le moltissime esemplificazioni e descrizioni con cui Bocca aggiorna i lettori, ci soffermiamo qui su alcuni "affondi" più incisivi.

Citiamo senz'altro *Per una pedagogia del lavoro*<sup>26</sup>, che accompagna e di poco anticipa la pubblicazione del già citato volume *Pedagogia e lavoro* che uscirà nel 1992. Si tratta di un contributo di cultura pedagogica dall'impianto complesso che compendia un'intera tradizione pedagogica (da Locke, a Schleiermacher, allo Hessen, solo per citare alcuni

classici) fino alle teorie manageriali del Novecento, tra le cui righe leggiamo che «quando parliamo di ‘pedagogia del lavoro’ non intendiamo affatto cedere alla moda ‘delle tante pedagogie’, quanto piuttosto sottolineare la necessità, dal punto di vista della cosiddetta pedagogia sociale, di porre al centro della nostra riflessione un’attività specificamente umana che tanto peso assume nel definirsi dell’identità personale, nello strutturarsi dei rapporti sociali economico politici: in sintesi nella ‘educazione permanente’ della popolazione adulta»<sup>27</sup>.

Del 1992 è l’articolo *Insegnante, educatore, formatore*<sup>28</sup>, con l’intento di mettere glosse all’annunciata apertura dei corsi di laurea in Scienze dell’educazione. I tre ruoli professionali vengono definiti nelle proprie distinzioni e sovrapposizioni, fornendo indicazioni di massima per la loro formazione e preconizzando un’«unica preparazione di base fondata sul sapere pedagogico come sapere progettuale sulla relazione educativa»<sup>29</sup>.

Consideriamo di riferimento quale sintesi della grande opera di riflessione sulla formazione in chiave pedagogica, pur nella sua brevità, l’articolo intitolato *Quale ‘significato’ per la formazione*<sup>30</sup> apparso nel 1993: la formazione nelle organizzazioni viene qui definita in una logica che contemperi le condizioni di esercizio della società postmoderna e una corretta idea di persona, che «si propone come soggetto in costante autoformazione, da rispettare nella sua responsabilità etica individuale in ogni ambito della società»<sup>31</sup>.

Sottolineamo, infine, l’omaggio ad Aldo Agazzi curato nel 2005<sup>32</sup>, di cui sicuramente anche il pensiero personalista di Bocca è debitore in riferimento agli importanti contributi di pedagogia sociale, di cui viene valorizzato in particolare il volume *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola* del 1958<sup>33</sup>, in cui si esplorano «le valenze educative del lavoro manuale in quanto attività tipicamente umana e programmaticamente pertinente all’uomo in ordine alla sua vita, al suo sviluppo, al suo partecipare all’ordine sociale»<sup>34</sup> poste all’interno della densa riflessione sulla “società educante”.

### Gli altri temi

*Scuola e lavoro* sono oggetto di scrittura e dibattito della Rivista per tutti i venticinque anni presi in esame, con l’attenzione rivolta ai cambiamenti auspicati dai vari movimenti di riforma e di innovazione<sup>35</sup>. In particolare, il tema dell’alternanza scuola-lavoro vede un numero altissimo di contributi, molti dei quali curati proprio da Bocca. Tale dimensione si fonde con gli *elementi di internazionalizzazione ed esperienze dall’estero*, spesso portati a modello di riferimento o esempio di *best practice*.

La produzione di Bocca, infatti, denota un’attenzione verso le esperienze di innovazione all’estero, ed è interessante notare come vi sia un’attenzione particolare ai contesti francofoni<sup>36</sup>. Si stagliano sullo sfondo le prese in carico dei documenti europei<sup>37</sup>, a sorreggere una visione ampia e a cerchi concentrici in cui il pedagogista si muove con coerenza.

Attento alle teorie e modellizzazioni di stampo manageriale, sociologico e psicologico, in particolare dagli anni Novanta, Bocca partecipa attivamente al processo di valorizzazione degli *elementi di professionalità* e della cultura delle risorse umane in ottica di Educazione permanente, a superamento della tradizionale concezione che vedeva nell’apprendistato il dispositivo principale di formazione al lavoro. In questo senso, si pone come sicuro riferimento per una tutela del dato umano e del criterio assiologico nel clima di innovazione e di sperimentazione di pratiche di quegli anni<sup>38</sup>.

Non ultimo occorre ricordare il tema dell’eLearning: sebbene poco presente sulle pagine di “Professionalità” (individuiamo per esempio *L’università telematica. Luci ed ombre di una concezione dell’eLearning*<sup>39</sup> del 2003), esso va sottolineato in relazione al grande impegno che Bocca dedicava a queste istanze negli anni più recenti, anche grazie alla collaborazione con il già citato Cep@d dell’Università Cattolica del Sacro Cuore.

### **Giorgio Bocca in prospettiva: l'importanza del recupero dei suoi scritti**

In definitiva, crediamo vada dato atto allo studioso milanese di essere stato una persona di valida congiunzione tra l'università, il mondo del lavoro e il territorio, in un continuum che transitava dai principi (non si dimentichi la formazione filosofica di Bocca) alla ricerca di segnali significativi di realtà e di indicazioni progettuali, in una chiave di sintesi pedagogica.

In prospettiva, riteniamo che l'intero recupero delle opere di Bocca permetterebbe, a chi ne volesse far tesoro, più di una via di studio, ricerca e aggiornamento professionale. Le sue opere infatti costituiscono un supporto alla ricomposizione storico-filologica della pedagogia del lavoro,

propongono modelli sul piano fondativo della disciplina, restituiscono casi di studio e riflessioni di grande ricchezza. Infine, di interesse e utilità potrebbe essere anche il recupero della grande mole di progetti e interventi formativi.

Sotto questa luce, va probabilmente considerato il ricordo pubblicato da "Professionalità", in cui leggiamo che Giorgio Bocca «aveva avuto più che meritatamente tutti i riconoscimenti della carriera accademica, ma aveva conservato al tempo stesso una grande disponibilità che lo portava a spendersi sul fronte quotidiano degli incontri con insegnanti, studenti, parrocchie, oltre che su quello più impegnativo di seminari e convegni»<sup>40</sup>. Segnali di un collegamento vivo tra la cultura universitaria e il mondo sociale e del lavoro, ciò di cui sempre Bocca parlava a ragion veduta.

MICHELE AGLIERI

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano  
*Catholic University of Sacro Cuore of Milan*

MONICA PARRICCHI

Libera Università di Bolzano  
*Free University of Bolzano*

### **Appendice**

#### **L'elenco dei contributi a "Professionalità"**

Di seguito riportiamo l'intero elenco dei testi individuati in "Professionalità", certi che esso possa suggerire studi e ipotesi di ricerca che, proprio a partire dal pensiero e dalle analisi di Bocca, contribuirebbero a futuri contributi di pedagogia del lavoro. L'elenco suddivide le tipologie di opera (articoli, editoriali, curatele di Dossier, contributi alla sezione *Documentazione*); per quanto riguarda gli articoli, le segnalazioni sono succedute, fra parentesi quadra, dalla sezione in cui sono stati pubblicati.

#### **Articoli**

*Alternanza scuola-lavoro: un'ipotesi per la secondaria*, 1980, 1 (I), pp. 9-11 [Cultura, scuola, educazione, lavoro].

*Formazione professionale e politica attiva del lavoro: alcune considerazioni sul convegno organizzato dalla Fast*, 1980, 2 (1), pp. 59-60 [Quadrante].

*Problematiche pedagogiche e lineamenti per una programmazione curricolare* (con C. Scurati), pp. 32-35, contributo a *Fabbisogni professionali e itinerari formativi*, Inserto in 1980, 2 (I), pp. 27-37.

*Professionalità e formazione: alcuni modelli interpretativi*, 1981, 4 (I), pp. 8-11 [Cultura, scuola, educazione, lavoro].

- Riforma della secondaria superiore: alcune riflessioni sul biennio*, 1981, 7 (I), pp. 14-16 [Cultura, scuola, educazione, lavoro].
- Idee nuove per la FP. La modularità nel contesto europeo*, 1982, 3 (III), pp. 17-19 [Metodologia, orientamenti, esperienze didattiche].
- L'esperienza di alternanza a Cernusco sul Naviglio*, 1982, 4 (II), pp. 40-43 [Metodologia, orientamenti, esperienze didattiche].
- Il punto sull'alternanza scuola-lavoro*, inserto del numero 1982, 5 (II), pp. 23-42 [Inserto].
- L'alternativa scuola-lavoro in Europa*, 1982, 9 (II), pp. 9-12 [Cultura, scuola, educazione, lavoro].
- Alternanze e transizione: bilancio e prospettive*, 1982, 1 (III), pp.47-48 [Quadrante informazioni, Rubrica Convegni, seminari, dibattiti].
- Nuovo curriculum meccanico per ITIS*, 1982, 1 (III), pp.48-49 [Quadrante informazioni, Rubrica Convegni, seminari, dibattiti].
- L'alternanza studio-lavoro in Francia*, 1982, 2 (III), pp. 5-8 [Cultura, scuola, educazione, lavoro]
- La modularità nel contesto europeo. Esperienze a confronto*, 1982, 3 (III), pp. 20-22 [Metodologia, orientamenti, esperienze didattiche].
- I «punti critici» oggetto di analisi sui collegamenti formazione-lavoro*, 1983, 4 (IV), pp. 14-17 [Cultura, scuola, educazione, lavoro].
- Le unità capitalizzabili. In margine ad un progetto pilota belga che ha interessato soprattutto i giovani in età 14-16 anni*, 1984, 5 (IV), pp. 17-19 [Cultura, scuola, educazione, lavoro].
- L'arcipelago delle sperimentazioni nella scuola secondaria superiore*, 1984, 9 (IV), pp. 11-13 [Cultura, scuola, educazione, lavoro].
- Nuovi modelli di riferimento per il nostro sistema formativo*, 1984, 1 (V), pp. 7-9 [Cultura, scuola, educazione lavoro].
- La sperimentazione negli Istituti Tecnici*, 1984, 2 (V), pp. 9-11 [Cultura, scuola, educazione, lavoro].
- Riforma della secondaria. Come si è giunti al testo approvato al senato*, 1985, 9 (V), pp. 4-6 [Cultura, scuola, educazione, lavoro].
- Alternanza e transizione nei progetti delle comunità europee*, 1985, 1 (VI), pp. 6-10 [Cultura, scuola, educazione, lavoro].
- Il modello francese del sistema per unità capitalizzabili*, 1985, 2 (VI), pp. 15-16 [Cultura, scuola, educazione, lavoro].
- Pedagogia della riuscita*, 1985, 4 (VI), pp. 14-16 [Cultura, scuola, educazione, lavoro].
- Transizione dalla formazione alla vita adulta e al lavoro*, 1986, 6 (VI), pp. 12 [Cultura, scuola, educazione, lavoro].
- Nuove problematiche di valutazione*, 1987, 3 (VIII), pp. 5-7 [Cultura, scuola, educazione, lavoro].
- Formazione-lavoro nuove esperienze in Francia*, 1988, 5 (VIII), p. 47 [Quadrante informazioni].
- Sull'ipotesi di innalzamento dell'obbligo scolastico*, 1988, 3 (IX), pp. 7-8 [Cultura, scuola, educazione, lavoro].
- Nuove iniziative formative della Comunità Europea*, 1988, 4 (IX), pp. 8-10 [Cultura, scuola, educazione, lavoro].
- Handicap e formazione*, 1989, 2 (X), pp. 19-20 [Cultura, scuola, educazione, lavoro].
- Integrazione lavorativa, esperienza formativa*, 1989, 4 (X), pp. 19-23 [Cultura, scuola, educazione, lavoro].
- Formazione iniziale e formazione continua*, 1990, 5 (X), pp. 18-20 [Cultura, scuola, educazione, lavoro].
- Fondazione europea per la FP*, 1990, 9 (X), pp. 43-44 [Quadrante].
- Iniziative della European Training Foundation*, 1991, 1 (XI), pp. pp. 63-65 [Esperienze e proposte].
- Comparabilità delle qualifiche professionali*, 1991, 2 (XI), pp. 66-70 [Esperienze & proposte].
- Per una pedagogia del lavoro*, 1991, 4 (XI), pp. 11-22 [Saggi e contributi].
- Insegnante, educatore, formatore*, 1992, 8 (XII), pp. 62-65 [Formazione].
- Formazione post-secondaria e direttive CEE*, 1992, 12 (XII), pp. 7-12 [Saggi e contributi].
- Quale 'significato' per la formazione?*, 1993, 13 (XIII), pp. 48 [Saggi e contributi].
- L'unione europea e le politiche formative*, 1995 (XVI), 26-33 [Saggi e contributi].
- Preparare l'Europa del XXI secolo*, 1996, 31 (XVI), pp. 27-30 [Saggi e contributi].
- Educazione e cooperazione. Spunti di riflessione ed indicazioni di lavoro nella scuola e nella formazione*, 1996, 33 (XVI), pp. 7-21 [Saggi e contributi].
- L'istruzione e la formazione nell'azione dell'U.E.*, 1997, 39 (XVII), pp. 39-41 [Formazione].
- L'Università telematica. Luci ed ombre di una concezione dell'eLearning*, 2003, 77 (XXIII), pp. 71-76 [Formazione].



*L'apprendimento per tutta la vita. 'Oltre' l'educazione permanente?*, 2003, 78 (XXIII), pp. 74-77 [L'apprendimento negli adulti].

*Uno svarione obbligatorio*, 2005, 87 (XXV), pp. 87-88 [intervento nella sezione Dibattito al contributo della sezione Documentazione *Diritto-dovere e alternanza scuola-lavoro* alle pp. 81-86 nello stesso numero della Rivista].

*Verso quale scuola? Per un globale ripensamento della scuola come 'sistema' concettuale*, 2005, 88 (XXV), pp. 17-20 [Saggi e contributi].

*Il tema del lavoro in Aldo Agazzi. Una rilettura a 5 anni dalla scomparsa*, 2005, 89 (XXV), pp. 89-92 [Riletture].

*Che ne è di Lisbona 2010?*, 2005, 90 (XXV), pp. 81-84 [Obiettivo Europa].

### Editoriali

*Dove va l'istruzione/formazione professionale?*, 2002, 70 (XXI), pp. 3-9.

*Un cantiere aperto*, 2003, 76 (XXIII), pp. 3-4.

*La riforma procede*, 2004, 80 (XXIV), pp. 34.

*Sull'alternanza*, 2004, 83 (XXIV), pp. 3-5.

*Tempo per riflettere*, 2005, 90 (XXV), pp. 3-4.

### Contributi alla rubrica Documentazione (presente dal 1991) firmati da Giorgio Bocca

*Istruzione e formazione professionale in Europa*, 1991, 1 (XI), pp. 86-91.

*Programma 'FORCE' per la formazione continua*, 1991, 3 (XI), pp. 82-91.

*Progetti europei per i giovani*, 1991, 6 (XI), pp. 83-88.

*Il trattato sull'unione europea*, 1993, 13 (XIII), pp. 108-110.

*Per un thesaurus europeo sull'educazione*, 1993, 16 (XIII), p. 86.

*Prime valutazioni sul progetto 'Petra II'*, 1993, 16 (XIII), pp. 87-88.

*Inserimento sociale e professionale dei giovani; Formazione professionale permanente; I programmi della Comunità Europea nel settore della istruzione della formazione: un bilancio dei risultati; Azioni prioritarie nel settore della gioventù*, 1994, 19 (XIV), pp. 77-91.

*Nuove politiche europee per l'istruzione e la formazione*, 1995, 26 (XV), pp. 89-94.

*Le lingue meno diffuse nell'Unione europea. Comunicazione della Commissione delle Comunità Europee*, 1995, 27 (XV), pp. 86.

*Azioni prioritarie nel settore della gioventù. Relazione della Commissione delle Comunità Europee*, 1995, 28 (XV), pp. 87-93.

*L'azione della Comunità europea a favore della cultura*, 1995, 29 (XV), pp. 79-85.

*Programma 'Gioventù' per l'Europa*, 1995, 29 (XV), pp. 86-87.

*Pluralismo e concentrazione*, 1995, 29 (XV), pp. 88-91.

*La Comunità si apre all'America*, 1995, 30 (XV), pp. 83-88.

*Principali cambiamenti e sviluppi nel programma Tempus – 1990-1994*, 1995, 30 (XV), pp. 89-92.

*Programma Lingua*, 1996, 31 (XVI), pp. 75-82.

*Programma Impact*, 1996, 31 (XVI), pp. 83-94.

*La società dell'informazione multilingue*, 1996, 32 (XVI), pp. 87-96.

*Riconoscimento dei diplomi per le attività professionali*, 1996, 34 (XVI), pp. 81-90.

*Programma Tempus*, 1996, 34 (XVI), pp. 91-94.

*Vivere e lavorare nella società dell'informazione*, 1996, 35 (XVI), pp. 87-92.

*Gli aspetti culturali nell'azione della comunità europea*, 1996, 36 (XVI), pp. 85-93.

*L'Europa in prima linea nella società dell'informazione globale*, 1997, 39 (XVII), pp. 91

*Fondazione europea per la fp*, 1997, 40 (XVII), pp. 93-94.

*Politiche sull'occupazione degli stati membri*, 1998, 43 (XVIII), pp. 71-74.

*La Commissione europea presenta "Agenda 2000"*, 1998, 43 (XVIII), pp. 75-80.

*Oltre il libro bianco Cresson*, 1998, 43 (XVIII), pp. 81-89.

- Oltre Force*, 1998, 43 (XVIII), pp. 90-95.  
*Petra e Eurotecnet. La UE per la formazione professionale*, 1998, 45 (XVIII), pp. 83-94.  
*Quinto programma quadro di ricerca e sviluppo tecnologico (1998-2002)*, 1998, 46 (XVIII), pp. 79-82.  
*Programma Tacis*, 1998, 46 (XVIII), pp. 83-85.  
*Formazione di percorsi europei*, 1998, 46 (XVIII), pp. 86-88.  
*Per un'Europa della conoscenza*, 1998, 46 (XVIII), pp. 89-92.  
*Libro verde sulla tutela dei minori e della dignità umana nei servizi audiovisivi e d'informazione*, 1998, 47 (XVIII), pp. 89-91.  
*Servizio volontario europeo per i giovani*, 1998, 47 (XVIII), pp. 92-96.  
*eLearning: una nuova linea per l'istruzione e la formazione*, 2001, 66 (XXI), pp. 81-84.  
*Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, 2002, 67 (XXI), pp. 79-91.  
*Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi d'istruzione*, 2002, 72 (XXI), pp. 81-91.  
*Attuazione e risultati dell'anno europeo delle lingue 2001*, 2003, 73 (XXIII), pp. 87-92.  
*Per la sperimentazione di nuovi modelli nel sistema di istruzione e di formazione*, 2002, 70 (XXI), pp. 90-95.  
*Per costruire il futuro dei programmi d'istruzione in Europa*, 2003, 73 (XXIII), pp. 93-95.  
*Da eEurope 2002 a eEurope 2005*, 2003, 76 (XXIII), pp. 89-92.  
*Parametri di riferimento europei per l'istruzione e la formazione: seguito al Consiglio europeo di Lisbona*, 2003, 77 (XXIII), pp. 89-96.

### Curatela di Dossier

- Istruzione e formazione* (con C. Scurati, D. Nicoli), 1996, 35 (XVI), pp. I-XIV (all'interno G. Bocca firma il contributo *Un orizzonte di azione dell'Unione Europea per l'istruzione e la formazione*, pp. III-VII)

<sup>1</sup> I due autori condividono l'impostazione complessiva e i contenuti dell'intero testo; la realizzazione dei paragrafi 1 e 2 è di Monica Parricchi, 3, 4, 5 e l'Appendice di Michele Aglieri.

<sup>2</sup> Nato a Vigevano nel 1952, Giorgio Bocca si è laureato in Filosofia con indirizzo psicopedagogico presso l'Università degli studi di Pavia; nel 1978 consegue il Diploma di perfezionamento post laurea in Filosofia Neoscolastica presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Dal 1988-89, ha svolto attività di ricerca presso il Centro di Ricerca per la Formazione Permanente (Ce.Ri.Fo.P.) della stessa università e, nel triennio 1995-98, è membro della Giunta. Nel 1991 diventa Ricercatore di Pedagogia generale all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e nel 2000 Professore Associato. Nello stesso anno è membro del consiglio direttivo del neo-costituito Centro di Ateneo per l'educazione permanente e a distanza (Cep@d) dell'Università Cattolica. Nel 2004 è Professore Straordinario presso la Libera Università di Bolzano, sede di Bressanone. Le Informazioni sono tratte dal *Curriculum Vitae* di Giorgio Bocca del 2005.

<sup>3</sup> S. Macchietti, S. Angori (Eds.), *Per un umanesimo del lavoro. Il contributo di Giorgio Bocca*, GESP, Perugia 2009, p. 8.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> G. Bocca, *Pedagogia e lavoro*, Franco Angeli, Milano 1992.

<sup>6</sup> G. Bocca, *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia 1998.

<sup>7</sup> G. Bocca, *La produzione umana. Studi per un'antropologia del lavoro*, La Scuola, Brescia 1999.

<sup>8</sup> G. Bocca, *Educazione permanente. Realtà e prospettive*, Vita e Pensiero, Milano 1993.

<sup>9</sup> G. Bocca, *Pedagogia della formazione*, Guerini studio, Milano 2000.

<sup>10</sup> G. Bocca, (Eds.), *Cultura e lavoro*, Vita e Pensiero, Milano 2003.

<sup>11</sup> G. Bocca, (Eds.), *Fad e Pmi convergenze parallele?*, Vita e Pensiero, Milano 2003.

<sup>12</sup> G. Bocca, (Eds.), *Fare Fad*, Vita e Pensiero, Milano 2003.

<sup>13</sup> G. Bocca, *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, cit., p. 13.

<sup>14</sup> G. Bocca, *Pedagogia e lavoro*, cit., p. 42.

<sup>15</sup> *Ivi*, p. 55.

<sup>16</sup> *Ivi*, pp. 29 e ss.

<sup>17</sup> CNOS-FAP: <http://www.cnos-fap.it/glossary/term/339> (gennaio 2016).

- <sup>18</sup> G. Bocca, *Pedagogia del lavoro*, cit., p. 187.
- <sup>19</sup> G. Bocca, *Pedagogia della formazione*, cit., p. 104.
- <sup>20</sup> *Ibidem*.
- <sup>21</sup> Cfr. G. Bocca, *Pedagogia della formazione*, cit.
- <sup>22</sup> G. Bocca, *Alternanza scuola-lavoro: un'ipotesi per la secondaria*, «Professionalità», 1980, 1 (I), pp. 9-11.
- <sup>23</sup> Cfr. Isfol, *Alternanza scuola/lavoro*, Quaderno n. 66, gennaio-febbraio 1980.
- <sup>24</sup> G. Bocca, *Alternanza scuola-lavoro: un'ipotesi per la secondaria*, cit., p. 9.
- <sup>25</sup> Scompaiono, per esempio, le sezioni *Cultura, scuola, educazione, lavoro e Metodologia, orientamenti, esperienze didattiche*; queste vengono sostanzialmente sostituite dalle sezioni *Saggi e contributi e Formazione*.
- <sup>26</sup> G. Bocca, *Per una pedagogia del lavoro*, «Professionalità», 1991, 4 (XI), pp. 11-22.
- <sup>27</sup> *Ivi*, p. 16.
- <sup>28</sup> G. Bocca, *Insegnante, educatore, formatore*, «Professionalità», 1992, 8 (XII), pp. 62-65.
- <sup>29</sup> *Ivi*, p. 63.
- <sup>30</sup> G. Bocca, *Quale 'significato' per la formazione?*, «Professionalità», 1993, 13 (XIII), p. 48.
- <sup>31</sup> *Ibidem*.
- <sup>32</sup> G. Bocca, *Il tema del lavoro in Aldo Agazzi. Una rilettura a 5 anni dalla scomparsa*, «Professionalità», 2005, 89 (XXV), pp. 89-92.
- <sup>33</sup> A. Agazzi, *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, La Scuola, Brescia, 1958.
- <sup>34</sup> G. Bocca, *Il tema del lavoro in Aldo Agazzi. Una rilettura a 5 anni dalla scomparsa*, cit., p. 88.
- <sup>35</sup> Si vedano in particolare G. Bocca, *Riforma della secondaria superiore: alcune riflessioni sul biennio*, «Professionalità», 1981, 7 (I), pp. 14-16; G. Bocca, *L'arcipelago delle sperimentazioni nella scuola secondaria superiore*, «Professionalità», 1984, 9 (IV), pp. 11-13; G. Bocca, *La sperimentazione negli Istituti Tecnici*, «Professionalità», 1984, 2 (V), pp. 9-11; G. Bocca, *Riforma della secondaria. Come si è giunti al testo approvato al senato*, «Professionalità», 1985, 9 (V), pp. 4-6; G. Bocca, *La riforma procede*, «Professionalità», 2004, 80 (XXIV), pp. 34.
- <sup>36</sup> Si vedano G. Bocca, *L'alternanza studio-lavoro in Francia*, «Professionalità», 1982, 2 (III), pp. 5-8; G. Bocca, *Il modello francese del sistema per unità capitalizzabili*, «Professionalità», 1985, 2 (VI), pp. 15-16; G. Bocca, *Formazione-lavoro nuove esperienze in Francia*, «Professionalità», 1988, 5 (VIII), p. 47.
- <sup>37</sup> Si vedano per esempio G. Bocca, *Nuove iniziative formative della Comunità Europea*, «Professionalità», 1988, 4 (IX), pp. 8-10; G. Bocca, *L'unione europea e le politiche formative*, «Professionalità», 1995 (XVI), 26-33; G. Bocca, *Che ne è di Lisbona 2010?*, «Professionalità», 2005, 90 (XXV), pp. 81-84.
- <sup>38</sup> Citiamo qui G. Bocca, *Professionalità e formazione: alcuni modelli interpretativi*, «Professionalità», 1981, 4 (I), pp. 8-11; G. Bocca, *Nuove problematiche di valutazione*, «Professionalità», 1987, 3 (VIII), pp. 5-7; *Educazione e cooperazione. Spunti di riflessione ed indicazioni di lavoro nella scuola e nella formazione*, «Professionalità», 1996, 33 (XVI), pp. 7-21.
- <sup>39</sup> G. Bocca, *L'Università telematica. Luci ed ombre di una concezione dell'eLearning*, «Professionalità», 2003, 77 (XXIII), pp. 71-76.
- <sup>40</sup> *Ricordo di Giorgio Bocca*, «Professionalità», 2006, 91 (XXVI), p. 4 (articolo firmato dalla Redazione di Professionalità).

## Cooperative Learning and work: a synergy between a methodology and a formative setting

### Cooperative Learning e lavoro: sinergia tra una metodologia e un contesto di formazione

NICOLETTA ROSATI

*The article presents an application of the principles of the Cooperative Learning in contexts other than that of schools. The context here is the workplace where this methodology has rarely been applied. Cooperative Learning facilitates the achievement of learning objectives thanks to the importance given to interpersonal relations that bond members of a group. In its various aspects, this methodology is especially effective when dealing with a group of individuals who are required to collaborate and work together toward a common aim. Workers need to be guided in the common process of planning, elaborating and producing a final outcome by a valid methodology that can emphasize what each individual can bring to the table. Cooperative Learning focuses on positive interdependence, promotional interaction and social skills, with work assuming a formative role for all individuals involved in the activity, beyond that of a mere productive aim.*

Potrà apparire alquanto inusuale parlare di Cooperative Learning nell'ambito della pedagogia del lavoro. Il Cooperative Learning viene riconosciuto come un metodo che facilita l'apprendimento ed ha trovato, dai tempi della sua prima teorizzazione ad oggi<sup>1</sup>, un ampio spazio di realizzazione nella scuola di ogni ordine e grado.

È proprio a partire dalla scuola, però, che il Cooperative Learning si è rivelata una metodologia "neutra", nel senso di una modalità di azione organizzata che si adatta a qualsiasi attività; si potrebbe affermare in termini molto semplici che il Cooperative Learning è un valido contenitore per qualsiasi contenuto e il modo in cui il contenuto viene sviluppato e realizzato contribuisce a creare forti legami interpersonali tra coloro che sono impegnati nella realizzazione dello stesso.

Questa definizione, alquanto generica, si presta anche ad essere applicata al mondo del lavoro. In esso, infatti, possiamo trovare gruppi di persone o anche soltanto coppie di persone (es: l'artigiano e il suo aiutante) che sono comunque legate tra loro

per fini produttivi e che, per raggiungere lo scopo, devono necessariamente apportare un contributo personale e coordinare i singoli sforzi.

La struttura-tipo di un'industria, un'impresa, una catena commerciale sembra riproporre le condizioni che nei primi del Novecento hanno sollecitato alcuni gruppi di ricercatori ad individuare una metodologia che da un lato garantisse l'apprendimento e dall'altro educasse la relazione interpersonale. La finalità educativa di base che accompagna l'applicazione del Cooperative Learning è rappresentata proprio dal riconoscere la centralità della relazione interpersonale come elemento propulsore di qualsiasi apprendimento. Rileggendo questo principio nel contesto del lavoro, sia pratico che intellettuale, la valenza della relazione interpersonale consente di accrescere il prodotto in termini di qualità e di quantità. Potenziare, infatti, abilità sociali quali la conoscenza reciproca, la realizzazione di relazioni autentiche, l'ascolto attivo, la negoziazione del conflitto, il superamento

del conflitto, la leadership distribuita è una condizione fondamentale per una buona attività produttiva, sia essa di natura materiale che intellettuale. Il contesto in cui il lavoro si svolge diviene quasi più importante del lavoro in sé perché dal modo in cui i protagonisti del lavoro vivono l'interdipendenza tra loro in vista della produzione finale dipende la qualità della stessa. Il Cooperative Learning influisce proprio sulla qualità delle relazioni interpersonali durante il comune sforzo per il raggiungimento di uno scopo finale e la buona qualità delle relazioni, cooperative e non competitive, aumenta qualitativamente e quantitativamente la produzione finale.

In sintesi, potremmo avanzare l'ipotesi che trasferendo le caratteristiche del Cooperative Learning dal contesto scolastico, nel quale è nato e si è sviluppato, a quello lavorativo si possa ottenere una migliore qualità dell'ambiente in cui i lavoratori operano, aiutare gli stessi a maturare una positiva immagine di sé in quanto lavoratori, un più alto senso di autoefficacia e, come conseguenza, migliorare la qualità della produzione salvaguardando, in tutte le fasi del lavoro, il valore e la dignità della persona che lavora.

Per meglio comprendere come il Cooperative Learning possa diventare una metodologia di rinnovamento nel processo lavorativo anche extra-scolastico, di seguito, si illustreranno le motivazioni che hanno condotto all'introduzione di tale metodologia nel mondo della scuola.

Verranno, inoltre, analizzate le caratteristiche proprie del Cooperative Learning e la loro possibile applicazione nei contesti di lavoro delle moderne organizzazioni.

### **Motivazioni per l'uso del Cooperative Learning nell'ambito lavorativo**

La storia e la cultura umane si sono sviluppate gradualmente in relazione alla capacità dell'uomo di entrare in relazione, costituire gruppi, imparare a

collaborare. L'esigenza di collaborazione si è fatta sempre più importante nello sviluppo delle civiltà e nella storia dei popoli<sup>2</sup> e oggi, in particolare, tale necessità si avverte con maggiore urgenza, in relazione al vorticoso moltiplicarsi e al repentino evolvere delle informazioni sull'uomo e sulla realtà che ci circonda con conseguente impossibilità per gli individui di "dominare", in termini di conoscenza, la realtà umana. L'esigenza di mettere in relazione le conoscenze possedute su una determinata area di ricerca è quanto mai importante per garantire il progresso della scienza e della tecnica e il conseguente aumento del benessere umano.

I principali teorici del Cooperative Learning<sup>3</sup> hanno identificato ed analizzato una serie di elementi sociali che giustificano l'introduzione del metodo nelle scuole. Tra gli elementi presi in considerazione, si sottolineano la carenza nel processo di socializzazione, le trasformazioni dell'economia e della scienza, i cambiamenti demografici che influenzano anche un certo "stile di comportamento" nel mondo del lavoro ed infine la concezione stessa di lavoro. Di seguito si cercherà di analizzare alcuni aspetti di tali elementi che possono servire da utile cornice per l'attuazione della metodologia del Cooperative Learning in qualsiasi ambito produttivo e di lavoro. Il processo di socializzazione consente l'inserimento delle nuove generazioni nella comunità di appartenenza della quale iniziano a praticare e a condividere, anche criticamente, i valori, gli stili di vita, le regole, la lingua, le norme codificate, la cultura. La socializzazione primaria viene sostenuta dalla famiglia e prosegue nel processo di socializzazione secondaria di cui la scuola è la maggiore agente per le nuove generazioni. Oggi, si assiste, però, ad un mancato o mancante processo di socializzazione primaria con conseguenti difficoltà, per la scuola, nel portare avanti la socializzazione secondaria.

I cambiamenti strutturali della società industriale e postindustriale, con le nuove complesse esigenze che questa pone, hanno "frantumato" il ruolo



primario che la famiglia deteneva nello scambio interpersonale e intergenerazionale e nella comunicazione sociale. Spesso fattori quali l'attività lavorativa di entrambe i coniugi, la forzata separazione dovuta alla mobilità professionale, la diffusione di situazioni di monogenitorialità per motivi differenti, la difficoltà crescente, tra i giovani adulti, ad assumere il ruolo genitoriale hanno prodotto carenze sul processo di socializzazione primaria. La mancanza di una socializzazione primaria produrrà nel tempo anche effetti sulla capacità degli individui di "misurarsi" con impegni comuni, rispettare le caratteristiche personali gli uni degli altri, sentirsi legati da uno scopo comune e da sforzi condivisi, riconoscere l'autorità e lasciarsi guidare dall'autorevolezza di chi assume ruoli di responsabilità nella gestione del lavoro. Si tratta di elementi che risultano importanti anche per un corretto agire nel campo lavorativo e per garantire una valida produttività alla struttura e all'organizzazione in cui si lavora.

I rapidi mutamenti, a volte anche radicali, che si sono registrati nella società in riferimento al campo della ricerca scientifica, tecnologica e della produttività sollecitano una formazione continua dei responsabili dei vari ambiti lavorativi e richiedono per coloro che sono chiamati ad operare concretamente nella produzione di mettere in atto competenze di cooperazione. Siamo in una fase sociale in cui le forze produttive devono necessariamente essere impegnate nei campi dell'informazione, delle conoscenze e dei servizi per mantenere alto il livello di gradimento. Ciò ha dato origine ad un'economia che si fonda su rapporti di interdipendenza a livello mondiale; viene richiesta una stretta cooperazione tra i paesi per potenziare lo sviluppo dei paesi più abbienti, per sostenere quelli in via di sviluppo e per risollevarli in sottosviluppo.

Alla cooperazione come sinergia di forze produttive si affianca la cooperazione di competenze specifiche di settore e di ricerca. Già a partire dalla seconda metà del XX secolo si è assistito ad una crescita esponenziale delle

informazioni e delle conoscenze scientifiche e tecniche al punto che la figura dell'esperto di settore è stata tramutata in quella del gruppo di progetto che avanza ipotesi di lavoro per migliorare la produttività unitamente alle condizioni di lavoro di chi deve essere artefice di questa produttività. Una singola persona, sia pure preparata e competente nel suo settore, oggi non è sufficiente per individuare, memorizzare ed elaborare tutte le informazioni e le conoscenze necessarie nella propria area di specializzazione. È necessario, pertanto, che anche nell'ambito lavorativo si metta in campo la funzione di cooperazione di cui l'interdipendenza sopra citata costituisce un aspetto fondamentale. Grazie alla cooperazione individui diversi per formazione, conoscenze, competenze, visioni del lavoro possono condividere le informazioni e i progetti di ricerca, coordinare gli sforzi secondo le capacità di ognuno, confrontarsi di fronte a punti di vista diversi cercando di assumere decisioni che rendano le diversità complementari e le superino nel tentativo di procedere avanti nel lavoro. Queste modalità di comunicazione e di azione sono il "cuore" del metodo cooperativo che appare pertanto utile nell'ambito del mondo del lavoro, qualunque esso sia, dalla alta tecnologia alla produzione ancora artigianale.

Un'ulteriore considerazione sulle motivazioni che possono giustificare l'applicazione del Cooperative Learning in campo lavorativo è rappresentata dalle trasformazioni che il fenomeno dell'urbanizzazione ha prodotto nella società attuale. L'urbanizzazione ha origini antiche, legate, in Europa, alla Rivoluzione industriale che ha convinto famiglie di contadini a trasferirsi nelle città nella speranza di trovare un lavoro più remunerativo. L'urbanizzazione di oggi è data dalla maggiore concentrazione di gente, soprattutto di giovani nelle grandi città, nella speranza di trovare offerte di lavoro più vicine al proprio progetto di vita. La maggiore concentrazione demografica in contesti urbani ha, però, anche determinato una "spersonalizzazione" nei rapporti

da individuo a individuo. La nascita e la diffusione dei cosiddetti “non luoghi” sono soltanto uno degli esempi che possono far riflettere su come l’anonimato tenda a pervadere la vita sociale. Questo atteggiamento di distacco e di individualismo di fronte a ciò che accade, senza coinvolgere in alcun modo il singolo, genera conseguenze anche nel campo del lavoro, dove colui che progetta non si sente in alcun modo legato a colui che realizza quello stesso progetto, a chi ne cura le rifiniture, a chi si occupa della pubblicizzazione del prodotto, ecc. In sintesi, si potrebbe dire che il mancato sviluppo di abilità sociali, quali il saper cooperare, può generare una sorta di isolamento anche sul piano lavorativo. A sua volta, questa mancanza di coordinazione e di fusione degli sforzi di ciascuno può determinare l’incapacità di condividere successi e insuccessi nel raggiungimento di uno scopo comune come, per esempio, la creazione di un determinato prodotto. Quanto affermato può essere applicato a quelle imprese di lavoro che producono beni materiali, immessi poi sul mercato secondo la legge della domanda e dell’offerta sia a quelle organizzazioni il cui lavoro agisce maggiormente sul piano intellettuale o congiuntamente, intellettuale e pratico, promuovendo il benessere sociale (per esempio, la sanità, la scuola, ecc.). L’ottica della cooperazione è, quindi, valida per tutti, qualunque sia la visione del lavoro che i singoli portano con sé.

### **Il lavoro**

Nel tempo, si sono sviluppate interpretazioni diverse dell’azione lavorativa. Nella prima concezione l’uomo, come affermava Nietzsche, nasce “animale non definito”, cioè indeterminato, e questo fa sì che possa progettare la propria vita. Il lavoro è una delle espressioni di questa progettualità che traduce in azioni concrete il disegno o il sogno che ciascun individuo fa di sé e della propria vita<sup>4</sup>. L’uomo per vivere come essere dotato di dignità necessita di programmare ed

eseguire una serie di azioni con le quali si procura i mezzi necessari alla sopravvivenza, contribuendo anche, in tal modo, allo sviluppo delle proprie caratteristiche corporee e psichiche. In altre parole, la possibilità data all’uomo di progettare e di progettarsi trova nel lavoro l’unica azione che può contribuire ad emancipare la propria posizione nel mondo. Esiste, però, anche una concezione del lavoro opposta a quella appena illustrata, quella che ritiene inutile il lavoro ai fini dell’emancipazione della condizione umana. Secondo questa visione, l’uomo svolge il lavoro per necessità e non per scelta, quindi il lavoro non può servire per la piena realizzazione umana. Questa concezione del lavoro si iscrive nell’interpretazione piuttosto diffusa che vede nel lavoro soltanto la condanna conseguente il peccato originale e la perdita della condizione originaria di felicità propria dell’uomo. È opportuno sottolineare che quest’ultima interpretazione deriva da un’impropria lettura del testo biblico della Genesi in cui si parla della caduta umana dal paradiso terrestre e si considera la maledizione che ne consegue come maledizione del lavoro dell’uomo. Un’attenta lettura, invece, mette in rilievo come la maledizione è alla terra, poiché fino a poco prima della caduta c’erano armonia e cooperazione tra l’uomo e la terra<sup>5</sup>. La cooperazione, pertanto, potrebbe essere considerata una componente della condizione umana e del legame tra l’uomo e l’ambiente. La rottura dell’equilibrio generato proprio da una cooperazione in cui l’uomo e la natura erano stati posti da Dio in interdipendenza positiva ha comportato per l’uomo di non poter essere più “sostenuto” dalla terra in modo naturale, ma di dover ricavare da essa, con i mezzi della scienza e la propria volontà di fare (gli strumenti e il lavoro) la propria sopravvivenza in vista della piena realizzazione personale.

«La maledizione divina dà all’uomo, insieme alla tribolazione, alla sofferenza e al rischio della sopravvivenza anche l’autonomia e la scienza necessaria per condurre con qualche successo la

sua faticosa vita nel mondo»<sup>6</sup>. Da questa considerazione, si può avanzare l'ipotesi che la progettualità che Dio ha dato all'uomo come dono di libertà per affrontare con il proprio lavoro un mondo ormai reso ostile può avere differenti esiti nello svolgimento dello stesso lavoro. Si possono, infatti, riconoscere diverse modalità in base alle quali persone di culture diverse interpretano il senso del lavoro dell'uomo.

Nella cultura occidentale odierna è dominante una visione del lavoro in ottica quasi prevalentemente economica. È presente in questa visione anche la consapevolezza del valore "psicologico" che il lavoro ricopre nella realizzazione della persona, ma risulta mancante una riflessione che riconosca il valore del rapporto tra l'uomo e il lavoro ai fini dell'emancipazione della condizione umana nel contesto socio-ambientale. Tale riflessione era connaturale ad una visione dell'uomo secondo l'ottica religiosa<sup>7</sup>, ma, in un recente passato, era anche presente in sistemi di pensiero politico materialistico ed economicistico. La crisi delle ideologie e l'affermarsi di un aspetto dell'utilitarismo pragmatico ha impoverito la dimensione soggettiva del lavoro a beneficio di quella oggettiva; l'uomo viene, infatti, considerato uno strumento di produzione invece che come protagonista del lavoro in quanto "artefice e creatore" nella cornice di un sano rapporto con la natura e con l'ambiente. La visione economicistica del lavoro ha influenzato, nella storia, anche una concezione del progresso inteso come un aumento dei beni di consumo disponibili per l'uomo, ma l'impegno dell'uomo nel lavoro così inteso ha prodotto un impoverimento di senso e la sua riduzione concettuale a mera risposta per i bisogni primari dell'uomo. L'alienazione del lavoro o "prodotta dal lavoro" oggi è data dalla perdita di senso che accompagna lo sforzo dell'uomo per il lavoro e nel lavoro. Questa perdita di senso si accompagna all'incertezza verso il futuro e quindi ad uno sguardo al lavoro inteso come un bene di per sé perché difficile da ottenere e da mantenere come condizione stabile e duratura nel tempo. La

perdita del senso autentico del lavoro si ripercuote, pertanto, in una povertà di senso nella concezione della vita; per restituire alla vita il suo significato più profondo e recuperare il valore della progettualità è importante recuperare un corretto rapporto con il lavoro. Ogni rapporto che caratterizza l'uomo è basato sulla relazione interpersonale che fonda tutte le altre relazioni dell'essere con il mondo circostante e la cooperazione non è altro che una relazione interpersonale arricchita degli attributi della solidarietà, della valorizzazione delle differenze, della condivisione, della complementarità. Soltanto in un clima di condivisione, collaborazione e cooperazione i singoli possono ridiventare protagonisti attivi della vita sociale e, in questo processo di umanazione, il lavoro e il suo fine tornano ad occupare un posto centrale al servizio della persona e del suo sviluppo.

Per favorire la realizzazione di una concezione del lavoro come strumento di servizio per il raggiungimento del bene comune, l'adozione della metodologia del Cooperative Learning può facilitare la comprensione della dimensione relazionale come costitutiva dell'essere umano.

Si riportano di seguito le principali caratteristiche della metodologia del Cooperative Learning e dei gruppi cooperativi delineando le possibili applicazioni nel contesto delle organizzazioni di lavoro.

### **Le caratteristiche del metodo cooperativo**

Gli elementi che possono essere individuati come peculiari di un lavoro eseguito in autentica cooperazione sono stati presentati in una valida sintesi da Strother<sup>8</sup> e possono essere riconosciuti nelle seguenti caratteristiche:

- l'interdipendenza positiva;
- l'interazione promozionale faccia a faccia;
- le abilità sociali;
- la risoluzione di problemi;
- la leadership distribuita;

- il saper prendere decisioni;
- la soluzione dei conflitti;
- il controllo e la revisione del lavoro svolto.

Tali principi possono essere applicati in qualsiasi situazione di apprendimento, quindi anche nel campo del lavoro, pratico o intellettuale, dove c'è sempre una fase di apprendimento che precede la pianificazione e l'azione e che si arricchisce con l'esperienza diretta e con la successiva riflessione sull'agito professionale.

Di seguito, si illustreranno le caratteristiche sopra elencate.

### **L'interdipendenza positiva**

L'interdipendenza positiva è la componente più significativa del metodo, costituisce la condizione essenziale per la quale ogni persona appartenente ad un gruppo interagisce con gli altri membri in modo da creare una sinergia interdipendente perché consapevole che il successo del gruppo, come quello personale, dipende dal livello di cooperazione che si instaura tra i membri nell'esecuzione del lavoro stesso.

L'interdipendenza positiva consente di sentirsi parte di un gruppo che è una delle condizioni fondamentali perché i membri coinvolti, per esempio nella produzione di un bene di consumo, si riconoscano parte integrante dell'organizzazione per cui lavorano, siano consapevoli ed "orgogliosi" della propria appartenenza ad essa, possano "sentire" che il bene prodotto è frutto e merito del proprio impegno. La condizione di interdipendenza, inoltre, è tale per cui ogni lavoratore pur svolgendo in modo consapevole e competente la propria funzione all'interno del gruppo, conosce ed è in grado di eseguire anche le funzioni degli altri membri. La preoccupazione che Marx aveva espresso nel *Capitale* riguardo al rischio di alienazione nel lavoro determinato proprio dalla "catena di montaggio", per cui ogni individuo ignora cosa compiono gli altri, pur

coinvolti nella produzione di uno stesso bene, viene eliminata proprio dall'organizzare dei membri in interdipendenza positiva. Queste condizioni di benessere psicologico determinano un modo di lavorare per cui ciascuno apporta il proprio irrinunciabile contributo nella consapevolezza, però, che il raggiungimento dell'obiettivo di lavoro deriva proprio dall'insieme degli sforzi di ciascuno e che il successo individuale non può realizzarsi senza il successo del gruppo. Questa condizione riduce notevolmente la tensione provocata dalla prestazione del singolo e dal bisogno di sapere che si è apprezzati per come si effettua la prestazione richiesta.

Lavorare in interdipendenza positiva produce ancora alcuni vantaggi quando sorgono alcuni problemi nella produzione del bene dovuti al mancato o al difettoso espletamento della funzione assegnata ad uno dei membri. In questo caso, gli altri componenti del gruppo di lavoro intervengono, in modo quasi automatico in supplenza cercando di compensare tale carenza, di impedire che il loro compagno permanga nella situazione di disagio e che la produzione del bene programmato sia ritardata o compromessa. Tutto quello che i compagni del gruppo mettono in atto per il raggiungimento dell'obiettivo di lavoro esercita un'influenza benefica sul membro più "debole" e lo rinforza nella motivazione al lavoro. Questo rinnovato desiderio di operare con gli altri e di perseguire il risultato atteso viene definito da Deutsch "catexi positiva"<sup>9</sup>. Nel sostenere il compagno in difficoltà, ciascuno sviluppa una specie di "compiacimento vicario" in ciò che fa. Quando tra i membri si rinforza la collaborazione per sopperire alle carenze momentanee di un compagno, si registra anche una maggiore tendenza ad influenzarsi positivamente all'interno del gruppo. Tale condizione è riconosciuta come inducibilità e produce tra i componenti del gruppo un aumento della influenza reciproca<sup>10</sup>. Queste modalità di funzionamento dei gruppi cooperativi possono produrre un potenziamento del lavoro

stesso, sia in termini di produzione qualitativa e quantitativa del prodotto atteso, sia in quelli di una migliore condizione di vita lavorativa dove la prestazione pratica si accompagna sempre ad un benessere psico-sociale.

Deutsch ha elencato una serie di fattori ed eventi che risentono positivamente delle condizioni di supplenza, *catexi* positiva e inducibilità all'interno di un gruppo cooperativo. Di seguito, si elencano alcuni di questi fattori:

- maggiore coordinamento degli sforzi comuni;
- più ampia suddivisione dell'attività da svolgere;
- maggiore diversità nel contributo offerto;
- maggiore comunicazione tra i membri;
- più forte tensione verso il raggiungimento del risultato;
- più attenzione ai membri del proprio gruppo;
- maggiore reciprocità nella comunicazione;
- maggiore condivisione delle valutazioni in riferimento alla comunicazione;
- valutazione, in genere, più favorevole, del gruppo e dei suoi prodotti;
- maggiore orientamento e produttività in un determinato lasso di tempo;
- maggiore cordialità e condivisione durante le comunicazioni;
- più alta qualità del prodotto durante una comunicazione;
- buona considerazione di sé durante le valutazioni del gruppo e dei suoi prodotti;
- più favorevole tendenza ad aiutare i membri del gruppo e ad impegnarsi per migliorare il gruppo stesso;
- sviluppo di un senso di obbligo/responsabilità nei confronti degli altri e tensione verso il successo.

Appare evidente come le caratteristiche sopra elencate costituiscono anche gli elementi che caratterizzano una buona condizione di lavoro ed un corretto processo lavorativo che sia

costantemente rispettoso della persona e dei suoi bisogni di crescita e piena realizzazione umana.

Secondo gli studi compiuti da Johnson e Johnson mobilitarsi per il raggiungimento di un obiettivo comune esercita effetti benefici anche sulla salute. Ogni individuo all'interno del gruppo sviluppa una più realistica valutazione delle proprie potenzialità ed accresce la stima di sé, aumenta la sua capacità di resistenza allo stress forse proprio per la sensazione diffusa di non essere solo ad affrontare gli impegni. Lavorare in modo cooperativo influisce sull'equilibrio psicologico molto più del lavorare insieme in una condizione competitiva. Si abbassa la sensazione di poter essere criticati, giudicati, non valorizzati perché gli altri sono vissuti come amici, collaboratori, persone a sostegno. In questo clima positivo si apprende a guardare il problema o i problemi anche dal punto di vista degli altri, a scambiarsi impressioni, pensieri e sentimenti suscitati dalle esperienze comuni in vista del raggiungimento del fine. Le idee si accrescono non perché "si sommano", ma perché dal confronto si moltiplicano in maniera esponenziale. Queste caratteristiche ampiamente studiate dalla dinamica di gruppo confermano l'importanza di introdurre la metodologia del Cooperative Learning in qualsiasi condizione di lavoro di imprese, organizzazioni o istituzioni. In alcune industrie automobilistiche si è adottata in via sperimentale una metodologia di produzione per nuovi progetti di mercato organizzando gli esperti, ingegneri e tecnici del settore, in gruppi di lavoro posti in competizione tra loro. Queste condizioni, però, secondo i ricercatori statunitensi non aumentano la qualità del prodotto. Sarebbe, invece, proficuo creare più gruppi cooperativi che lavorino con la metodologia del *brainstorming* alla presentazione di nuove idee, e che le idee collegabili in relazioni logiche possano essere affidate ai vari gruppi perché li sviluppino, con modalità di lavoro cooperativo, e li trasformino in ipotesi operative produttive. Gli elaborati di ciascun gruppo, poi, come in un *patchwork*, andranno a costituire il nuovo prodotto che, poiché



nato dalle competenze diverse e specifiche di tanti esperti, dal confronto, dalla combinazione e dalla fusione delle loro proposte porterà in sé potenzialità di successo. Da notare, infine, come l'amicizia che si viene ad instaurare all'interno di un gruppo cooperativo, anche se su base professionale, è tale che i membri si sentono sostenuti e quindi più pronti anche ad affrontare compiti più difficili; cresce, in questi casi anche la disponibilità ad affrontare sacrifici, la persistenza alla fatica grazie anche alle attestazioni di fiducia, di incoraggiamento e di stima che si ricevono dagli altri membri.

### **L'interazione promozionale “faccia a faccia”**

L'interazione promozionale, detta anche “faccia a faccia” per rimarcare l'importanza delle dinamiche relazionali positive tra i singoli membri del gruppo, può essere definita come l'incoraggiamento, la stima, la collaborazione reciprocamente scambiati per raggiungere gli obiettivi condivisi e comuni. È caratteristica di individui che:

- percepiscono di avere bisogno degli altri per raggiungere scopi che da soli non riuscirebbero a perseguire;
- hanno una visione positiva dell'altro, non come concorrente, ma come qualcuno con cui condividere il piacere di fare qualcosa;
- accettano i suggerimenti degli altri come uno stimolo a migliorare ciò che stanno facendo.

L'interazione promozionale consente di agire direttamente sulla costruzione di un clima sereno e positivo all'interno del gruppo e si presenta come un mezzo di promozione della persona che, mentre prende coscienza delle proprie potenzialità, impara ad entrare in relazione autentica fino a manifestare atteggiamenti di aiuto, solidarietà e assistenza nei confronti di chi è percepito più debole.

Comoglio definisce l'interazione promozionale come «un atteggiamento di disponibilità a cogliere e a promuovere tutto ciò che può facilitare

l'impegno e lo sforzo comuni»<sup>11</sup> che comporta onestà e sincerità nei rapporti con gli altri, stima ed apertura, rispetto e fiducia, tolleranza di fronte agli errori commessi dagli altri e disponibilità personale ad accettare la correzione degli altri nei confronti personali, particolare sensibilità nel cogliere e riconoscere le difficoltà vissute dai membri all'interno del gruppo.

Entriamo, in questo modo, anche nel campo dell'etica del lavoro, un campo quanto mai delicato in cui i valori della persona si incontrano/scontrano e cercano un'armonia con gli scopi di lavoro, la *mission* dell'impresa e la sua visione di produttività.

Se l'interdipendenza positiva pone le condizioni perché i membri si sentano legati, interrelati l'uno all'altro, in vista di un comune scopo o aspettativa, l'interazione promozionale comprende tutti quei comportamenti positivi che sostengono i membri, ciascuno in particolare e tutti nel loro insieme, a voler raggiungere il comune scopo.

Questi comportamenti sono stati descritti come:

- l'accettazione, il rispetto dell'altro e l'inclusione: le persone si sentono molto più a loro agio quando condividono una conoscenza non superficiale tra di loro. Da questa condizione può derivare un'accettazione piena di tutti coloro con i quali si condivide un impegno di lavoro e il riconoscere che tutti, diversi e diversamente competenti, sono parte vitale di un medesimo organismo produttivo.
- La disponibilità concreta all'aiuto e all'assistenza efficace: in un gruppo di lavoro necessariamente possono incontrarsi persone con esperienze lavorative differenti, livelli di competenze diversificate e personali motivazioni al lavoro. L'incoraggiamento e la concreta assistenza dei membri più esperti possono favorire nei membri meno esperti il raggiungimento di un livello superiore di competenza così come dimostrato, nel campo dell'apprendimento, dagli studi di Vigostkij, di Murray, Blatt e Kohlberg<sup>12</sup>.

- Gli scambi di informazioni e di materiali: spesso un solo individuo non riesce a ricercare da solo tutte le informazioni necessarie alla realizzazione del lavoro oppure non è in grado di rielaborare i dati a disposizione in modo originale e competente; mettere in comune le informazioni, utilizzare le competenze specifiche gli uni degli altri, confrontare le elaborazioni personali delle ipotesi di produzione, contribuisce a determinare tra i membri una sorta di sinergia e di solidarietà; essi imparano a collaborare perché hanno compreso che “il successo di uno è il successo di tutti”.
- Il *feedback* continuo: i *feedback* valutativi interni al gruppo migliorano le modalità lavorative e la produzione del gruppo stesso; i membri nutrono sentimenti positivi gli uni per gli altri per cui imparano a non considerare il *feedback* valutativo come un fattore negativo, ma come un utile elemento di autocorrezione.
- La stimolazione reciproca per raggiungere lo scopo comune: qualora le funzioni lavorative del gruppo cooperativo si rivelassero difficoltose oppure richiedessero un impegno da protrarsi nel tempo, l’incoraggiamento reciproco, la suddivisione del compito e la condivisione della fatica permetteranno di perdurare nell’impegno personale con persistenza e costanza di applicazione.

L’interazione promozionale viene davvero riconosciuta come un “antidoto” ai rischi del disimpegno sociale (*social loafing*), dell’effetto del “corridore libero” e quello dello “sfruttatore”. Tali condizioni si realizzano in genere all’interno dei gruppi tradizionali quando lo sforzo per raggiungere il prodotto finale è particolarmente forte; i membri, allora, rallentano la tensione positiva verso il raggiungimento dello scopo e iniziano un progressivo disimpegno. Può esserci chi, di fronte al disorientamento del gruppo, decida di continuare da solo (“il corridore libero”) e chi

invece, sicuro delle proprie alte potenzialità, decida di allinearsi con quei membri che hanno ridotto l’impegno perché si sente superiore ai compagni (“lo sfruttatore”).

Con l’attuazione dell’interazione promozionale molti dei problemi sopra accennati trovano una naturale soluzione. Il sano rapporto di cooperazione tra i membri e il reciproco sostenersi è tale che ogni comportamento che non sia solidale nel gruppo venga percepito come una minaccia dalla quale occorre proteggersi, non singolarmente, ma come un unico gruppo coeso. Tutti i membri, pertanto, si adoperano perché atteggiamenti privi di solidarietà siano cambiati.

Il comportamento solidale è tale che ciascun individuo avverte la fiducia che gli altri ripongono nel suo operato e tale percezione conferma il senso di autoefficacia nei singoli.

L’impatto positivo dell’interazione promozionale per il successo crea una sinergia di azioni tra i membri, una condivisione di sentimenti positivi verso la realizzazione del prodotto atteso.

### **Le abilità sociali**

Non si può immaginare come un qualunque rapporto che legghi, in campo lavorativo, i diversi protagonisti di un’organizzazione non possa far riferimento alle abilità sociali. Questa caratteristica rende la metodologia del Cooperative Learning molto più complessa rispetto ai metodi competitivi che in genere si applicano nelle organizzazioni di lavoro. Quando si collabora con altre persone per il raggiungimento di un unico scopo, si condividono idee e necessariamente si confrontano posizioni differenti riguardo alla realizzazione del lavoro, si chiamano in causa alcune specifiche abilità sociali che dovrebbero costituire “la valigetta del lavoratore”. Il riferimento è ad abilità quali il saper essere con gli altri, l’interagire in modo costruttivo, l’affrontare problemi, assumere democraticamente decisioni, incoraggiare la partecipazione, gestire conflitti, negoziare. Le abilità sociali o *social skill* vengono definite come l’insieme di comportamenti

cognitivamente progettati e controllati, legati ad una motivazione all'agire e tali che consentono ad una persona di dar luogo, sviluppare e mantenere una relazione positiva con gli altri. Si parla, inoltre, di competenze sociali o *social competence* per indicare i livelli di *expertise* che ciascun individuo raggiunge nell'uso costante e continuo delle abilità sociali e che sostengono la buona relazione e l'interazione con gli altri. Questi comportamenti sono fondamentali in qualsiasi ambiente di lavoro, dalla fabbrica all'organizzazione no profit; esse costituiscono anche diversi modi di essere persona all'interno di un ingranaggio produttivo e/o economico senza perdere di vista il fine di ogni lavoro: la piena realizzazione umana nel conseguimento di beni e benessere comuni.

Potrà apparire strana l'affermazione che tali abilità non sono sempre presenti nelle organizzazioni di persone che lavorano in quanto, come si è affermato nell'introduzione di questo articolo, la mancanza di un valido processo di socializzazione primaria non consente di sviluppare, nel tempo, la capacità di stare e di lavorare efficacemente insieme che costituiscono, oggi, componenti degli stili manageriali ed imprenditoriali necessari alla conduzione di ogni attività produttiva. Comoglio sostiene che prima di iniziare a lavorare in gruppo si dovrebbe monitorare e valutare il possesso di queste abilità da parte dei componenti. Nel caso in cui queste non siano presenti, sarebbe auspicabile che le organizzazioni di lavoro prevedessero, nei corsi di formazione, qualificazione, riqualificazione e/o aggiornamento dei dipendenti, un percorso di "insegnamento" delle suddette abilità e con l'esercizio pratico delle stesse in condizioni di Service Learning<sup>13</sup>.

### La risoluzione dei problemi

L'andamento efficace di un'organizzazione di lavoro è dato anche dalla possibilità di incontrare ed affrontare problemi. Potersi confrontare nella risoluzione di un problema è sempre un'esperienza positiva ed altamente motivante se condotta in

condizioni cooperative. L'incontro/scontro con un problema è in genere un'esperienza che può generare ansia ed incertezza a vari livelli; quando questa esperienza, però, è affrontata insieme ad altri con i quali è possibile condividere responsabilità e decisioni anche il problema si trasforma in una sfida motivante in grado di innalzare la stessa efficacia delle soluzioni apportate per risolverlo. Se si contestualizza tutto questo nell'ambito delle condizioni di produttività e di guadagno di una qualsiasi impresa lavorativa la risoluzione dei problemi, seguendo la metodologia del Cooperative, si può rivelare un'azione efficace di aumento della produttività unitamente alla soddisfazione personale dei singoli lavoratori coinvolti nella ricerca della soluzione. Il clima che si genera nell'affrontare insieme questioni sempre nuove di lavoro influisce beneficamente nello sviluppo dell'organizzazione e nella crescita personale dei singoli componenti.

Si percepisce un problema quando ci si accorge che c'è una differenza tra ciò che si ha o si sta realizzando e ciò che si vorrebbe avere o realizzare. Esistono ovviamente varie tipologie di problemi, dai più semplici, la cui risoluzione può essere ovvia e immediata, ai più complessi che richiedono uno studio, un'analisi e la possibilità di vagliare varie soluzioni.

L'approccio alla risoluzione di un problema è sempre una forma di apprendimento e questo può far ipotizzare che le tecniche di soluzione dei problemi possano essere facilmente trasferite da un contesto educativo a quello lavorativo e viceversa nell'ottica di una visione del lavoro come elemento educativo ed educante.

La soluzione di un problema procede, in genere, secondo una procedura determinata. Esistono vari modelli di soluzione di problemi, prodotti dalla ricerca e validi per l'applicazione delle strategie di risoluzione in qualsiasi contesto. Tra questi modelli, si suggeriscono quelli del pensiero laterale di De Bono<sup>14</sup>, del *Creative Problem Solving* di Parners<sup>15</sup>, quello di Bobele e Buchanan, quello di Simon e quello di D.W. Johnson e F.P. Johnson<sup>16</sup>

in quanto facilmente applicabili nel mondo del lavoro. Si riportano di seguito il modello di Simon<sup>17</sup> e quello di Bobele e Buchanan come possibili esempi di trasferimento di metodologie sorte rispettivamente in ambito educativo e lavorativo e perfettamente adattabili a contesti diversi da quello per il quale sono stati ideati. Questa considerazione dovrebbe confermare la validità dell'introduzione di metodologie nate nell'ambito dell'apprendimento secondo un'ottica educativo-didattica in contesti educativi diversi quali quello del mondo del lavoro.

Simon suggerisce di esaminare il problema secondo una procedura in tre fasi che prevedono la comprensione del problema (*intelligence*), la progettazione (*design*) e la scelta della soluzione possibile (*choice*).

Nella fase di comprensione del problema è necessario individuare i dati che sono funzionali alla risoluzione dello stesso, separandoli da quelli superflui. Occorre, quindi, organizzarli in modo tale da riformulare in modo specifico la definizione del problema.

Si passa, quindi, alla ricerca e alla progettazione delle varie soluzioni possibili. Quando è possibile individuare più di una soluzione, risulta più facile l'applicazione della procedura di soluzione del problema. In questa fase, risultano utili le strategie di "generazione delle idee" che facilitano la formulazione di molteplici ipotesi di risoluzione.

Le varie soluzioni proposte possono essere ordinate gerarchicamente dalle più efficaci alle meno oppure da quelle più positive o migliori a quelle più negative o peggiori. Si stabiliscono quindi i criteri in base ai quali valutare le singole soluzioni per giungere alla scelta di una, ritenuta possibile per la valutazione positiva delle conseguenze dopo la sua applicazione.

Il modello messo a punto da H. Kenneth Bobele e Peter Buchanan, due consulenti manageriali che si sono occupati della formazione dei dirigenti di azienda, prevede la ricerca di una soluzione al problema seguendo un piano di azione a cinque fasi e, poi, discutendo le soluzioni trovate. Le fasi

alle quali fanno riferimento Bobele e Buchanan sono le seguenti:

- *Identificare il problema:* si procede ad un'identificazione corretta del problema, quindi se ne indicano le cause, si applicano al problema le tipiche domande ("Chi?" "Cosa?" "Dove?" "Quando?" "Perché?" "Come?") e poi ci si chiede di quali ulteriori informazioni si abbia bisogno per affrontare il problema e chi possa fornire tali informazioni.
- *Generare soluzioni alternative:* questa fase richiede una produzione di idee originali e nuove. Può essere utile al riguardo l'uso della tecnica del *brainstorming* oppure "la scatola delle idee", una scatola dove sono state introdotte parole per le quali si cercano associazioni varie. I partecipanti sono sollecitati a pensare e ad esprimere tutti i possibili usi di un oggetto comune, preso anche dalla scatola delle idee. Al termine i membri del gruppo affrontano un problema verosimile occorso tra un dirigente e un venditore. Il problema va identificato seguendo la strategia appresa e, sempre in conformità a questa, vanno suggerite le soluzioni possibili.
- *Definire i criteri:* le soluzioni suggerite devono essere riesaminate sulla base di criteri quali: i costi, il tempo necessario, la ricaduta sociale, i rischi, il pericolo di nuovi problemi, i benefici, ecc. Viene allora predisposta una scala delle priorità e le soluzioni ipotizzate nelle fasi precedenti sono riesaminate sulla base di questa scala.
- *Definire un piano di azione:* si sceglie una strategia da adottare e se ne pianifica l'applicazione in sequenze.
- *Prevedere sistemi di controllo durante la realizzazione:* la realizzazione di qualsiasi progetto prevede un'attenzione costante a ciò che accade e a come il progetto stesso procede nella sua elaborazione. Questa vigile attenzione consente di individuare

immediatamente possibili o eventuali incongruenze, disagi, incomprensioni e di poter in breve tempo intervenire modificando il progetto stesso verso la soluzione ottimale del problema.

### **La leadership distribuita**

Il Cooperative Learning considera efficace il gruppo che adotta una *leadership* variata a seconda delle abilità richieste e, quindi, coinvolge tutti i membri nell'assunzione di tale ruolo. Sul problema della leadership nel gruppo i ricercatori del Cooperative Learning hanno assunto una posizione condivisa e caratterizzante il metodo stesso. La leadership di un gruppo cooperativo deve essere distribuita, questo ruolo, però, non è da intendersi come una posizione di preminenza di un membro rispetto agli altri, ma come un servizio, una delle tante funzioni che i membri si distribuiscono e nelle quali si alternano.

La *distributed-action theory* della leadership ipotizza che se un gruppo vuole raggiungere con successo l'obiettivo che si è dato, deve realizzare azioni che rispondano a due funzioni principali:

- orientare, sostenere, impegnare i membri verso il raggiungimento dello scopo;
- mantenere un clima sereno e favorire le relazioni interpersonali.

Questi obiettivi sono tipici non soltanto di una qualsiasi condizione di apprendimento, ma anche di un contesto lavorativo dove risulta fondamentale lo scambio di informazioni e la circolazione delle stesse tra gli appartenenti all'organizzazione, qualunque sia il ruolo che svolgano all'interno. Una leadership impostata sul raggiungimento di questi obiettivi può favorire, infatti, il coordinamento, la verifica di quanto si produce, ma anche la sintesi delle informazioni, l'organizzazione e l'orientamento degli sforzi di ciascuno verso l'obiettivo comune. Ne consegue che un *leader* positivo è colui che riesce a

coinvolgere al più alto livello i colleghi di lavoro e/o i dipendenti dell'impresa verso la realizzazione del fine. Tale funzione presuppone una serie di azioni che gradualmente creano coesione nel gruppo, fanno sentire i membri valorizzati personalmente e sostenuti nello sforzo. Il leader dà inizio a quello che definiremmo il processo di "crescita" del gruppo esponendo nuove idee e fornendo le informazioni necessarie per iniziare la condivisione del problema e la distribuzione dei compiti. Laddove fosse necessario reperire ulteriori dati, il leader è il primo a fornire queste informazioni e a sollecitare ulteriori ricerche in tal senso da parte dei membri. Egli riesce anche a stimolare i vari componenti ad esprimere le proprie opinioni e a condividere gli esiti di ricerche svolte personalmente. Un'altra funzione del leader è data dalla distribuzioni delle funzioni all'interno del gruppo e nel dare un orientamento generale al lavoro. Ogni tanto è, poi, necessario che il leader esprima lo stato di fatto della produzione o della realizzazione dei singoli interventi di miglioramento perché tutti siano al corrente di ciò che è stato fatto e di ciò che deve essere ulteriormente pianificato e realizzato. La funzione di riassumere le posizioni espresse e di sintetizzare il lavoro già svolto aumenta il livello di consapevolezza dei membri rispetto al lavoro svolto e rinforza la coesione del gruppo stesso oltre che fornire, a ciascuno, orientamenti circa ciò che deve essere ancora realizzato per la soluzione del problema.

Ci sono, inoltre, due tesi che secondo la *distributed-action theory* sono fondamentali per una leadership distribuita e riuscita: il riferimento è alla possibilità e alla regola in base alla quale ciascun membro può assumere comportamenti da leader aiutando la creazione di un clima positivo e mantenendo la collaborazione efficace all'interno del gruppo. Ne consegue la seconda tesi: ciascun membro può eseguire le funzioni di leadership. Questo significa che non necessariamente una sola persona debba assumere le funzioni di leadership, ma queste possono essere distribuite tra i vari



membri, ciascuno può mettere in atto uno o più comportamenti da leader. L'insieme di questi comportamenti, però, sostiene il gruppo in quanto tale e consente la realizzazione degli obiettivi.

La distribuzione dei ruoli di leadership, fondamentale nel campo dell'apprendimento al fine di potenziare il successo dei singoli, diviene basilare anche nel contesto di una pedagogia del lavoro che si preoccupi di fare dell'impegno lavorativo dei singoli un'occasione di crescita e di realizzazione personale completa

### Il processo decisionale

L'iter che accompagna la ricerca di una soluzione ad un determinato problema deve necessariamente terminare in un'azione mentale di assunzione di una decisione definitiva finale. Si può affermare, quindi, che tra il processo di soluzione del problema e quello decisionale ci sia una continuità logica e temporale. Il processo decisionale, comunque, come già quello di soluzione dei problemi, costituisce un percorso naturale nella gestione di progetti di lavoro e di produzione. Anche per questo aspetto è possibile mutuare dal campo dell'apprendimento delle procedure didattiche che risultino valide anche per la realizzazione dei fini produttivi ed economici.

Secondo Comoglio con il termine "decisione" si può intendere sia il processo attraverso il quale si arriva ad esprimere una scelta, sia la scelta finale di per sé<sup>18</sup>. La decisione, infatti, si esprime attraverso una preferenza "teorica" o un'azione che ne realizza il contenuto.

Appare chiaro, quindi, come il processo decisionale si espliciti attraverso alcune fasi: l'identificazione delle possibili azioni da attuare, la valutazione delle stesse e la selezione delle diverse proposte.

La fattibilità e la correttezza di un processo decisionale sono basate anche sulle modalità con le quali viene assunta una decisione. Queste consentono ai membri di un gruppo di essere attivamente partecipi nel procedimento che

terminerà con l'assunzione di una decisione concertata e comune.

Riguardo alle diverse modalità decisionali il riferimento di seguito riportato è quello dei ricercatori D.W. Johnson e F.P. Johnson i quali hanno individuato sette modi di assunzione di una decisione che appaiono particolarmente adatti ai contesti di lavoro in cui un manager e diversi responsabili devono assumere decisioni che siano però condivise da tutto il personale coinvolto nel progetto di lavoro. Seguono le modalità presentate dai ricercatori statunitensi:

- *modalità decisionale autoritaria*: una sola persona esprime la decisione a nome del gruppo, senza però aver condiviso con lo stesso l'orientamento espresso. Tale modalità richiede un tempo ristretto, ma non impegna tutte le risorse del gruppo e, come conseguenza, genera un basso livello di soddisfazione.
- *Modalità decisionale con il ricorso agli esperti*: è una modalità messa in atto quando i membri del gruppo non possiedono le informazioni, le abilità o le competenze per assumere correttamente una decisione e quindi coinvolgono nel processo degli esperti esterni. Questa modalità richiede un tempo breve di realizzazione e una minima responsabilità dei membri, ma, non coinvolgendo le risorse interne, genera scarsa soddisfazione tra i membri.
- *Modalità decisionale con ricorso alla consultazione dei membri*: in questa modalità viene garantita la consultazione di tutti i membri del gruppo, ma la decisione finale viene poi assunta da un responsabile. Questa modalità richiede un impiego variabile del tempo, in base al numero dei partecipanti, l'utilizzo delle risorse interne è parziale, genera quindi una scarsa soddisfazione e un basso livello di responsabilità individuale nella decisione.

- *Modalità decisionale autoritaria dopo la discussione del gruppo*: questa modalità è applicata nei gruppi a struttura gerarchica per cui è fondamentale il ricorso al parere dei singoli membri prima che colui che ricopre il posto più alto di responsabilità assuma la decisione. La discussione viene attuata in presenza di tutti i membri per cui è possibile un confronto dialettico.
- *Modalità decisionale lasciata ad una minoranza*: può succedere che sia necessario assumere una decisione che riguarda una sola parte del gruppo e, in questo caso, il gruppo delega alcuni membri perché mettano in atto il processo decisionale. È una condizione particolare in cui alcuni partecipanti continuano il lavoro da svolgere e altri si impegnano nell'assumere una decisione che li riguarda da vicino. Questa modalità è piuttosto rapida, però connota in modo scarso la partecipazione dei membri, l'assunzione di responsabilità e l'utilizzo delle risorse interne.
- *Modalità decisionale con votazione della scelta per maggioranza*: si tratta di una modalità molto diffusa nei gruppi; è in genere applicata quando non si è giunti ad una condivisione delle idee e ad un accordo comune. La votazione delle scelte ritenute più adatte al problema nasconde, in realtà conflitti latenti che, pur non emergendo come tali, tuttavia richiedono il ricorso alla maggioranza per porre fine ad una discussione. Il tempo impiegato per l'assunzione della decisione è breve, la qualità della stessa è buona, ma la responsabilità individuale e la valorizzazione delle risorse umane sono scarse.
- *Modalità decisionale basata sulla ricerca del consenso*: è una modalità molto positiva, di non facile applicazione. La ricerca del consenso tra i membri precede qualsiasi decisione. Richiede tempi lunghi, una buona capacità comunicativa tra i membri, una partecipazione attiva, una flessibilità mentale

tale da saper assumere punti di vista anche diversi dal proprio ed essere quindi disponibili a cambiare posizioni già assunte. Il senso di responsabilità nell'assumere la decisione e la soddisfazione dei membri in questo procedimento sono molto alte.

La cornice sociale odierna, quanto mai variegata anche all'interno dei più svariati contesti lavorativi, è tale da richiedere a chi esercita funzioni di leadership un continuo sforzo di ascolto, accoglienza ed accettazione fondato sul confronto e sulla assunzione di comuni prospettive. Vengono richieste, cioè, visioni dell'organizzazione o dell'impresa che, confrontate e approfondite, possano generare una prospettiva unica e, se condivise, possono potenziare i risultati del lavoro. Per questi motivi, anche l'aspetto di assunzione delle decisioni deve essere curato particolarmente da chi si interessa e si occupa della formazione nell'ambito delle organizzazioni e delle imprese di lavoro.

### **La soluzione dei conflitti**

Il conflitto è un'esperienza comune e connaturale alle situazioni in cui più persone sono coinvolte nelle scelte per la realizzazione di un comune scopo.

Un conflitto può avere una causa "vera" cioè un elemento o una situazione che realmente è causa del contrasto tra i contendenti; può esistere, però, anche una causa "falsa" e quindi un pseudo-conflitto quando il contrasto tra i contendenti è soltanto apparente.

Thomas ha individuato tre diverse modalità in cui le persone possono percepire un conflitto:

- modalità egocentrica: i contendenti vedono il problema alla base del conflitto soltanto dal proprio punto di vista e sono incapaci di decentrare la propria visione delle cose;
- modalità interpretativa: i soggetti definiscono il conflitto interpretando le ragioni che sono

alla base delle posizioni assunte da ciascun contendente;

- modalità estesa: il conflitto riguarda un problema complesso, coinvolgente più persone, più punti di vista, molteplici posizioni e valori<sup>19</sup>.

Alcuni studiosi hanno tentato un esame approfondito delle modalità di superamento del conflitto e una loro definizione: Rahim, Zuelke e Willerman hanno parlato della dimensione competitiva o impositiva, contrapposta a quella cooperativa, per indicare una soluzione del conflitto con l'attenzione centrata sul sé dei contendenti in contrasto, invece, con una soluzione per cui l'attenzione guarda verso gli altri<sup>20</sup>. Van de Vliert ha descritto le due dimensioni parlando di ottica distributiva e integrativa<sup>21</sup>. Uno schema molto diffuso nelle metodologie applicate per la risoluzione dei conflitti è quello centrato sui contendenti intesi come "vincenti" e "perdenti".

Un'altra diffusa modalità di soluzione dei conflitti, molto diffusa soprattutto dove i contendenti sono minori, è quella dell'arbitrato ossia il ricorso ad una persona con riconosciuta autorità che possa decidere chi sia il vincente e chi il perdente. Anche la scelta di ricorrere all'arbitro può essere interpretata come una sorta di compromesso. I due in conflitto ritengono, infatti, che l'arbitro possa distribuire in modo equilibrato ed equo torti e ragioni, rimanendo totalmente neutrale.

Nell'applicazione del Cooperative Learning si preferisce adottare la strategia della negoziazione che meglio risponde alla ricerca di una soluzione in grado di "educare" le persone mentre cercano una via di superamento del conflitto. Secondo D.W. Johnson e R.T. Johnson, P.E. Johnson, Deutsch e Rubin<sup>22</sup> la negoziazione richiede l'esercizio di diverse competenze e il rispetto di alcune regole come di seguito indicato:

- individuazione delle cause del conflitto
- disponibilità a discutere per superare il conflitto;

- identificazione dei propri bisogni e dei propri scopi;
- identificazione chiara di ciò che si desidera che l'altro faccia;
- capacità di confronto;
- comprensione della prospettiva dell'altro;
- capacità di trovare soluzioni che comportino un vantaggio per entrambi i contendenti;
- ricerca creativa di più soluzioni possibili;
- ricerca di un punto di accordo che soddisfi entrambi i contendenti.

La negoziazione consente di raggiungere soluzioni positive anche migliorando la comunicazione tra i contendenti. L'effetto immediato è dato da un aumento degli atteggiamenti di fiducia reciproca e di accettazione della fatica per il confronto delle posizioni assunte. Una soluzione positiva del conflitto influisce sull'immagine di sé, rinforzando il senso di autoefficacia e, quindi, di autostima e rende il gruppo di lavoro più coeso.

Il conflitto dovrebbe, pertanto, essere visto come un valore aggiunto anche nella vita delle organizzazioni lavorative in quanto alimenta la capacità di riflessione, di argomentazione, di presentazione delle proprie idee, la comprensione dei punti di vista diversi dai propri, esercita il confronto e la chiarificazione del pensiero.

Il conflitto consente di «approfondire ed arricchire le relazioni [...] rendono più consci dei problemi che devono essere risolti nelle nostre relazioni e ci spingono ad affrontarli»<sup>23</sup>, come affermano D.W. Johnson e R.T. Johnson.

Le competenze necessarie perché un conflitto sia affrontato in modo positivo si inseriscono nella cornice delle competenze di natura sociale. La negoziazione, infatti, presuppone la capacità di comunicare il proprio punto di vista, di accogliere quello dell'altro e di voler operare un confronto cercando ciò che unisce e ciò che divide. Le persone impegnate nella negoziazione imparano anche a riconoscere i propri sentimenti e a comprendere quelli degli altri, ad esprimere i

propri bisogni e a riconoscere quelli dell'avversario, a ricercare una o più soluzioni possibili facendo ricorso alla propria creatività e alla capacità decisionale. Si potrebbe sintetizzare che tramite il conflitto la persona comprende meglio il proprio modo di essere e matura la decisione per il cambiamento e questi elementi sono fondanti per una pedagogia del lavoro che accompagni la pratica quotidiana dello stesso.

### **Il controllo e la revisione del lavoro svolto**

La descrizione delle caratteristiche Cooperative Learning applicate ai contesti lavorativi extrascolastici apre facilmente la strada ad un tipo di valutazione connaturale alla struttura delle imprese e delle organizzazioni in genere.

Lo svolgimento di un lavoro cooperativo comporta due modalità valutative:

- la valutazione del “prodotto”, sia come realizzazione di singoli e che del gruppo (*monitoring*);
- la valutazione del modo di collaborare (*processing*).

Abbiamo, quindi, una valutazione che coinvolge tanto il versante produttivo quanto quello relazionale ed organizzativo. Si tratta di una valutazione che non è più autoreferenziale, riferita soltanto al prodotto richiesto o agli obiettivi posti dall'impresa, ma guarda alla persona che esprime se stessa attraverso il lavoro. Nella valutazione svolta secondo i principi del Cooperative Learning, il valutatore guarda il lavoro svolto dal gruppo, considerando, però, anche l'apporto che ciascuno ha fornito nella realizzazione comune. In questo modo tutti i lavoratori coinvolti nel progetto di produzione si sentono responsabili di quanto prodotto singolarmente e della riuscita globale del prodotto. È fondamentale valutare questo aspetto perché il livello di impegno offerto dai singoli può influire sul risultato del lavoro e può generare, in caso di valutazione negativa, un clima di sfiducia

generale sulle possibilità di successo. Il gruppo diviene in questo modo un mediatore dello stesso successo produttivo. La seconda modalità valutativa cura, invece, il mantenimento di buoni rapporti tra i vari componenti del gruppo di progetto. Considera inoltre la qualità delle interazioni all'interno del gruppo, la presenza o meno di stima reciproca, di interazione promozionale e la capacità di superare conflitti. L'attenzione del valutatore su questo aspetto è importante soprattutto quando si trova a considerare il lavoro di gruppi fortemente centrati sul compito di produzione al punto da trascurare le relazioni interpersonali. La revisione delle modalità operative del gruppo si esplica anche attraverso l'azione di *debriefing*, una sorta di riflessione autovalutativa, dopo il lavoro, messa in campo con lo scopo di rendere i singoli membri consapevoli del proprio apporto al progetto o alla produzione. Tale revisione coinvolge anche la sfera emotiva della persona permettendo di far emergere la qualità del clima relazionale all'interno del gruppo. La funzione del *debriefing* è proprio quella di aiutare i singoli membri e il gruppo nel suo insieme a prendere consapevolezza del proprio modo di agire, cogliendo gli aspetti positivi da sostenere e da potenziare e modificando quelli ritenuti negativi per il raggiungimento del successo finale del gruppo.

Seguendo la metodologia del Cooperative Learning è consentito, in ambito lavorativo, dar luogo ad una valutazione formativa finalizzata ad un'autoregolazione dell'azione con lo scopo di migliorare la prestazione dei singoli e la qualità dei prodotti dando la giusta considerazione alla persona come risorsa e come protagonista della produzione.

### **Comunità di pratica e Cooperative Learning**

Un interessante confronto può realizzarsi tra il Cooperative Learning e l'approccio delle Comunità di pratica; queste ultime hanno già trovato applicazione nei vari campi della

formazione e del lavoro e, proprio come il Cooperative Learning, hanno avuto una diffusa applicazione nell'ambito scolastico, nella formazione degli insegnanti. È utile, quindi, provare a mettere a confronto le caratteristiche dei due approcci per evidenziare possibili contiguità, integrazioni e complementarietà.

Le comunità di pratica sono gruppi di persone che hanno in comune un interesse o una passione per qualcosa, mirano a conseguire un apprendimento continuo, interagendo con regolarità e condividendo le informazioni a disposizione per migliorare il loro modo di agire<sup>24</sup>. I primi studi sulle comunità di pratica, a partire dagli anni Ottanta, erano centrati sul concetto di apprendimento situato<sup>25</sup>, definizione emersa come esito di alcuni studi iniziati da deGroot, su come si comportano gli “esperti” e gli “apprendisti” in un determinato ambito di conoscenza e di pratica<sup>26</sup>. A partire da queste ricerche, si è sviluppata la riflessione sul fenomeno specifico dell'*apprendistato*. Wenger e Lave sottolineano che nell'esperienza di apprendistato non viene coltivato soltanto il rapporto tra esperto e novizio o apprendista, ma anche quello tra i membri della comunità che sono coinvolti nell'esperienza di apprendimento<sup>27</sup>. Il vero apprendistato, quindi, non si esplica solamente tra chi insegna e chi apprende, ma si evolve, coinvolge e fa crescere tutti quelli che sono presenti nella comunità dove si verifica l'apprendimento. La relazione fondamentale nell'apprendistato è pertanto definita da Wenger una relazione di “partecipazione evolutiva” con conseguente trasformazione dell'identità all'interno di un approccio comunitario nel quale si potrebbero già intravedere i presupposti per l'applicazione del Cooperative Learning. Dall'idea di partecipazione evolutiva nella comunità Wenger e Lave elaborarono anche il concetto di “partecipazione periferica legittimata” (*legitimate peripheral participation*) in riferimento ai processi specifici di apprendimento situato. Gli elementi fondanti della struttura della comunità di pratica sono rappresentati proprio dai due aspetti di

*comunità* e di *pratica*, che si combinano con un altro concetto base, quello dell'apprendimento situato. Gli elementi fondanti citati richiamano i costrutti di cooperazione, azione sinergica e promozionale e apprendimento in situazione che si è visto essere elementi tipici della dinamica dei gruppi cooperativi. Lo stesso Wenger, d'altronde ha indicato il Cooperative Learning come uno degli elementi che non possono mancare in una comunità di pratica<sup>28</sup>.

Le comunità di pratica si caratterizzano anche per la delimitazione di un campo tematico, le relazioni tra le persone che costituiscono la comunità e uno specifico modo di intendere la pratica. Il campo tematico richiama l'argomento degli apprendimenti inteso come quella porzione di sapere che viene messa in comune e trattata insieme; le persone sono accomunate da un interesse comune, e intessono relazioni intersoggettive, sia pure finalizzate al raggiungimento dell'interesse comune; la pratica, infine, comprende quell'insieme di idee, di informazioni di materiali, di racconti e di esperienze condivisi con il gruppo. Il tipo di interazione che intercorre all'interno delle comunità di pratica è di tipo informale così come informale è la relazione tra i vari membri delle comunità nelle quali dunque non c'è alcun tipo di gerarchia o di valenza istituzionale. Queste caratteristiche richiamano, per analogia, le varie tipologie di interdipendenza positiva che si vengono a creare all'interno di un gruppo cooperativo nell'intento di raggiungere il medesimo scopo. Anche all'interno di questi gruppi si verifica necessariamente uno scambio e una messa in comune di materiali, informazioni, idee, esperienze proprio con l'intento di aiutare tutti i membri a dare correttamente il proprio apporto in vista del prodotto finale. In una comunità di pratica, gli argomenti possono essere più strutturati, come per esempio, un gruppo di lavoratori che si occupa di una determinata fase del lavoro o di un aspetto del prodotto. Questo tipo di comunità, come si è detto, trova applicazione anche in altri ambiti tra i quali la scuola dove



anche il Cooperative Learning ha avuto la prima applicazione.

La forte coesione che lega i membri tra loro nella comunità di pratica conduce alla costituzione di un'identità di gruppo che, a sua volta, porta a condividere un proprio linguaggio, una propria cultura e un insieme di norme, esplicite o implicite, funzionali alla regolazione della vita della comunità. La specifica identità della comunità è arricchita dalle singole personalità degli individui, ma, allo stesso tempo, rafforza le stesse attraverso i processi di apprendimento e di acquisizione di conoscenze e, in un secondo momento, nell'utilizzo di questi apprendimenti nella pratica. È stato notato che l'identità che si costruisce all'interno delle comunità di pratica suggerisce una certa criticità se considerata con le categorie proprie della pedagogia della persona; l'identità a cui si riferisce Wenger, infatti, sacrifica la soggettualità nell'interazione sociale<sup>29</sup>. Nel Cooperative Learning la persona rimane centrale, il suo apporto è insostituibile in quanto individuo eppure grazie a questo personale contributo, così come a quello degli altri membri, il gruppo si configura come tale e tutti i partecipanti si sentono uniti nel raggiungimento del loro scopo, ma senza "sacrificare" la propria identità o sfumarla nell'appartenenza sociale al gruppo. Si potrebbe affermare che il gruppo cooperativo è coeso e forte perché le identità, al suo interno, sono riconosciute e valorizzate nelle loro specificità.

Come si è visto non si può parlare di gruppi cooperativi se questi non rispondono alle caratteristiche proprie del Cooperative Learning descritte precedentemente: nello stesso modo non si possono definire comunità di pratica un insieme di persone che, nel comune scopo e nella tensione verso il miglioramento, non realizzino alcune fondamentali caratteristiche: l'impegno reciproco, l'impresa comune e la prassi condivisa. L'impegno reciproco rappresenta l'aspetto interattivo della comunità, aspetto che richiede un patto di impegno condiviso da tutti i partecipanti, che può anche essere discontinuo. Nell'approccio cooperativo

invece si parla di interdipendenza positiva per la quale i membri sono costantemente in relazione e l'impegno non può essere discontinuo se non a danno del benessere e della riuscita del gruppo. L'interazione promozionale, però, consente di sostenere l'impegno di tutti, soprattutto dei soggetti più deboli del gruppo stesso.

L'impresa comune nasce dalla condivisione degli interessi e dal *commitment*, una sorta di dedizione che i *practitioners* nutrono nei confronti della comunità. I membri sono aiutati dall'impresa comune a percepire l'importanza dell'impegno reciproco e in questo sono sostenuti nel processo di responsabilizzazione. Nel Cooperative Learning la responsabilità è sia individuale che collettiva e questo consente di superare l'eventuale rischio di sfumare la centralità della persona come soggetto responsabile nel senso di responsabilità comunitaria in cui tutti si sentono responsabili del lavoro progettato o compiuto, ma non come singoli. La prassi condivisa comprende l'insieme delle risorse, personali e materiali, e delle pratiche messe in comune, intese come modi di operare, strumenti, linguaggi. La differenza con il Cooperative Learning risiede proprio nel fatto che queste risorse costituiscono «set di risorse condivise dalla comunità»<sup>30</sup> mentre nei gruppi cooperativi i membri costruiscono insieme le risorse, i materiali e il linguaggio comune interagendo costantemente in vista dello scopo finale del lavoro.

Gli ambiti di applicazione delle comunità di pratica sono diversi e abbracciano un'ampia varietà di settori lavorativi; quello delle organizzazioni ha costituito l'ambito-pioniere di applicazione di questo approccio ed ha subito posto al centro dell'attenzione la valorizzazione delle risorse umane e del potenziale che deriva dall'essere in relazione dei membri coinvolti. Anche nel campo dell'amministrazione pubblica si sono avute esperienze di applicazione della comunità di pratica e in questo settore l'applicazione di tale strategia risponde ad un'alta sfida che vuole contrapporsi alla difficile burocratizzazione del

lavoro che, per tradizione, si incontra in questo ambito lavorativo. L'applicazione delle comunità di pratica così come, a nostro giudizio, del *cooperative learning*, gioverebbe per l'acquisizione di una maggiore flessibilità organizzativa e di pensiero contribuendo alla realizzazione di processi di *open innovation* a tutela e promozione del valore e dell'identità dell'uomo anche in mezzo ad esigenze di lavoro burocratico<sup>31</sup>.

Un altro ambito in cui la comunità di pratica ha trovato la sua applicazione è quello delle associazioni e delle settore sociale dove la formazione degli operatori è fondamentale per un corretto approccio alla persona con difficoltà e si basa sulla condivisione delle conoscenze e su di un *problem solving* finalizzato alla ricerca di continuo miglioramento dei servizi offerti nel sociale.

All'interno della scuola, come si è accennato, la comunità di pratica ha avuto un'ampia diffusione per la formazione degli insegnanti e del personale amministrativo allo scopo di sostenere entrambe queste categorie a vivere l'impegno di lavoro, ciascuno nella sua specificità, come un contributo per la migliore gestione delle risorse all'interno delle istituzioni scolastiche e per

l'implementazione di un'offerta formativa variegata. L'approccio della comunità di pratica investe anche la gestione della classe promuovendo fra gli alunni modalità di condivisione dell'apprendimento che abbraccia tre diverse ambiti: quello all'interno della classe, quello della classe in relazione con il territorio<sup>32</sup> e, nella prospettiva dell'orientamento al lavoro, quello destinato ai singoli studenti per sollecitare interesse ad argomenti che possano trovare un successivo sviluppo nel futuro campo lavorativo.

L'approccio della comunità di pratica e quello del Cooperative Learning potrebbero sembrare in contrapposizione, ma ad uno studio più attento appare possibile come tra i due approcci possa esserci sinergia e, in alcuni settori, anche complementarità; il Cooperative Learning, infatti, potrebbe essere assunto come il metodo in base al quale realizzare la struttura della comunità di pratica. L'adattabilità del metodo cooperativo a qualsiasi contenuto consentirebbe di affrontare tutti i settori lavorativi e di formazione al lavoro evitando, però, i rischi di un'eccessiva enfaticizzazione della logica della comunità su quella della persona.

NICOLETTA ROSATI

Università di Roma LUMSA

University of Rome LUMSA

<sup>1</sup> M. Deutsch, *A Theory of Cooperation and Competition*, «Human Relations», 2, 1949, p. 129.

<sup>2</sup> E. Cassirer, *Saggio sull'uomo: introduzione ad una filosofia della cultura umana* [1944], tr. it., Armando, Roma 2004

<sup>3</sup> Il riferimento è agli autori D.W. Johnson, R.T. Johnson, *Social Skills for Successful Group Work. Interpersonal and small group skills are vital to the success of cooperative Learning*, «Educational Leadership», 47, 1989, pp. 29-33; D.W. Johnson, R.T. Johnson, *Structuring Academic Controversy*, in S. Sharan (Ed.), *Handbook of Cooperative Learning methods*, Greenwood Press, Westport 1994; D.W. Johnson, R.T. Johnson, E.J. Holubec, *Cooperation in the classroom*, Interaction Book Comp., Edina 1991; S. Kagan, *Cooperative Learning: resources for teachers*, University of California, Riverside 1989; S. Kagan, M. Kagan, *The Structural Approach: six keys to cooperative*, in S. Sharan(Ed.), *Handbook of Cooperative Learning methods*, cit.

<sup>4</sup> A. Gehlen, *L'uomo, la sua natura, il suo posto nel mondo* [1940], tr. it., Feltrinelli, Milano 1983.

<sup>5</sup> G. Ravasi, *La Bibbia in un frammento. 200 porte all'Antico e al Nuovo Testamento*, Mondadori, Milano 2015.

<sup>6</sup> M. Pollo, *Animazione culturale*, ElleDiCi, Torino 2002, p. 111.

<sup>7</sup> Giovanni Paolo II, Lettera enciclica *Laborem exercens*, Edizioni Vaticane, 14 settembre 1981.

<sup>8</sup> D.B. Strother, *Cooperative learning: fad or foundation for learning?*, «Phi Delta Kappan», 72 (2), 1990, pp. 158-162.

- <sup>9</sup> M. Deutsch, *Cooperation and trust: Some Theoretical Notes*, in M.R.Jones, *Nebraska symposium of Motivation*, University of Nebraska Press, Lincoln 1962, p. 282.
- <sup>10</sup> *Ibidem*.
- <sup>11</sup> M. Comoglio, *Animazione di gruppo e di comunità*, dispense del corso di Metodologie di animazione, di gruppo e di comunità », Università di Roma LUMSA, anno accademico 2012-13, p. 73.
- <sup>12</sup> L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio* [1934], tr. it., Giunti, Firenze 1992 ; F.B. Murray, *The acquisition of conservation through social interaction*, «Contemporary Educational Psychology», 7, 1982, pp. 257-271; M.Blatt, L.K. Kohlberg, *The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgement*, «Contemporary Educational Psychology», 7, 1982, p. 112.
- <sup>13</sup> A. Furno, *Service Learning: the Essence of the Pedagogy*, Age Publishing, Greenwich 2001; M. Nieves Tapia, *Educazione e solidarietà*, Città Nuova, Roma 2006.
- <sup>14</sup> E. De Bono, *Lateral Thinking. A textbook of creativity*, Penguin Books, New York 1977.
- <sup>15</sup> S.J. Parners, *Source book for Creative Problem-solving: a Fifty Years Digest of Proven Innovation*, Creative Foundation Press, Buffalo 1992.
- <sup>16</sup> D.W. Johnson, R.T. Johnson, *Joining Together. Group Theory and Group Skills*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1991.
- <sup>17</sup> H.A. Simon, *The New Science of Management Decision*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1977.
- <sup>18</sup> M. Comoglio, M.A. Cardoso, *Insegnare ed apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, Las, Roma 2000, p.129.
- <sup>19</sup> K.W. Thomas, *Conflict and Conflict management*, in M.D. Dunnette, *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Rand McNally Chicago 1976, pp. 889-935.
- <sup>20</sup> M.A. Rahim, *Managing Conflict in Organizations*, Praeger, Westport 1992; D.C. Zuelke, M. Willerman, *Conflict and Decision Making in Elementary Schools. Contemporary Vignettes and cases for School Administrators*, Wm C. Brown Publishers, Dubuque 1987.
- <sup>21</sup> E. Van De Vliert, *Small Groups Conflicts*, in J.B. Gittler, S.W. Gittler, *The Annual Review of Conflict Knowledge and Conflict Resolution*, vol 2, Garland Publishing, New York 1990, pp. 83-118.
- <sup>22</sup> D.W. Johnson, R.T. Johnson, *Creative Controversy: Intellectual Challenge in the Classroom*, Interaction Book Company, Edina 1992; D.W. Johnson, R.T. Johnson, *Constructive Conflict in the School*, «Journal of Social Issues», 50, 1994, pp. 117-137; P.E. Johnson, *Conflict Management: a Review of Literature for School Leaders*, «Journal of School Leadership», 4, 1994, pp. 708-724; M. Deutsch, *Constructive Conflict Resolution: Principles, Training and Research*, «Journal of Social Issues», 50, 1994, pp. 13-32; J.Z. Rubin, *Models of Conflict Management*, «Journal of Social Issues», 50, 1994, pp. 33-45.
- <sup>23</sup> D.W. Johnson, R.T. Johnson, *Teaching Students to Be Peacemakers*, Interaction Book Company, Edina 1991, pp. 1, 8-9.
- <sup>24</sup> E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* [1998], tr.it., Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.
- <sup>25</sup> C. Pontecorvo, A.M. Ajello , C. Zucchermaglio, *I contesti sociali dell'apprendimento*, Led, Milano 1995 ; E.Wenger, *Comunità di pratica*, cit. ; M.P. Striano, *I tempi e i luoghi dell'apprendere. Processi di apprendimento e contesti di formazione*, Liguori, Napoli 2000.
- <sup>26</sup> A. deGroot, *Thought and choice in chess*, Mouton, The Hague 1965.
- <sup>27</sup> J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991.
- <sup>28</sup> E. Wenger, *Communities of Practice: the Social Fabric of a Learning Organization*, «Healthcare Forum Journal», 39 (4), July/August, 1996, p. 26.
- <sup>29</sup> G. Alessandrini, *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Carocci, Roma 2007.
- <sup>30</sup> E. Wenger, *Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento*, «Studi Organizzativi», 1, 2000, pp. 11-34.
- <sup>31</sup> M. Costa, *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, Franco Angeli, Milano 2011.
- <sup>32</sup> Si richiama al riguardo l'esperienza di formazione-lavoro "VET" attuata nelle scuole secondarie olandesi a vari livelli. Il riferimento è anche all'attuale esperienza con stage di formazione al lavoro, nell'ottica di alternanza scuola-lavoro prevista per gli studenti delle scuole secondarie dall'art.1, c.1, lett.o della Legge 107/2015.

# **RECENSIONI**

**Spradley P. James, *The ethnographic interview*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1979**

James Spradley è stato un antropologo culturale che, durante tutta la sua carriera, ha provato a far luce su cosa possa essere la ricerca etnografica, nel dettaglio lo studio delle culture e delle diversità culturali. Per gran parte della sua carriera, fu professore di antropologia presso il Macalester College e, grazie all'interazione con colleghi e studenti, riuscì a scrivere molti testi incentrati sull'etnografia. Nel libro "*L'intervista etnografica*", Spradley fornisce dettagliati strumenti per coloro che si volessero avvicinare a questo tipo di ricerca anche senza anni di esperienza alle spalle. Un manuale d'uso per studenti e ricercatori in cui, attraverso vari *steps*, viene affrontata l'etnografia in molte sue sfaccettature, pratiche e teoriche. Nel 1980, inoltre, scrive "*Osservazione Partecipante*" in cui precisa i concetti base e le varie competenze utili per fare etnografia. Il testo di Spradley non è mai stato tradotto in lingua italiana, ma rimane uno dei più dettagliati manuali per etnografi, nonostante ormai abbia qualche anno.

Spradley decide, nelle prime battute, di esplicitare cosa intende per etnografia, definendola come la descrizione di una cultura. Nel dettaglio, l'autore spiega che il nucleo essenziale di questa attività è quello di capire un altro modo di vivere, dal punto di vista naturale. L'obiettivo dell'etnografia, attraverso il rispetto per la vita, è quello di realizzare la visione del mondo della popolazione osservata. L'osservazione diretta

permette a questa disciplina di studiare il mondo attraverso ciò che le persone hanno imparato da esso: guardando, ascoltando, parlando e pensando. Invece che studiare le persone l'etnografia impara dalle persone (p. 3).

Con queste premesse viene successivamente spiegato che il nucleo essenziale dell'etnografia è la comprensione del significato di eventi e azione che le persone compiono e cercano di comprendere, come, ad esempio, tutte quelle interpretazioni espresse direttamente con il linguaggio. Perciò la cultura si riferisce alla acquisizione di conoscenze che le persone utilizzano per interpretare l'esperienza e generare comportamenti sociali (p. 5).

L'etnografo osserva tutti gli artefatti e oggetti naturali, andando oltre ad essi per scoprire quali significati le persone assegnino a questi oggetti. L'etnografo osserva e registra anche gli stati emotivi, ma non si limita a questo, poiché l'interesse è scoprire i significati che vengono attribuiti a paura, ansietà, rabbia e altri sentimenti (p. 6).

Dalle spiegazioni di Spradley si può capire che il concetto di cultura (un sistema per chiarificare simboli) ha molto in comune con l'interazionismo simbolico, teoria che cerca di spiegare il comportamento umano in termini di significati. In questo passaggio teorico l'autore fa riferimento a Blumer ed ai suoi scritti del 1969.

Proseguendo nel testo, si incontrano due premesse che l'autore pone a

coloro che decidessero di avventurarsi nell'etnografia. La prima premessa è la seguente: gli esseri umani agiscono verso le cose sulla base dei significati che le cose hanno per loro. La seconda premessa, sottostante all'interazionismo simbolico, riporta quanto segue: il significato di tali cose deriva da, o nasce da, l'interazione sociale che si ha con i coetanei. Queste premesse vogliono portare i lettori a considerare la cultura (le cose) al centro della riflessione di ogni etnografo, infatti, proseguendo nella lettura, Spradley spiega che l'etnografia stessa è una cultura; essa è costituita da una serie di tecniche per la ricerca etnografica comprendente teorie e centinaia di descrizioni culturali (p. 9). L'autore non si limita a questa definizione, ma continua dicendo che l'etnografia si basa sulla seguente ipotesi: la conoscenza di tutte le culture è preziosa (p. 10).

Come capire gli esseri umani a cui l'etnografo dovrà avvicinarsi durante il suo periodo di ricerca? Anche qui, Spradley descrive alcune informazioni utili per capire la specie umana: informazioni culture-bound, ovvero ogni cultura fornisce agli utenti un modo di vedere il mondo; scoperta della grounded theory, ovvero la possibilità di utilizzare teorie e strategie per ridurre l'etnocentrismo, utilizzando metodologie empiriche per ottenere dati che possano offrire una descrizione della cultura.

Analizzare una cultura comporta decisamente alcune difficoltà, in quanto il fine ultimo di chi si occupa



di ricerca etnografica è creare una descrizione verbale delle scene culturali studiate. La descrizione etnografica comporta inevitabilmente la lingua (p. 21). L'etnografo solitamente scrive nella propria lingua o nella lingua del pubblico a cui si rivolge siano essi studenti, professionisti o altro. Risulterebbe, però, difficile descrivere una cultura con la nostra terminologia quando si usa un linguaggio completamente diverso. A tal proposito va considerato che ogni descrizione etnografica non è altro che una traduzione. Queste prime delucidazioni vengono poste dall'autore per affrontare tutte le successive parti in cui viene descritto con minuzia tutto ciò che bisogna sapere per condurre una intervista etnografica.

Una parte molto importante del lavoro etnografico è quella di lavorare con gli informatori per produrre una descrizione culturale. Gli informatori vengono ingaggiati dall'etnografo, il quale spera, attraverso il loro aiuto, di imparare ad usare al meglio la lingua. Nel lavoro con gli informatori bisogna ricordare che la ricerca etnografica esula dalle regole delle scienze sociali per tre motivi: il soggetto, i rispondenti e gli attori.

Nel primo caso, va considerato che le scienze sociali usano solitamente il soggetto per uno specifico scopo: testare l'ipotesi. I ricercatori non sono interessati a scoprire le regole culturali del soggetto; essi si concentrano per confermare o disconfermare una specifica ipotesi attraverso le risposte del soggetto. La ricerca etnografica è orientata al problema, per cui l'unico interesse è la cultura e come questa influenzi le idee. Non vanno confusi perciò i soggetti dagli informatori.

Nel secondo caso, consideriamo i rispondenti come persone che replicano a un questionario somministrato da un ricercatore. Una questione molto importante per non confondere ricerca sociale ed etnografica è il linguaggio usato per le domande. Nella ricerca sociale le domande vengono formulate attraverso un linguaggio scientifico che risponde alla cultura scientifica del ricercatore. La ricerca etnografica usa il linguaggio che l'etnografo è riuscito ad imparare dall'informatore. Le domande, perciò, emergono dalla cultura dell'informatore.

Gli attori sono coloro che diventano oggetti di osservazione nel loro setting naturale. L'etnografo usa spesso l'osservazione partecipante come strategia per ascoltare e osservare gli attori. Quando gli scienziati sociali osservano gli attori nel loro ambiente naturale devono obbligatoriamente selezionare il materiale da osservare. L'etnografo si avvale di informatori e, partecipando alla vita degli attori riesce, ad ottenere una quantità diversa di informazioni e testimonianze (pp. 26-33).

Spradley, riferendosi agli informatori, spiega che sono persone con problemi, interessi e preoccupazioni. Per questi motivi nella ricerca etnografica vanno ricordati i principi etici della ricerca scientifica, tendendo a mente che gli informatori vengono prima dei risultati della ricerca. A questo proposito è bene ricordare che sono doveri dell'etnografo: salvaguardare i diritti degli informatori, comunicare gli obiettivi della ricerca, proteggere la privacy dell'informatore, non sfruttare l'informatore e restituire all'informatore un report della ricerca (p. 34).

In questa parte del testo l'autore sostiene che la migliore via per apprendere come fare etnografia sia sperimentarla. Perciò, addentrandosi all'interno delle fasi della ricerca, definisce come selezionare un informatore attraverso cinque requisiti minimi che vanno identificati:

1. Una buona inculturazione (l'inculturazione è il naturale processo per apprendere una particolare cultura, un buon informatore conosce la sua cultura così bene da non doverci più pensare).
2. Coinvolgimento nel tessuto culturale (è importante che l'informatore sia bene presente nella quotidianità del suo contesto culturale, poiché se l'informatore fosse assente da troppo tempo dimenticherebbe scene, dettagli e linguaggio).
3. Presenza in un luogo con una cultura molto diversa (per non commettere molti errori nell'osservare una cultura troppo simile alla propria, è buona prassi iniziare da un contesto non familiare).
4. Tempo adeguato per lo svolgimento della ricerca dell'informatore.
5. Evitare persone troppo analitiche (un buon informatore analizza e interpreta gli eventi del suo contesto attraverso prospettive native proprie di una teoria popolare) (pp. 42-56).

Questi elementi risultano molto importanti in quanto l'intervista etnografica comprende una serie di conversazioni amichevoli, in cui il ricercatore, lentamente, introduce

nuovi elementi grazie all'assistenza dell'informatore. I tre principali elementi etnografici sono: esplicitare lo scopo; chiarire la ricerca attraverso i dati etnografici; sottoporre domande etnografiche basate sul linguaggio del gruppo culturale scelto e tarate per esplorare credenze, pensieri ed interpretazioni della realtà (pp. 58-59). Nella seconda parte del testo, Spradley passa in rassegna alcuni strumenti pratici per poter svolgere interviste etnografiche. Inizialmente l'autore spiega l'importanza delle annotazioni durante le fasi di ricerca; le principali sono: note attraverso i diari, annotazioni derivanti dalle osservazioni, interviste, registrazioni, note sul campo.

Successivamente, viene descritto come analizzare le interviste etnografiche. Tutta questa parte del testo sarà dedicata all'analisi del materiale raccolto durante la ricerca, questo verrà deframmentato dall'autore in modo tale da essere descritto e restituito. In questa fase, Spradley racconta che per analizzare il contenuto delle interviste bisogna dividere il materiale per punti di vista degli informatori. Il miglior modo per spiegare il fenomeno è dividere i dati raccolti per categorie. L'analisi etnografica cerca una parte di quella cultura in relazione alla concettualizzazione degli informatori. Diventa necessario, quindi, seguire dei passaggi, ad esempio: selezionare il

problema, raccogliere i dati culturali, analizzare i dati culturali, formulare ipotesi etnografiche, scrivere la descrizione di quella cultura (pp. 92-93).

L'autore continua definendo l'importanza di creare un dominio per l'analisi semantica. Scopo del dominio è la comprensione di concetti, relazioni, dinamiche e regole generali sottostanti alla terminologia degli informatori. Questo perché le relazioni semantiche permettono a chi parla un particolare linguaggio di riferire ogni sottotitolo che possa connettere il suo pensiero ad ogni termine folk (linguaggio degli informatori) (p. 107). Per poter sviluppare al meglio tale analisi, Spradley suggerisce l'utilizzo della *componential analysis*, ovvero una ricerca sistematica per attributi (la quale si basa sulle componenti del pensiero) associati ad una cultura simbolica. Ogni volta che un etnografo scopre contrasti tra i membri della categoria, ha la possibilità di pensare e attribuire significati ad ogni termine (p. 174). Alcuni etnologi cercano di creare una *componential analysis* attraverso più domini possibili; altri limitano questo esame approfondito ad uno o più domini centrali, descrivendo gli altri aspetti di una scena culturale in termini più generali (p. 182).

Il linguaggio folk degli informatori, per l'etnografo, è da considerare grezzo, sarà, quindi, necessario

svolgere una traduzione. Tale attività include l'intero processo di scoperta del pensiero appartenente ad una cultura e la comunicazione di questo pensiero a persone di altre culture (p. 205). Il processo di traduzione si può dividere in livelli di scrittura etnografica e in fasi di scrittura. Nel primo caso avremo diversi piani di profondità, dall'universale al particolare; nel secondo caso veri e propri momenti della scrittura in cui verrà stilato il testo contenente i dati della ricerca.

L'intero processo di analisi del materiale etnografico descritto da Spradley, è volto ad aiutare l'etnografo ad interpretare la cultura a cui decide di relazionarsi. Centrali sono le relazioni a vari livelli di osservazione e la restituzione del materiale empirico sotto forma di narrazione delle ipotesi e descrizione delle osservazioni.

L'autore conclude il testo con alcune appendici nelle quali si può trovare ciò che viene inteso come processo di ricerca, spiegando che la ricerca etnografica è sempre orientata al problema ed è questo, secondo Spradley, a spingere ogni etnografo verso nuove ricerche.

MATTEO CLERICI