

Teorie della formazione, lavoro e pedagogia del lavoro

Carla Xodo

Abstract

L'articolo analizza il contributo della rivista Studium Educationis al tema del lavoro nei primi vent'anni di attività, coincidenti con un periodo di riforme istituzionali e di svolta della cultura pedagogica italiana. Viene data centralità, per la sua rilevanza presente e futura, al rapporto ancora irrisolto tra teorie della formazione e pedagogia del lavoro.

Parole chiave:
lavoro, formazione, teorie della formazione, pedagogia del lavoro

The article analyzes the contribution of the Studium Educationis journal as regards the subject of the work, in the first twenty years of activity, coinciding with a period of institutional reforms and deep change in the Italian educational culture. For its present and future significance the focus is on the unresolved relationship between theories of the formation and labor pedagogy.

Key words:
work, formation, theories of the formation, labor pedagogy

Teorie della formazione, lavoro e pedagogia del lavoro

Studium Educationis vede la luce nel 1996, in un momento molto significativo della storia culturale pedagogica del nostro Paese. Sono gli anni in cui il nostro sistema educativo formativo, già da tempo nel mirino di crescenti critiche da parte della società civile – irrisolutezza post-sessantottina, se così posso semplificare – viene preso di punta anche dal mondo economico. Intanto, la globalizzazione finisce per incidere nel profondo, rendendo più competitivo il mercato del lavoro: si innalzano gli standard delle conoscenze, si richiedono nuove competenze, si pretende flessibilità e, soprattutto, viene denunciata l'insufficienza dei tradizionali risultati di apprendimento forniti dal nostro sistema scolastico. Nei Protocolli d'Intesa, siglati dal Ministero della PI e Confindustria tra 1991 e il 1993, sono esplicitate le nuove aspettative nei confronti della scuola e dell'istruzione.

Creare una sinergia tra scuola e mondo del lavoro per la formazione di competenze: questa la sfida al centro dell'analisi in quel documento fondamentale che spiega molto dell'evoluzione che ha interessato il rapporto scuola-mondo del lavoro e a partire dalla quale prende avvio di fatto il processo di riforma della scuola secondaria superiore. È l'anno 1999-2000 – ministro Berlinguer – e da allora è un susseguirsi abbastanza convulso di un riformismo mai appagato e che dura con altri ministri fino al 2015, l'anno *mirabilis* de “La buona scuola” di Renzi, che forse ha messo un punto fermo, o quasi, sulla scorta di un ampio mandato elettorale (o pseudo-elettorale, secondo i suoi detrattori).

Un riformismo ad ampio respiro, però, che non si limita alla scuola secondaria, ma si allarga anche all'Accademia. Viene, infatti, rivista anche l'organizzazione degli studi universitari, dapprima con l'istituzione dell'autonomia (legge Ruberti 168/1989), quindi dei due cicli di studi (legge 509/1999), infine con i tre livelli dell'offerta formativa: corsi di laurea, di laurea magistrale e post-lauream (legge 220/2004).

Queste sono le condizioni che preparano ed accompagnano il mutamento: culturale in senso lato ed, indirettamente, culturale-pedagogico. Si dilata, insomma, lo spazio e si prolunga il tempo dell'educativo e, dovendo dar voce a realtà, contesti e situazioni educative inedite o poco note, si amplia lo spettro semantico della pedagogia. S'impone in quegli anni un termine pedagogicamente pregnante, linguisticamente espansivo, funzionalmente attrezzato per ogni bisogno, *formazione*. Il tema del *mondo del lavoro*, il convitato di pietra sempre invocato dalla cosiddetta società civile, trova infine la tanto agognata legittimazione.

Questo, dunque, il contesto in cui si colloca la nascita della rivista *Studium Educationis*: all'interno dell'Università ma proprio nel fermento che spinge anche il mondo universitario ad uscire dall'Accademia per aprirsi al mondo

esterno, con ciò cercando di meglio corrispondere a domande sociali emergenti. A riprova di ciò, il tema della *formazione* fu scelto come il motivo di esordio della rivista *Studium*, con quattro contributi di A. Granese (1996), D. Orlando Cian (1996), R. Di Nubila (1996) e di chi scrive (Xodo, 1996). L'intento non tanto nascosto era poter dare subito la misura che la neonata pubblicazione si proponeva di sostenere il nuovo corso per la nostra disciplina, la pedagogia.

Ad eccezione del numero monografico del 2000, dedicato fin dal titolo alla pedagogia del lavoro (Di Nubila, 2000), il tema della formazione, piuttosto di quello della pedagogia del lavoro, è stato un motivo abbastanza ricorrente nei numeri successivi.

Dopo vent'anni di attività, è naturale voler tentare un bilancio di questa impresa editoriale. Quale dunque il contributo culturale della rivista su questo problema? Sicuramente l'attenzione al tema del lavoro, ad includere ovviamente anche la formazione, dal momento che, come si è visto, essa viene intesa ormai come formazione professionale iniziale e continua per-nel-del lavoro. E, seconda domanda, a partire dalla formazione, quale il rapporto di quest'ultima in termini teorici con la pedagogia del lavoro? La questione doveva emergere nel numero monografico su citato, ma in realtà rimase un po' sotto traccia, mentre apparve più palese una specie di aporia, la tendenza diffusa a confondere i due temi ed in tal modo la formazione finiva per essere intesa come la forma attuale della pedagogia del lavoro. Posto il ragionamento in questi termini, si intuiscono delle riserve. Cercherò, nelle pagine che seguono, di portare alla luce i punti meno convincenti di questo approccio.

Per iniziare, la questione può essere posta in questo modo: è corretto identificare la pedagogia del lavoro con le teorie della formazione?

Se si considera lo sviluppo che ha avuto il tema della formazione in pedagogia in questi ultimi anni, rispetto al quale molto più contenuto è stato l'interesse nei confronti della pedagogia del lavoro – come si evince, del resto, anche dagli articoli di *Studium Educationis* – si sarebbe portati a concludere che pedagogia del lavoro e teorie della formazione siano state considerate equivalenti. Quanto meno, esisterebbe un rapporto di continuità per il quale le seconde sono considerate un'evoluzione della prima. Da questo punto di vista, continuare a parlare di pedagogia del lavoro sarebbe indicativo di un linguaggio superato, retrò. Di più: un cedimento nostalgico per così dire, l'ammissione che la sua inattualità è inadeguata a dar voce ad una conoscenza specifica, universalmente riconosciuta oggi, come appunto teoria della formazione.

1. Le teorie della formazione

Per smontare questa impostazione, partiamo dalle teorie della formazione. Per chi abbia una conoscenza della pubblicistica sulla formazione, intesa ormai con la qualifica "professionale", è lapalissiano che il tema ha guadagnato dapprima una posizione di primo piano al di fuori della pedagogia. Sono, in-

fatti, sociologi, psicologi ed economisti, e non solo nel nostro Paese, che, iniziando ad affrontare l'argomento, hanno avuto il vento in poppa, cioè hanno potuto fare leva sul favore del mondo del lavoro. Sono, per nominarne alcuni, autori come Mincer (1958), Schultz (1963), Fridmann e Naville (1963), Bell (1967), Butera (1990), De Masi (1993), Bonazzi (1995). Un nucleo forte, accreditato e che, come tale, finisce per aver presa anche presso i pedagogisti, certamente non altrettanto preparati ad affrontare la questione. Ma più degli economisti – che nonostante premano sull'acceleratore del successo calcolato attraverso l'investimento in capitale umano, operano comunque a casa propria – sono gli psicologi e soprattutto i sociologi ad apparire invitati dell'ultima ora a cose iniziate, per dirla rudemente: cioè, neofiti in un campo – la formazione – che, pur con tutti i distinguo del caso, resta indiscutibilmente, pedagogico.

Perché dunque i sociologi? E, soprattutto, perché ora?

Pur dovendo tener conto della complessità del fenomeno, la risposta, per certi aspetti, appare anche scontata. Il sociologo, a differenza del pedagogista, si sente autorizzato ad entrare in *medias res* nel momento in cui il lavoro viene considerato prevalentemente sotto l'aspetto sociale, vale a dire come realtà di tipo organizzativo. Non è quindi per una scelta indebita o prevaricante che la sociologia si affaccia al mondo del lavoro privilegiandone i rapporti sociali, ma perché quella sociale è la forma del lavoro che nell'economia di mercato assume un rilievo superiore rispetto all'attività individuale, che pure essa sempre presuppone. Se si parte dall'assunto che un'economia di mercato si assegna obiettivi di produzione illimitati rispetto ad un'economia di sussistenza – contingente al necessario – si capisce anche come questi livelli produttivi siano legati unicamente ad una buona organizzazione all'interno della fabbrica.

Paradossalmente, si può dire che A. Smith, prima ancora di F. Taylor, nel momento in cui scopre la divisione segmentale del lavoro, apra la strada del lavoro e della formazione anche alla sociologia. E non a caso, saranno sociologi come E. Mayo che, interpellato per studiare il calo di rendimento degli operai nello stabilimento di Hawthorne della Western Electric, fornirà la soluzione cercata. Dimostrerà cioè di saper attivare l'approccio adeguato per analizzare la resa del lavoro, collocandola nella rete organizzativa, con ciò prendendo le debite distanze da alcuni aspetti del taylorismo (Mayo, 1945; La Rosa, 1993; Bonazzi, 1995).

In linea con tali presupposti, la formazione è stata coerentemente interpretata come un problema, diremmo, di socializzazione in rapporto ad una forma organizzativa predefinita, all'interno della quale si doveva inserire il lavoratore: acquisendo le *skill* adeguate, oppure modificandole e/o integrandole rispetto ad eventuali mutamenti di ruolo. Per questo, il sociologo italiano Bruno Maggi sostiene, ad esempio, che la formazione, per corrispondere alle diverse esigenze organizzative, deve presentare una valenza multidisciplinare (Maggi, 1991), mentre Domenico Lipari distingue modelli di formazione diversi in rapporto a organizzazioni lavorative diverse. A questo secondo studioso si deve, in proposito, l'interessante individuazione di tre modelli: modernista, neo-modernista e post-modernista (Lipari, 2002).

Sintetizziamo: centralità del tema del lavoro, crisi del fordismo, profezie malauguranti sulla fine del lavoro (Rifkin, 1995; Meda, 1997; De Masi, 1994), convivenza con l'idea di *formazione* con cui è evidente la familiarità. Questi punti essenziali spiegano la svolta pedagogica in direzione del lavoro. La pedagogia cioè inizia in maniera convinta a rivisitare o scoprire o arricchire di nuove idee l'universo *lavoro* (Alessandrini, 1995; Delors, 1997; Bocca, 1998; Margiotta, 1998; Di Nubila 1996). In effetti, non vi è mai stata in proposito una grande tradizione di studi; l'argomento, per ragioni storico-culturali, è stato sostanzialmente residuale, esterno ai suoi interessi. Si pensi solamente come la scuola, l'istituzione socialmente preposta alla istruzione-educazione, abbia di fatto emarginato inizialmente la cultura del lavoro come non formativa, per questo esponendosi a serrata critica (De Bartolomeis, 1965; Martinoli, 1962; Bertagna 2006; D'Amico, 2015).

La pedagogia capisce che è ora di "mettersi in proprio". Mette in campo cioè propri strumenti interpretativi, attiva propri dispositivi concettuali. Eppure trova subito un ostacolo: deve fare i conti con un termine, "formazione", che in pedagogia presuppone un significato completamente diverso (Cambi-Orefice, 1996; Sola, 2016). Esso, infatti, rispetto alla socializzazione interna al contesto lavorativo ha poco a che fare, o solo in maniera indiretta, dal momento che allude primariamente al processo personale dell'"acquistar forma", del conseguire una propria identità da parte del soggetto educando.

Questo spiega perché i contributi pedagogici sulla formazione si orientano in tal modo in una duplice direzione. Per un verso, vi è chi tende a valorizzare la specificità e quindi a sottolineare la differenza tra la formazione pedagogica – intesa come *Paideia* e *Bildung* – e la formazione professionale – come apprendimento organizzativo. In questa linea troviamo Cambi-Orefice (1996), Xodo (1996), Granese (1996), Orlando (1996).

Per altro verso, invece, pensando di innovare, altri si proiettano in tutt'altra direzione. Puntano sulla cultura sociologica della formazione, ne recepiscono linguaggio e categorie (Alessandrini, 2004; Rossi, 2008). In questo modo si tende a considerare la formazione professionale più come una questione di ordine metodologico e strategico che pedagogico in senso stretto (Saraceno, 1997; Di Nubila, 2005).

In entrambi i casi, si tratta di tentativi di elaborare una *teoria pedagogica della formazione professionale* non già una *pedagogia del lavoro*: che pare difficile da coniugare con tale prospettiva.

La pedagogia del lavoro trova, tuttavia, un motivo di rilancio quando si determina un avvicinamento delle teorie della formazione alla pedagogia. Con la crisi del fordismo, viene messo in stato d'accusa il lavoro soggetto a organizzazione rigida, aprioristicamente definita, difficilmente conciliabile con la situazione di precarietà e cambiamento continuo prodotti dalla concorrenza del mercato globale. Trasformare organizzazioni definite in organizzazioni che apprendono, predisporre un sistema di *knowledge management* che possa attribuire alle imprese i vantaggi derivanti da pratiche di condivisione della conoscenza, formare in modo adeguato una nuova categoria di lavoratori: qui si trovano le condizioni che spiegano la svolta economica cui

va il merito della conversione in senso pedagogico della formazione. In sintesi, si scopre che la flessibilità del lavoro non può essere oggettivamente pre-costituita, perché essa si radica nell'autonomia e competenza delle persone che lavorano. Il problema della formazione si concentra ora nei soggetti che danno vita alle organizzazioni e la cui dinamica è favorita dal rapporto che l'attività formativa riesce a realizzare con esigenze, aspettative, motivazioni dei lavoratori.

Ma una formazione, ora protesa a valorizzare le *human resources*, è portata naturalmente a scoprire anche la base antropologica della sua azione, individuando in questo modo una via diversa per garantire il vantaggio competitivo dell'azienda. In altri termini, non si tratta più, ora, di addestrare soggetti ad eseguire, in tempi e modi precisi, un segmento produttivo e per questo stimolarli a migliorare continuamente le prestazioni richieste. Il problema è: come motivare soggetti ad apprendere, ad innovare, a creare organizzazione diventando competenti e propositivi? Altrimenti detto, l'economia della conoscenza (Foray, 2000), cioè l'uso della conoscenza come fattore produttivo, porta alla ribalta la pedagogia. Si riconosce cioè che in fatto di apprendimento, di promozione e sviluppo della conoscenza la pedagogia è la più attrezzata a fornire il miglior approccio. Solo la pedagogia riesce, infatti, a circoscrivere in maniera esauriente la problematica della formazione. Essa «implica – nelle parole del pedagogista francese Michel Fabre – una trasformazione della persona nei suoi aspetti cognitivi, affettivi e sociali in rapporto ad apprendimenti di sapere, saper fare, saper essere. Si tratta di un cambiamento qualitativo più o meno profondo, in una logica non di accumulazione, ma di strutturazione. Formare non è insegnare un insieme di conoscenze, neppure un sistema di conoscenze. È piuttosto indurre dei cambiamenti di comportamento, di metodo, di rappresentazione, d'attitudine» (Fabre, 1989).

La presa in carico di questa nuova prospettiva segna un crinale, indica cioè il passaggio dalla prima alla seconda generazione di teorie della formazione. In questo senso un esempio assai eloquente viene da uno studioso della formazione come Gianfranco Quaglino. Di fronte ai cambiamenti del lavoro, questi ammette di essere stato indotto ad analizzare criticamente le proprie posizioni teoriche, giungendo a modificare il proprio punto di vista. Da una teoria generale della formazione, a “modello unico” e “conclusivo”, egli arriva ad elaborare una teoria aperta, legata alla pratica. Non basta, il punto di approdo è un'idea di formazione come questione legata all'apprendimento del soggetto che lavora, e non più all'organizzazione. Ciò comporterà il passaggio da una formazione basata sulle competenze e sull'organizzazione, ad una formazione finalizzata al cambiamento e sviluppo organizzativi. Il punto finale sarà la persona e la sua realizzazione personale (Quaglino, 2005, p.179; Quaglino, 2011).

Siamo di fronte alla soluzione del problema? Possiamo dire che tra pedagogia del lavoro e teorie della formazione si è colmato il gap più su rilevato? È legittimo quindi affermare che le teorie della formazione possano essere considerate l'espressione linguisticamente più innovativa volendo prospettare oggi la pedagogia del lavoro?

Senza voler far sfoggio di primazie, sicuramente le teorie della formazione si sono appropriate di molte conoscenze pedagogiche. Si pensi solo allo spazio che esse riservano oggi alle problematiche della relazione, della comunicazione, della motivazione, al rapporto tra identità professionale e identità personale, dell'apprendimento attraverso l'esperienza e via discorrendo.

Ma restano temi che tendono ad essere affrontati solo dal versante metodologico e strategico, non da quello pedagogico: il che spiega anche l'andamento schematico di tali trattazioni. Si badi bene, ciò non deve essere considerato in termini negativi, ma più semplicemente come una elaborazione ancora insufficiente per la pedagogia. In altri termini, non basta riconoscere la centralità delle risorse umane per qualificare pedagogicamente la formazione, così come, da parte della pedagogia, non basta conservare il significato originario di *formazione* per pensare di poter affermare una pedagogia del lavoro.

Ma se da parte della nostra disciplina resta l'antico macigno, cioè l'incapacità o difficoltà ad affrontare pedagogicamente il tema del lavoro, ci si chiede in quale direzione ci si debba orientare.

2. Per una pedagogia del lavoro

Assumiamo aprioristicamente questo dato: in qualità di studioso dell'educazione, il pedagogista è portato a leggere i diversi fenomeni in rapporto alla loro incidenza, o meno, nei confronti della realizzazione delle persone. Accade, perciò, che anche verso il lavoro egli sia naturalmente votato ad interessarsi agli aspetti educativi connessi a questa attività umana nella duplice prospettiva di formazione: *iniziale-continua* ed *in-itinere*, riguardante cioè anche gli effetti formativi del lavoro stesso nei soggetti che lo praticano.

In realtà nei confronti di un tema così complesso – come, di fatto, è il lavoro – la legittimità e la fecondità di un approccio specifico può essere un vantaggio, ma anche un limite. Lo specialismo epistemologico, appagante all'interno di ambiti delimitati di ricerca, può essere invece penalizzante in un campo di studio come la pedagogia, proprio a motivo della trasversalità del fenomeno *educazione*. Dire educazione non significa, infatti, limitarsi a trattare, poniamo, ciò che accade in ambito scolastico o in famiglia. Ci sono e sono riconosciute esperienze di gran lunga più numerose ed incisive al di fuori di queste tradizionali istituzioni. Programmi scolastici, scelte e convinzioni familiari sono importantissimi, ma non possono costituire una specie di gabbia culturale. Che ne è, infatti, di modelli, opinioni che infittiscono il nostro tessuto sociale? Ed il rapporto con i coetanei, nelle rappresentazioni collettive trasmesse dai mass media? Ed Internet e le esperienze legate alla mobilità e all'internazionalizzazione?

Non si può evidentemente parlare di pedagogia del lavoro a prescindere da questa trasversalità, senza cioè un confronto passionato anche da un punto di visto storico e socio-economico delle proprie tesi, prima di prefigurare i modi dell'incidenza educativa di un'esperienza come quella lavorativa. Con-

sideriamo che la pedagogia del lavoro muove i primi passi in età moderna con la comparsa e l'esaltazione del tema del lavoro e segue sia le evoluzioni che le involuzioni di questa istituzione. Figlia dello spirito di concretezza, del bisogno di controllo e verifica che caratterizzano la cultura moderna, essa si afferma timidamente con la rivoluzione agricola e la successiva rivoluzione industriale del XVIII secolo. Ma il dato che oggi deve farci riflettere e convincere dell'esigenza pedagogica di andare più a fondo della questione del lavoro è il seguente: la pedagogia del lavoro che nasce con la *religione del lavoro* finisce, *malgré soi*, per trovarsi di fronte al problema della *fine del lavoro*. Per sperare di poter intravedere e prospettare qualcosa di sensato in questa fase storica di profonda destabilizzazione, bisogna avere il coraggio di affrontare criticamente i principi su cui si è retto il mondo che ora sta sbriciolandosi sotto i nostri occhi e nel quale la capitolazione più preoccupante è sicuramente quella del lavoro.

Di contro, illudersi di poter individuare rimedi, di applicare terapie, alla maniera delle diverse teorie della formazione, senza cercare di individuare la natura del morbo che si manifesta oggi in maniera vistosa nell'esistenza delle giovani generazioni proprio per mancanza di lavoro e aumento della povertà, significa continuare ad assegnare alla pedagogia una funzione ancillare, privarla di quella funzione critica che dovrebbe invece esserle propria come sapere della praxis, che interagisce con l'etica e con l'economia.

Ci si chiede: è sufficiente registrare l'elevato gradiente cognitivo del lavoro odierno, la trasformazione dell'economia industriale in economia della conoscenza, l'imporsi del capitalismo cognitivo, il tutto in chiave di questa affermazione: che il lavoro diventa una esperienza formidabile di realizzazione umana? Sicuramente per alcuni è così. Ma se analizziamo i dati del mercato del lavoro attuale, per molti, non è la stessa cosa. Per troppi, soprattutto per i giovani, il lavoro è un'esperienza negata e con essa la libertà di progettare la propria vita.

La pedagogia del lavoro deve partire da queste oggettive criticità: *in primis* lo scandalo della disoccupazione e inoccupazione giovanile. In particolare ci si riferisce al cosiddetto fenomeno *NEET*, cioè i giovani esclusi da tutti gli spazi che la società tradizionalmente riservava loro. Non sono a scuola, in quanto hanno già completato o abbandonato un percorso formativo; non sono al lavoro, perché hanno avuto un'occupazione a termine o non sono ancora entrati nel mondo del lavoro; sono in famiglia, ma in quella d'origine, perché non hanno ancora le condizioni per costituire una loro famiglia (Galilino, 2014).

Qualche anno fa, l'economista italiano Tommaso Padoa Schioppa, allora in carica come ministro dell'economia e delle finanze nel secondo governo Prodi (2006), venne direttamente coinvolto su questa questione a motivo del suo ruolo politico. Se la cavò scaricando in gran parte sui giovani la responsabilità della situazione di stallo in cui essi si trovavano, tacciandoli con un termine che per un po' è stato un tormentone, "bamboccioni". Il ministro intendeva sottolineare che, anziché impegnarsi a cercare lavoro, molti di loro preferissero prolungare la vita in famiglia, al riparo delle cure e delle prote-

zioni domestiche. Non mancarono reazioni dei giovani e delle famiglie ma molta opinione pubblica si schierò dalla parte del ministro, attribuendo la colpa, come spesso accade, a chi paga a valle le conseguenze di fenomeni sociali complessi che poco o nulla possono essere invertiti da azioni individuali. In verità, Padoa Schioppa pretendeva di avanzare un giudizio che andava oltre il senso comune. Da economista qual'era fondava la sua valutazione su un'analisi meramente economica del mercato del lavoro, centrata sull'equilibrio tra domanda e offerta, considerando il lavoro alla stregua di qualsiasi altra merce. Se la domanda è scarsa spetta anche all'offerta saperla aumentare rendendosi più interessante o più semplicemente rispondente alle aspettative del mercato.

Dobbiamo al premio Nobel Robert Solow una lettura diversa del mercato del lavoro. “Tra economisti – afferma questo studioso – non è per nulla ovvio che il lavoro sia un bene sufficientemente differente dai carciofi e dagli appartamenti da affittare” (Solow, 1994, p. 23), non è ovvio che il lavoro “non sia una merce” (Gallino, 2007). Eppure il lavoro non è solo una questione di concorrenza, non è solo un rapporto di domanda e offerta. Se così fosse non si capirebbe perché un alto tasso di disoccupazione non incida sui salari, nel senso cioè di ridurli. In realtà il lavoro è anche una questione di autostima e di riconoscimento sociale, fondamentalmente una questione di equità. Infatti, “una volta ammesso che i tassi di salario e di occupazione sono profondamente legati allo status sociale e alla stima in se stessi, si è già abbandonata la concezione manualistica di mercato del lavoro” (Solow, 1994, p. 27).

Il lavoro, insomma, è una realtà molto complessa. Per capirlo appieno è richiesto un metodo di analisi più sofisticato: non mono, ma multi e interdisciplinare e solo così si potranno offrire argomenti più probanti per cogliere l'anomalia giovanile su registrata.

È un approccio che è stato fatto proprio da un economista francese, T. Piketty, che è diventato quasi un classico. Egli denuncia come “la disciplina economica non sia mai guarita dalla sindrome infantile della passione per la matematica e per le astrazioni puramente teoriche, sovente molto ideologiche a scapito della ricerca storica e del raccordo con le altre scienze sociali [...]”. In realtà – conclude lo studioso – l'economia non avrebbe dovuto mai cercare di scindersi dalle altre discipline delle scienze sociali, perché non può che svilupparsi nel loro ambito” (Piketty, 2013, pp. 59-60).

La citazione da Piketty è utile per suffragare il nostro punto di vista. Egli parla apertamente di “discipline sociali”. Ebbene tra esse un posto particolare spetta sicuramente anche alla pedagogia, il cui contributo è da intendersi in chiave trans-metodologica. Quindi spingersi oltre la metodologia della formazione ed affrontare di petto ed in modo critico il tema del lavoro. Quale l'esperienza lavorativa in concreto? Quali le ragioni storico-sociali che ostacolano l'incontro tra il lavoro reale dal lavoro pedagogico? Qual è l'idea di lavoro che ci ha portato alla fine del lavoro? Queste sono le domande cruciali di una pedagogia del lavoro aderente alla propria struttura epistemologica ma interessata a svolgere una funzione sociale. In questo sta la differenza tra la pedagogia del lavoro e le teorie della formazione, le quali, ultime, si fanno

carico acriticamente delle ragioni del lavoro esistente cercando di individuare le forme dell'efficienza lavorativa da tradurre in formazione. Ma, si badi bene, non soddisfano le esigenze critiche di una pedagogia del lavoro, neppure quelle riflessioni isolate sul lavoro interne a tante pedagogie generali che assolutizzano un concetto antropologico di lavoro, a prescindere o trascurando le componenti storiche che invece il lavoro presenta. Paradossalmente, anche la pedagogia, per ambiguità epistemologiche proprie – la rinuncia ad esercitare una funzione critica nei confronti della realtà socio-economica storicamente determinatasi – nel momento in cui, superando resistenze ancestrali, si apre alla questione del lavoro, finisce per accreditarla teoricamente in forma parziale. In questo modo, cioè solo su base antropologica, rinuncia a considerarla anche per la presupposta dimensione sociale. La conseguenza fin qui è stata l'accettazione incondizionata del modello di lavoro storicamente determinatosi, responsabile di una specie di peccato originale, cioè distanza tra il *lavoro pedagogico* e il *lavoro reale*.

Prendere consapevolezza di questi passaggi, certo; assumere un atteggiamento critico nei confronti del lavoro, sicuramente; interrogarsi sul significato umano di questa attività, anche; elaborare una chiara concezione del lavoro, sì ed in primis: sono questi i punti irrinunciabili per la pedagogia del lavoro. In questo modo si potrà toccare con mano il peso dell'ambivalenza nei confronti del lavoro e della cultura del lavoro che ha caratterizzato la pedagogia italiana. Ma soprattutto si potrà invertire una rotta e restituire alla pedagogia la funzione critica che deve poter esercitare sempre, soprattutto in questa fase storica in cui il lavoro è diventato una delle questioni più drammatiche e che mette a rischio le generazioni future.

3. Conclusione

Si è cercato di porre le premesse per una riflessione critica sull'idea di lavoro in sintonia con i tempi, a partire dalla nostra disciplina alla quale ci rivolgiamo se vogliamo ricondurre il lavoro alle dimensioni antropologiche, guidati da un sistema valoriale che evidenzia nel lavoro la reciprocità e lo scambio vicendevole.

In questo senso una pedagogia del lavoro per distinguersi dalle teorie della formazione deve garantire alcuni requisiti.

1. Superare o valutare cautamente estemporanei ed astratti riferimenti al lavoro, espressi dai pedagogisti dell'epoca pre-industriale, quando il lavoro era sostanzialmente marginalizzato.
2. Valorizzare anche la natura socio-storico-economica del lavoro, resistendo alla tentazione delle rassicuranti sirene del grigio dell'astrattezza. La pedagogia dispone di formidabili armi critiche se accetta di misurarsi con le forme concrete di operazionalizzazione dei propri principi all'interno dei contesti lavorativi storicamente vigenti, senza pretendere di piegare il lavoro alla logica pedagogica o, peggio ancora, voler didattizzare il lavoro.

3. Operare in uno spettro ampio ed inclusivo. Il lavoro è sì quello industriale, ma anche quello agricolo che va riscoperto oggi come la riserva per autonomia di risorse educativo-esistenziali.
4. Accompagnare la ricerca pedagogica sul lavoro nella correlazione con l'economia di mercato, nel suo evolversi e trasformarsi, con diverse elaborazioni del tema del lavoro (dimensione civile del lavoro, libertà, subordinazione e disciplina del lavoro nell'epoca della religione e apoteosi del lavoro; formazione e autoformazione nel e per il lavoro nell'epoca della "fine del lavoro" ecc.).

Riferimenti bibliografici

- AIF (1991). *Professione formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini G. (1991). *Formazione e tecnologia nell'impresa*. Milano: Mondadori.
- Alessandrini G. (a cura di) (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini Associati.
- Aniello F. (2009). *Pedagogia del lavoro e persona*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Autieri E. (1998). *Management delle risorse umane. Fondamenti professionali*. Milano: Guerini Associati.
- Becker G.S. (2008). *Il capitale umano*. Bari: Laterza.
- Bertagna G. (2006). *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e formazione di pari dignità*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Bocca G. (1998). *Pedagogia del lavoro. Itinerari*. Brescia: La Scuola.
- Bonazzi G. (1995). *Storia del pensiero organizzativo*. Bologna: il Mulino.
- Butera F. (1990). *Il castello e la rete*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi F., Orefice P. (a cura di) (1996). *Fondamenti teorici del processo formativo*. Napoli: Liguori.
- Castagna M. (2004). *Progettare formazione*. Milano: Franco Angeli.
- D'Amico N. (2015). *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*. Milano: FrancoAngeli.
- De Bartolomeis F. (1965). *Formazione techno-professionale e pedagogia dell'industria*. Milano: Edizioni di Comunità.
- De Masi D. (1993). *Verso la formazione post-industriale*. Milano: FrancoAngeli.
- De Rosa M. (1993). *Il lavoro nella sociologia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Nubila R. (1996). Globalizzazione, mercato, cambiamento di formazione. *Studium Educationis*, 1, pp. 124-135.
- Di Nubila R. (2005). *Saper fare formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Foray D. (2000). *L'economia della conoscenza*. Bologna: il Mulino.
- Maggi B. (a cura di) (1991). *La formazione: concezioni a confronto*. Milano: Etas Libri.
- Margiotta U. (a cura di) (1998). *Pensare la formazione*. Roma: Armando.
- Fabre M. (1989). *Penser la formation*. Paris: Puf.
- Fridmann G., Naville P. (1963). *Sociologia del lavoro*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Gallino L. (2007). *Il lavoro non è una merce*. Bari: Laterza.
- Gallino L. (2014). *Vite rinviate. Lo scandalo del lavoro precario*. Bari: Laterza.
- Granese A. (1996). La teoria della Bildung e la formazione come problema sociale. *Studium Educationis*, 1, pp. 1-11.
- Orlando Cian D. (1996). Formazione e educazione: verso l'integrazione dei due saperi. *Studium Educationis*, 1, pp. 36-44.
- Piketty T. (2014). *Il capitale nel XXI secolo*. Milano: Bompiani.

- Quaglino P. (1985). *Fare formazione*. Bologna: il Mulino.
- Quaglino P. (2005). *Fare formazione. I fondamenti teorici e nuovi traguardi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Quaglino P. (2011). *La scuola della vita. Manifesto della terza formazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rossi B. (2008). *Pedagogia delle organizzazioni*. Milano: Guerini Associati.
- Schultz T.W. (1963). *The Economic value of Education*. New York: Columbia University Press.
- Sola G. (2016). *La formazione originaria*. Milano: Bompiani.
- Solow R.M. (1994). *Il mercato del lavoro come istituzione sociale*. Bologna: il Mulino.
- Xodo C. (1996). Dalla tecnica della formazione alla teoria della formazione. *Studium Educationis*, 1, pp. 12-23.