



Work practices: reflections in the post-Coronavirus

Pratiche lavorative: riflessioni nel post-Coronavirus

Vito Balzano

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" – vito.balzano@uniba.it
<https://orcid.org/0000-0002-9119-858X>

Gennaro Balzano

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" – gennaro.balzano@uniba.it
<https://orcid.org/0000-0002-1720-5796>

ABSTRACT

Work today represents one of the most used and abused terms in the contexts of the human. In the pedagogical field, declined through practice (work practices) and its various socio-historical shifts, it becomes an urgent topic, especially in the aftermath of the social and economic crisis that hit the world with the spread of Covid-19. This article moves from an empirical reflection about the fragmentation of the educational in the era of the coronavirus to a rethinking of the person at the center of the labor debate, focusing on the changes and evolutions of a labor pedagogy that, like the other human sciences, because of the pandemic, must urgently rethink its action. An educational crisis that is an economic, social, and political crisis, and that cannot be separated from rethinking the educational relationship as an essential point from which to restart a new idea of work, and of organization, based on the person.

Il lavoro rappresenta oggi uno dei termini più usati e abusati nei contesti dell'umano. In campo pedagogico, declinato attraverso la pratica (pratiche lavorative) e i suoi diversi mutamenti storico-sociali, diviene tema urgente, specie all'indomani della crisi sociale ed economica che ha colpito il mondo con la diffusione del Covid-19. Il presente articolo muove da una riflessione empirica circa la frammentazione dell'educativo nell'era del coronavirus, per giungere a ripensare la persona al centro del dibattito sul lavoro, puntando

* Il presente contributo è frutto di un lavoro condiviso tra i due autori. Per ragioni di responsabilità scientifica, si specifica che "Introduzione" e "La frammentazione dell'educativo, i rischi per la persona" sono attribuibili a Gennaro Balzano, mentre "Come muta la relazione nell'era della pandemia" e le "Conclusioni" sono attribuibili a Vito Balzano.

l'attenzione sui cambiamenti e le evoluzioni di una pedagogia del lavoro che, al pari delle altre scienze umane, a causa della pandemia, deve con urgenza ripensare la propria azione. Una crisi educativa che è crisi economica, sociale e politica, e che non può prescindere dal ripensare la relazione educativa come punto essenziale dal quale far ripartire una nuova idea di lavoro, e di organizzazione, fondata sulla persona.

KEYWORDS

Work practices, Learning, Work, Coronavirus, Education
Pratiche lavorative, Formazione, Lavoro, Coronavirus, Educazione

CONFLICTS OF INTEREST

The Authors declare no conflict of interest.

1. Introduzione

Il lavoro, parola questa utilizzata per individuare sia *azioni legate alla fatica e allo sforzo*, sia per *attività liberamente svolte e piacevolmente realizzate* (Totaro, 1998, p. 69), è da collocare tra i numerosi termini il cui destino è quello di perdere comprensione specifica, poiché di essi vien fatto uso in estensione (di significato). In tal modo si lavora in fabbrica così come nel preparare un dolce, in un call-center così come in ufficio, al pc come nei campi. Il lavoro è oggi sia manuale che immateriale, sia creativo che stereotipato, sia faticoso che rilassante, sia flessibile che precario. E proprio in relazione a tale possibilità interpretativa il significato attribuito al lavoro si è modificato sia nel tempo che tra i vari ambiti disciplinari, e non di meno in seno alla pedagogia, dove per anni il lavoro è stato considerato come tematica non propriamente pedagogica.

Il quadro teorico nel quale si inserisce la pedagogia del lavoro è quello della pedagogia generale e sociale, di cui è *area specifica* (Bocca, 1998, p. 101), e con le quali condivide appunto l'impianto teorico, ma dalle quali si differenzia ed è autonoma poiché avente un proprio oggetto di studio una propria identità e delle precise categorie di riferimento.

Il lavoro analizzato nel rapporto stretto esistente tra la persona e il suo agire nel luogo di lavoro, necessita di una preliminare riflessione di tipo antropologico-filosofico. Avere una antropologia di riferimento quando si affronta un tema pedagogico significa collocarsi all'interno di un orizzonte, oltre che porre un prerequisito che chiarifichi il quadro delle affermazioni, delle scelte e delle posizioni che man mano si manifestano. Infatti, esiste uno stretto rapporto tra ciò che sono e ciò che faccio, e il ciò che sono è dipendente molto dalla antropologia di riferimento, se questa esiste.

Detto ciò, l'indiscutibile attinenza esistente tra persona e lavoro è assunto primario attraverso cui sviluppare una trama di connessioni volte a fondare un lavoro pedagogicamente connotato che non può prescindere dal suo autore/attore primo, la persona appunto. Per tale ragione una preliminare riflessione sul termine persona è auspicabile, oltre che necessaria, affinché sia poi chiaro perché si parla di persona e non di soggetto o individuo. *Persona est naturae rationalis individua substantia* (De duabus naturis, 3) era la "prima" definizione di Severino

Boezio, il quale proponeva di caratterizzarla per sostanzialità, individualità e razionalità.

La riflessione pedagogica, negli ultimi trent'anni, ha dovuto, per necessità, accontentarsi, spesso attraverso una riflessione teorica in parte debole, alle molteplici problematiche educative, della scuola così come dei contesti extrascolastici, sempre più complesse e multidimensionali.

In tempi di Coronavirus tutto diventa ulteriormente più incerto e la frammentazione dei bisogni e degli interessi esistenziali sono ancora più avvertite in un uomo che vede disperdersi il proprio avere e si interroga sul proprio essere, sul futuro all'ombra di una grande paura. Il diffuso senso di precarietà e di crisi che cerca ancora di salvezza nel cambiamento di direzione del (nel) futuro viene denunciato come deriva in crescita esponenziale del nostro tempo; tale condizione sollecita inevitabilmente l'interrogarsi su come e in che misura l'educazione, i suoi intenti e i suoi luoghi (formali, non formali e informali) abbiano contribuito, e contribuiscano, a determinare e ridisegnare la fattispecie di uomo-persona cui rimandano e, magari, sul modo *possibile e necessario* (Chiosso, 2005) di evitarne ogni tipo di degenerazione, ma anche di smarrimento.

Ci attendono anni difficili, i prossimi, che saranno notevolmente influenzati da quanto ha generato (o meglio compromesso) il periodo pandemico e tutta la fase del post-Coronavirus.

2. La frammentazione dell'educativo, i rischi per la persona

A seguito dei lockdown, a partire da marzo del 2020, i contesti educativi sono risultati potenzialmente tra i più pericolosi per il contagio. Uno "stop" che ha trovato il sistema formativo italiano inevitabilmente impreparato ad affrontare l'emergenza, anche se il nucleo più colpito è stato proprio la famiglia, o meglio le famiglie, chiamate ancor di più al ruolo di responsabili dell'educazione al fine di sopperire alle carenze pedagogiche e didattiche dei propri figli¹.

La ricerca pedagogica ha cercato di delineare le questioni che necessitano di interventi immediati e i contesti che invece stanno subendo in maniera incisiva situazioni di disagio e di criticità². Per quanto riguarda il primo aspetto, i fattori riguardano il distanziamento sociale (social distancing), il disagio economico e la povertà educativa. Proprio il primo dei tre aspetti, l'assenza totale di interazione sociale hanno rimesso in discussione le esperienze di vita quotidiana e di crescita per la persona.

Il lavoro, in quanto attività propriamente umana, è in stretta relazione con la vita della persona, contribuendo a strutturare l'identità e la percezione del sé. Nel lavorare «si esprime compiutamente il disegno del "fare" umano, di cui la produzione diretta o il controllo di processo rappresenta un aspetto particolare, ma non unico e totalizzante» (Bocca, 1998, p. 72).

1 Un dato rilevato dal MIUR e contenuto, seppur in forma riassuntiva, all'interno del documento *Indicazioni ai fini della mitigazione degli effetti delle infezioni da Sars-CoV-2 nel sistema educativo di istruzione e di formazione per l'anno scolastico 2022 -2023*, consultabile al link: https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/MI_Vademecum+COVID+AS+22-23.pdf/644ce43d-5b01-3cbc-23b9-c560931aff52?t=1661684316063 (ultima consultazione 14/12/2022).

2 Sono molteplici le ricerche scientifiche che hanno provato a porre attenzione su questo tema, sottolineando le conseguenze della pandemia da Covid-19 sulla ricerca pedagogica. Tra gli altri rinviamo a Cambi F. (2020) *Pandemia Covid-19: una breve riflessione pedagogica*. "Studi sulla Formazione", 23-1;

Per tracciare un sentiero pedagogico condiviso tra persona e lavoro, è molto interessante quanto afferma Gevaert, per il quale il lavoro è «significato specifico [...] dimensione fondamentale della presenza umana nel mondo». Tenuto conto che l'esistenza umana è un compito, «tale compito non può essere assolto che mediante la trasformazione e l'umanizzazione del mondo» (Gevaert, 1978, pp. 193-194). Tale tesi contrasta l'idea di mercificazione del lavoro, idea economico-giuridica, più volte criticata dai saperi umanistici. Il valore della persona è parametro complesso che va ben oltre e differisce da una proporzionalità diretta tra successo e valore.

La diffusione che ha avuto il termine persona nel linguaggio comune non garantisce rigore ai significati di cui tale parola è portatrice e rende inoltre debole la sua fondazione teoretica. Il rischio maggiore è quello di uniformare all'interno dei significati che attribuiamo a tale termine, diverse visioni, dando vita ad un vero e proprio «conflitto d'interpretazioni» (Galeazzi, 2004, p. 241-265). La stessa riflessione pedagogica non può esimersi dal parlare dell'educazione della persona, «anche se poi», nota Flores d'Arcais, «l'indagine critica permette di evidenziare come la persona venga intesa, ora come soggetto ora come oggetto dell'educazione, ora come fine ora come mezzo, e venga riconosciuta talvolta in una sua decisa e chiara autonomia, altre volte come elemento o parte di un tutto (umanità, storia, classe sociale ecc.)» (1992, p. 976). Esiste, quindi, la necessità di mantenere fermo l'interesse verso ciò che la persona rappresenta realmente, ovvero, rispetto ai significati profondi di un termine intorno al quale l'attenzione si è mantenuta viva soprattutto grazie al pensiero personalistico.

Il confronto tra diversi studiosi su tale tema, avviatosi in Italia dagli anni Cinquanta in poi, è segno di questo acceso interesse nei confronti della persona, tant'è che lo stesso Ricoeur dirà “muore il personalismo, ritorna la persona”.

Analizzando nello specifico il panorama italiano possiamo affermare che esiste una differenziazione storica tra due approcci, rispetto al problema fondativo dell'idea di persona: l'idea, a partire da Maritain, per cui il personalismo debba fondarsi su una metafisica della persona e quella opposta, più propriamente rivolta alla dimensione estetica che, sulle orme di Mounier e Stefanini, vede la persona come categoria fondante contrassegnata dall'esistenza e dall'apertura alla trascendenza (Flores d'Arcais, 1994, pp. 126-127; Chionna, 2001, p. 40). È sulla proposta di Stefanini che prende forma la pedagogia della persona, la cui premessa è recuperare l'essere a partire dall'esistere; concetto questo ancora una volta sviluppato nelle pagine di Giuseppe Flores d'Arcais. «È l'esperienza interiore il *primum* da cui non si può non partire, se s'intende fare un discorso che riguardi il conoscere e l'agire dell'uomo, e, attraverso essi, il suo stesso essere» (1987, p. 30). Sull'auto-revole proposta di Flores d'Arcais s'innesta il neo-personalismo di Luisa Santelli Beccegato, in grado di conciliare il pensiero di Mounier, Maritain, Lavelle e Stefanini, con l'esigenza di assumere sino in fondo le inquietudini e le lacerazioni di questa nostra epoca, senza riduzionismo alcuno dell'esistenza, per quanto povera e fragile quest'ultima possa mostrarsi (Santelli Beccegato, 1994, pp. 293-311). Scongiurando il rischio del riduzionismo all'esistere, la persona “vive” esperienze di vita sociale in cui si generano e hanno luogo processi formativi, processi di costruzione dell'identità, trame di relazioni, e percorsi di crescita (Balzano G., 2017). Pertanto, è importante fare un'ulteriore ed ultima riflessione sulla dimensione antropologica dell'essere umano.

Ciò che è necessario recuperare della tradizione antropologica legata alla persona è la *visione unitaria dell'essere umano, “molteplice” nelle sue facoltà e, tuttavia, “uno” nell'identità che lo definisce.*

Tale prospettiva si ritrova nell'antropologia morale di Antonio Rosmini in cui l'uomo è soggetto plurale, dotato di intelletto, sentimento e volontà, ma altresì unitario, perché persona, "*principio supremo*" di azione e di relazione. L'intelligenza è quindi facoltà ideale, il sentimento facoltà vitale e la volontà facoltà morale: tutte sono *identicamente proprie del soggetto e insieme, costituiscono quel principio di unità umana, per cui pensare, sentire e volere sono le potenzialità costitutive ed espressive di uno stesso ed unico soggetto*. Il successivo e doveroso distinguo è però il seguente: *mentre l'intelletto e la volontà sono facoltà spirituali, specifiche della persona, il sentimento è facoltà materiale, propria della natura umana e costituisce la dimensione corporea che rende possibile allo spirito una abitazione terrena e temporale. Perciò, dell'essere umano si può dire che è uno spirito incarnato o un corpo abitato dallo spirito: il sentimento corporeo è sentimento fondamentale della vita, costante percezione del nostro "essere corpo"* (Rosmini, 1981).

Se quindi si sposa la tesi di Verducci (2003), secondo la quale il lavoro è primariamente il tassello che completa il mosaico dell'integralità antropologica, nell'epoca in cui, giorno dopo giorno, le economie risultano, al pari di chi produce (il lavoratore), precarie e pronte a cedere, la prospettiva cambia di sicuro e necessita di approfondimenti in grado di disegnare scenari possibili, ma soprattutto realistici. O almeno così era fino all'arrivo del Covid-19. I cambiamenti, infatti, sono stati repentini e il lavoro come l'educazione sono stati richiamati a reinventarsi in nuove forme (Minello, 2012), non ancora ben definite del tutto ma che di certo nuove e rispetto alle quali una riflessione è necessaria.

«Il processo di ridefinizione «identitaria» che sta caratterizzando il mondo del lavoro contemporaneo e le stesse professioni argomenta la necessità che concetti, principi e metodi appartenenti a diversi ambiti disciplinari sappiano articolarsi dando vita a nuovi quadri disciplinari» (Dato, 2009, pp. 32-33), tenendo in considerazione che la pedagogia del lavoro oggi si inserisce in un complesso quadro teorico che vede le scienze dell'educativo arrancare rispetto agli ambiti che sociologia e psicologia si sono ritagliati nel tempo. Ancor di più il sapere pedagogico si è «aperto a nicchie disciplinari» (Dato, 2009, pp. 32-33), come la pedagogia del lavoro, l'educazione degli adulti e la pedagogia sociale, scienze che hanno posto alcune priorità nell'affrontare la tematica lavoro. Tra queste vi è innanzitutto il ripensamento del rapporto tra formazione e lavoro, un tema enormemente abusato che rischia spesso di relegare gli studi pedagogici sul lavoro a semplice studio dell'ambito formativo professionale (Balzano G., 2022, pp. 9-10).

3. Come muta la relazione nell'era della pandemia

Individualista per vocazione, bulimico di sensazioni e collezionista di emozioni, sovraccitato eppure indifferente, l'uomo di oggi ha ridisegnato il suo mondo interiore nel quale si è rinchiuso come in un fortino, sulla difensiva, sfiduciando o almeno guardando con sospetto i legami che lo trattengono all'interno di dinamiche interpersonali e comunitarie, dando conferma dell'assunto secondo il quale è la *persona* che venera l'*emozione*. Il quadro che si delinea è caratterizzato da un cortocircuito tra *affetti* e *legami*, che è una delle caratteristiche tipiche della società post-moderna: da una parte, quindi, si enfatizzano gli affetti in grado di garantire gratificazione; dall'altra, nessuno vuol sentire parlare di legami, anzi ci si orienta prevalentemente verso *relazioni* che non impegnano sui tempi lunghi. Alla parola legame, perciò, fa subito seguito quella di «*libertà*» (Balzano, 2017, p.

37), che, in questa analisi, diviene fondamentale per comprendere il significato reale degli affetti, e quindi dei legami emotivi, veicolati da quelle emozioni che sono alla base di ogni relazione, specialmente nei processi moderni di umanizzazione del lavoro. Una libertà, pertanto, che oltre a essere *libertà da e di* è anche *libertà con e per*; dunque, libertà per i legami utile a definire quale ruolo possano avere i legami nel nutrire gli affetti e rendere liberi i soggetti. Di contro, il rischio è quello di dare via libera a legami che diventano contratti a termine di reciproco consumo emotivo, per sé stessi incapaci di ospitare veri affetti, strutturati perciò in una forma di esteriorità reciproca che solitamente viene rimproverata alle dinamiche di un certo passato. Basti immaginare, per esempio, a come sia mutata la relazione tra genitori e figli durante il lockdown, sia nella gestione delle questioni strettamente familiari, sia nella capacità di far coesistere bisogni e necessità lavorative (smart working, DAD, DDI, ecc.). La scorretta coniugazione di affetti e legami conduce verso lo stesso esito: un'identità slegata e frantumata, o per il basso profilo degli affetti o per inconsistenza del legame. Riproponendo le parole di Boeren,

«Sebbene l'istruzione di qualità sia un obiettivo in sé, è importante evitare di considerarla come l'unico elemento all'interno di quei pacchetti di lavoro oggi sempre più frammentati e che le ricerche più recenti hanno fissato in 17 obiettivi. Molti di questi possono, infatti, essere interpretati come correlati tra loro. Ad esempio, la ricerca sui benefici del livello di istruzione mostra che coloro che hanno livelli di competenze più elevati tendono a garantire posti di lavoro meglio retribuiti, godere di una salute migliore, essere più coinvolti nelle loro comunità e sono in grado di praticare una cittadinanza più attiva» (Boeren, 2019, p. 23).

Esiste, quindi, una correlazione tra i tassi di partecipazione all'istruzione e gli investimenti governativi nelle industrie, nell'innovazione e nelle infrastrutture. Questo suggerisce che l'istruzione può fungere da potente motore per sviluppare una società più coesa e paritaria anche nell'accesso al mondo del lavoro. Al giorno d'oggi, ad esempio, gli educatori prestano attenzione anche alla parità di genere, attraverso iniziative per incoraggiare un maggior numero di ragazze e donne attive nei campi della Scienza, della Tecnologia, dell'Ingegneria e della Matematica. Una forza lavoro altamente qualificata è un motore reale e pratico di un *lavoro dignitoso* e di una forte crescita economica, che a sua volta contribuiscono al raggiungimento degli obiettivi in materia di povertà e fame. Un'istruzione di qualità può anche includere l'aumento delle competenze in relazione all'apprendimento per la sostenibilità, come la cura del nostro pianeta. L'obiettivo finale circa il principio di sostenibilità proposto dall'ONU, il 17, si concentra sul ruolo dei partenariati e fa esplicito riferimento alla necessità che i governi collaborino e cooperino con un'ampia gamma di parti interessate nei settori privati e senza scopo di lucro. L'istruzione, tuttavia, non è affatto menzionata nella discussione di questo obiettivo. Ciò è in contrasto con i dati della ricerca sui benefici dell'istruzione e della formazione, che toccano i settori di tutti gli altri obiettivi, sia a livello individuale che della società. Un'ulteriore comprensione delle possibilità per i soggetti, gli istituti di istruzione, le parti interessate e i governi di lavorare insieme per raggiungere gli altri obiettivi potrebbe quindi aumentare la conoscenza dei potenziali percorsi di progresso. «Tra i 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (OSS) lanciati dalle Nazioni Unite (ONU) nel 2015, il quarto obiettivo è dedicato all'istruzione» (Grotlüschen et al., 2020, p. 13). L'idea che sottende lo sviluppo di queste urgenze all'indomani della pandemia da Covid-19, guarda non soltanto a un'istruzione li-

mitata all'ambito scolastico o a una determinata fascia d'età, bensì mira a promuovere opportunità di apprendimento lungo tutto l'arco della vita e in tutti i contesti extrascolastici più importanti, compreso il mondo dell'impresa. La relazione educativa può oggi connotarsi di elementi nuovi pur non prescindendo dal compito di cura e aiuto della persona – propri dell'ambito familiare –, attraverso una breve analisi degli ambienti educativi della società post-moderna, e dell'evoluzione degli affetti e delle emozioni, che la stessa pedagogia ha saputo negli anni coltivare. Una società, la nostra, travolta dalla pandemia causata dalla diffusione del Coronavirus che oggi dovrà necessariamente fare i conti con un mutamento, forse anche positivo, delle «relazioni di stampo educativo» (Balzano G., 2020).

In questi ultimi anni, infatti, abbiamo assistito a una e vera e propria svolta per quel che riguarda la definizione e la formazione delle figure professionali che abitano i molteplici e differenziati contesti educativi. Immaginiamo, ad esempio, quanto sia importante – per non dire indispensabile – il processo di digitalizzazione per gli operatori dell'educazione. All'elemento normativo, e alla sua evoluzione, seppur parziale, fa seguito una trasformazione degli spazi dell'educazione, degli ambienti educativi, quasi totalmente declinata attraverso il senso del *lavoro educativo* caratterizzato da posture valoriali, culturali e metodologiche che sono – o almeno dovrebbero essere – proprie di chi opera, e quindi di ogni buon educatore. Il richiamo, in questa sede, a una pedagogia attraversata da – e attraversante – tutte le tensioni e le contraddizioni del contemporaneo, globalizzazione/localismo, pluralità/pensiero unico, che generano ambienti sociali e culturali nei quali l'individualizzazione dei progetti di vita, lungi dal costituire una liberazione da legami di diverso tipo, va a scapito della formazione dell'individuo-persona.

«Il soggetto/persona così come viene progettato, sul piano epistemico, [...] è tendenzialmente equipaggiato sia di libertà esistenziale, sia di autonomia intellettuale. Pertanto, non è fondato né dall'esperienza soggettiva (individuale), né da quella oggettiva (socioculturale): e neppure dalla loro reciproca integrazione. [...] Si presenta esistenzialmente equipaggiato di soli atti di scelta. Sono opzioni personali che garantiscono la libertà e che creano un vero sistema-di-valori: la scelta tra l'esistenza autentica e inautentica, tra il possibile e il quotidiano» (Balzano G., 2020, p. 9).

La sfida che, in un tale contesto economico, sociale e culturale, attende la pedagogia e l'educazione è, quindi, quella di «contribuire alla realizzazione di un sistema di benessere possibile, che nasca dalle sinergie tra il soggetto e le dimensioni collettive entro le quali si costruisce la sua storia di vita» (Santerini, 2019, p. 133). Il bisogno di una forte tensione educativa, questione quanto mai urgente oggi, è avvertito in maniera più forte in quello che Bauman definisce il postmodernismo maturo, lì dove l'uomo smarrisce troppo facilmente la rotta nella ricerca estenuante di una ricetta di vita.

«Un lavoro educativo, pertanto, che ha come propri assi di riferimento la dimensione progettuale e la relazione: compito della pedagogia è acquisire i dati raccolti da diversi punti di vista al fine di porre in essere processi di cambiamento e di trasformazione dell'agire educativo che siano coerenti con le finalità che essa si pone all'interno della civiltà democratica e, al contempo, aperta alle discussioni di queste stesse finalità, non dando per scontate le concezioni dell'uomo e della sua educazione che essa assume e che determinano l'idea di buona pratica educativa» (Elia, 2016, p. 6).

Una progettazione, perciò, che muove dalla prefigurazione di una situazione adeguatamente modificata rispetto alla sua configurazione attuale, rispetto ai problemi da affrontare, in considerazione della *liquidità delle relazioni interpersonali*. In buona sostanza si tratta di una capacità, tutta pedagogica, di osservare i fenomeni, gli eventi e i progetti educativi, mettendo a fuoco l'evento educativo in sé all'interno di un determinato contesto storico. Come afferma Corsi,

«La teoria pedagogica deve potersi disporre, in altre parole, come un'osservazione puntuale degli eventi e dei progetti educativi, come una microanalisi dettagliata dei fenomeni psicologici, sociali, economici, politici, ecc., nonché dei risultati delle indagini compiute dalla psicologia, dalla sociologia, dall'economia, dalle scienze politiche. Tanto questa osservazione, quanto questa microanalisi, deve tuttavia avere di mira la messa a fuoco dell'evento educativo in sé, il che, in altre parole, significa che devono poter tendere a discriminare quello che l'educazione è da quello che l'educazione non è» (Corsi, 1997, p. 111).

Nelle concrete relazioni educative, perciò, così come accade nelle professionalità che abitano il mondo del lavoro, il valore e il senso sono definiti nell'orizzonte culturale proprio della comunità storica alla quale apparteniamo, o nella quale ci formiamo; la ricognizione empirica, con l'ausilio delle indagini psico-sociali, ci aiuta a farne un primo inventario, minimamente adeguato. L'esperienza dello scacco e il dubbio esistenziale fanno emergere nella sua essenzialità il problema pedagogico: l'ideale etico di umanità trasmesso come un valore e cespite di senso per l'esistenza, negli schemi culturali in cui si è concretato. In sostanza, una questione intorno alla verità dell'impegno e della pratica educativa è il momento genetico della pedagogia razionale, perché assumerla in tutta la sua portata significa scegliere di percorrere la via della realtà e della ragione, e quindi intraprendere un itinerario di ricerca che problematizzi la nostra precomprensione, mettendone in questione le idee fondanti; per ricominciare di nuovo tutto da zero, cercando di vedere come stanno le cose e, con la forza dell'argomentazione, dire perché non possono stare altrimenti. Una riflessione epistemologica, dunque, sulla struttura specifica e sul significato proprio della pedagogia, come sapere intorno all'educazione, pertanto insieme teorico e pratico, deve tenere uniti il problema della realtà dell'educazione e quello della forma di razionalità adeguata. Lo scopo è di costruire, nel senso di rendere pienamente decifrabile, il modo di procedere della pedagogia, nel vedere e intendere l'oggetto proprio e adeguato che essa ha come scienza pratica e, allo stesso tempo, progettuale. Infine, porre la giusta attenzione alla questione dell'identità, che caratterizza il mondo del lavoro da un punto di vista squisitamente educativo:

«Il problema dell'identità personale costituisce [...] il luogo privilegiato di confronto fra i due principali usi del concetto di identità [...]. È bene ricordare i termini del confronto: da una parte, l'identità come *medesimezza*, dall'altra, l'identità come *ipseità*. L'*ipseità* non è la medesimezza. Ora, poiché questa distinzione di capitale importanza è misconosciuta, falliscono le soluzioni apportate al problema dell'identità personale che ignorano la dimensione narrativa. [...] Per la precisa ragione che essa viene innalzata ad un rango di problematicità soltanto quando passano in primo piano le sue implicazioni temporali, il confronto fra le nostre due versioni dell'identità fa per la prima volta veramente problema con la questione della *permanenza nel tempo*» (Ricoeur, 2001, p. 204).

4. Conclusioni

Le prospettive pedagogiche ricalcate in queste pagine, circa la possibilità di riconoscere un nuovo spazio educativo nei contesti di lavoro, non solo per le giovani generazioni, indica che c'è una priorità non tanto nel costruire progetti per qualcuno, sia questi giovane o meno, quanto nel favorire occasioni, luoghi, esperienze che facilitino la costruzione di progetti di vita; quindi, spazi di progettualità condivisa, carichi di significato, in grado di restituire alla persona quella capacità propria di essere capace di sperare, di progettare il futuro nella difficoltà del presente. Il tutto da una prospettiva generazionale differente, di strutturazione del proprio futuro – specie per le giovani generazioni –, e di restituzione di esempi, di fiducia e di supporto per gli adulti nei confronti dei cittadini di domani, veicolando l'azione educativa verso i principi di responsabilità e partecipazione. È necessario, pertanto, contrastare quella *liquefazione delle relazioni* che si oppone non tanto a un concetto di relazione, e quindi di società, solida ma piuttosto fondata sul significato di autenticità: una società che ricerca maggiore autenticità, che potremmo qualificare col termine di ultramoderna, lì dove si intende una società che procede oltre la modernità, cercando però di riprendere e portare a compimento istanze di umanizzazione del lavoro che nel quadro della modernità sono rimaste prigioniere.

Oggi la società ha riscoperto alcune dinamiche ormai sopite, perdute in parte o completamente, nel contesto lavorativo. La pandemia, che ha costretto in casa buona parte dei cittadini del mondo, ci ha invogliato – se non costretti – a recuperare i rapporti che per lungo tempo sono stati fondamento della costruzione identitaria e del rapporto genitore-figlio e genitore-genitore. In più le dinamiche lavorative, il lavoro agile, hanno condotto lo sviluppo personale verso una frattura delle relazioni interpersonali e in una gestione dei tempi e degli spazi decisamente differente. La relazione educativa, oggi, deve riprendere il «lungo viaggio dei rapporti interpersonali» (Bholinger, et al., 2015, p. 91); è necessario, quindi, recuperare il senso di un progetto di vita fondato sulla costruzione identitaria che non può prescindere dal lavoro inteso come strumento educativo. Un progetto di sé, infatti, non può nascere nell'isolamento o, peggio, nell'emarginazione, bensì nei luoghi dove sia possibile instaurare relazioni positive con gli altri, tanto con i giovani quanto con gli adulti significativi, dove poter dare espressione alle proprie idee, alle proprie energie vitali, ai propri gusti culturali, artistici, musicali, alle proprie modalità di percepire ed esprimere l'impegno sociale. Costruire una relazione educativa, nei modi e negli spazi fin qui analizzati, che possa essere fondata sul principio di cura e di aiuto. Il ruolo educativo nel lavoro di cura, infatti, ha una lunga storia che si snoda nel campo dei servizi sia sanitari che socioassistenziali ma questo non può che essere un punto di forza per gli sviluppi futuri: oggi, infatti, non si guarda più al soggetto come a un paziente, un ammalato, ma come una persona con le proprie specificità e i propri poteri personali, a prescindere dalle difficoltà. Guardare alla persona come soggetto di per sé caratterizzante è il primo e importante passaggio per tendere a quel concetto di libertà precedentemente illustrato, e diviene essenziale in chiave post-moderna, in riferimento alle giovani generazioni.

La pandemia da Covid-19 e tutte le questioni aperte che ne derivano e ne discendono meritano attenzione, anche e soprattutto a livello accademico; troppo spesso si è abbandonato il punto di vista pedagogico, la riflessione teorico-pratico-prassica, per ritrovarsi a discutere di questioni che hanno occupato e occupano i media con intenti per lo più divulgativi. Il lavoro come aspetto squisitamente

industriale o trattato nell'alveo delle politiche del lavoro (Pira, 2020); l'educazione a lavoro, le dinamiche educative nei processi lavorativi, la scuola e il lavoro, il "fare" a scuola come lungo l'arco della vita, compromessi e condizionati dal Covid-19 e da tutto quanto ne è derivato. È cambiato il lavoro, il modo di lavorare, le pratiche lavorative. Dunque, dalle persone ai contesti, la pedagogia del lavoro è coinvolta appieno nelle trasformazioni digitali che hanno interessato gli ultimi anni e ancor di più nella trasformazione forzata a partire dall'arrivo della pandemia. Le imprese e le organizzazioni, caratterizzate da una certa complessità e investite di responsabilità sociali, sono alla ricerca oggi più che mai, per quel che riguarda i lavoratori, di policompetenze (Cedefop, 1994, p. 9), che comunque necessitano di luoghi idonei allo sviluppo e al benessere del lavoratore per giungere ad una reale crescita comune. Luoghi che oggi si sono forzatamente modificati e hanno perso la propria anima. È mancato improvvisamente il «luogo di attuazione di relazioni educative significative» (Bocca, 1998, p. 108).

Progettare il futuro, delineare scenari di vita, anche matrimoniale e/o familiare, programmare, anche a breve termine, la propria esistenza è diventato fatto assai difficile. E nell'incertezza l'uomo smarrisce anche la sua connotazione relazionale autentica, la capacità di vivere in comunità per prestarsi all'individualismo. Riscoprire l'importanza educativa del lavoro significa fornire alla persona gli strumenti per superare le crisi del nostro tempo, che non sono solo economiche o finanziarie, o pandemiche. Le crisi della politica, della società dei consumi, del modello liberal, dell'istruzione (o crisi silenziosa (Nussbaum, 2011, pp. 21–30)), dell'educazione e dell'etica possono tutte desumersi dalla crisi dell'uomo. Ripartire dalle persone, dunque, poiché tra le specificità umane risiedono, in molti casi nascoste o poco sviluppate, le idee, le abilità (Elia & Rossini, 2002, pp. 41–92), le competenze e le meta competenze che possono disegnare un nuovo futuro per il lavoro. Trascurare di ripartire dal recupero del senso primigenio del lavoro, del suo essere della persona e per la persona, significherebbe invalidare a monte qualsivoglia pretesa di ripensare pedagogicamente il lavoro al tempo del Covid. Un lavoro capace di creare crescita, benessere per la persona. Ben vivere e ben essere, questioni quanto mai attuali, che saranno visti sempre più come punto d'approdo nella fase del post-Coronavirus, un tempo presto da affrontare, con gli strumenti giusti, che il sapere pedagogico può fornire.

Riferimenti bibliografici

- Balzano, G. (2017), *Pedagogia e lavoro. Prospettive pedagogiche*. Bari-Cerignola: Enter.
- Balzano, G. (2022). *Pedagogia, lavoro e progetto di vita. Verso una generatività consapevole. Attualità pedagogiche*, 4(1), 5-13.
- Balzano, V. (2017) *Educazione persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*. Bari: Progedit.
- Balzano, V. (2020) *Educare alla cittadinanza sociale*. Bari: Progedit.
- Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. La Scuola: Brescia.
- Bholinger, S., Haake U., Helms Jørgensen C., Toiviainen H. & Wallo A. (Eds.) (2015) *Working and learning in times of uncertainty. Challenges to adult, professional and vocational education*. Rotterdam: Sense.
- Bocca, G. (1998) *Pedagogia del lavoro. Itinerari*. Brescia: La Scuola.
- Boeren, E. (2019). Understanding Sustainable Development Goal (SDG) 4 on "quality education" from micro, meso and macro perspectives. *Int Rev Educ*, 65, 277-294. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09772-7>
- Cambi, F. (2020). *Pandemia Covid-19: una breve riflessione pedagogica. Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(1), 55-57. <https://doi.org/10.13128/ssf-11827>

- Cedefop. (1994). *Stato di avanzamento degli studi relativi a "la posizione dell'impresa nel processo di produzione delle qualifiche: effetti formatori dell'organizzazione del lavoro"*. Relazione della riunione del 31 marzo - 1 aprile 1993. Berlino: Cedefop panorama.
- Chionna, A. (2001) *Pedagogia della responsabilità: Educazione e contesti sociali*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso, G. (2005) *Elementi di pedagogia: L'evento educativo tra necessità e possibilità*. Brescia: La Scuola.
- Corsi, M. (1997) *Come pensare l'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione: La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Dato, D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile : Problemi, persone, progetti*. Milano: Franco Angeli.
- Elia, G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Elia, G., & Rossini V. (2002). *Lo sviluppo delle abilità sociali*. In G. Elia (Ed.), *Abilità sociali: Contesti e qualità delle integrazioni*. Bari: Edizioni Laterza.
- Flores d'Arcais, G. (1987). *Le «ragioni» di una teoria personalistica dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Flores d'Arcais, G. (1992). *Persona*. In G. Flores d'Arcais (Ed.), *Nuovo dizionario di pedagogia*. Cinisello Balsamo: San Paolo Edizioni.
- Flores d'Arcais, G. (Ed.). (1994). *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*. Brescia: La Scuola.
- Galeazzi, G. (2004). Personalismo e personalismi: Storia e significati. *Medicina e morale*, 53(2), 241–263. <http://dx.doi.org/10.4081/mem.2004.642>
- Gevaert, G. (1978). *Il problema dell'uomo*. Torino: Elledici.
- Giovanni Paolo II (1982). *Laborem exercens: Lettera enciclica di Giovanni Paolo II sul lavoro umano*. Roma: Paoline Editoriale Libri.
- Grotlüschen, A., Nienkemper B., & Duncker-Euringer C. (Eds.). (2020). International assessment of low reading proficiency in the adult population: a question of components or lower rungs?. *Int Rev Educ*, 66, 235–265. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09829-y>
- Macchietti, S. S. (2012) *Persona*. *Studium Educationis*, 13(3), 135-138. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/555>
- Minello, R. (2012) *Educare al tempo della crisi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- MIUR (2022) *Indicazioni ai fini della mitigazione degli effetti delle infezioni da Sars-CoV-2 nel sistema educativo di istruzione e di formazione per l'anno scolastico 2022 -2023*. Retrieved September 30, 2022, from https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/MI_Vademecum+COVID+AS+22-23.pdf/644ce43d-5b01-3cbc-23b9-c560931aff52?t=1661684316063
- Nussbaum, M. C. (2011). *Non per profitto: Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Pira, M. (2020) *Anno zero d.c.: I nostri soldi, i mercati, il lavoro, i nuovi equilibri internazionali dopo il coronavirus*. Milano: Chiarelettere.
- Ricoeur, P. (2001) *Sé come un altro* (D. Iannotta, Trans.). Como: Jaca book.
- Rosmini, A. (1981) *Antropologia in servizio della scienza morale* (F. Evain, Ed.). Roma: Città Nuova.
- Santelli Beccegat, o L. (2014) *Per una pedagogia neo-personalistica*. In G. Flores d'Arcais (a cura di) *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*. Brescia: la Scuola.
- Santerini, M. (2019) *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori Education.
- Totaro, F. (1998) *Non di solo lavoro: Ontologia della persona ed etica del lavoro nel passaggio di civiltà*. Milano: Vita e Pensiero.
- Verducci, D. (2003). *Il segmento mancante: Percorsi di filosofia del lavoro*. Roma: Carocci.