

STUDIUM EDUCATIONIS

Rivista
quadrimestrale
per le
professioni
educative

3

Anno XX n. 3
Ottobre 2019

Direttore responsabile
Diega Orlando Cian



Pensa
MULTIMEDIA

STUDIUM EDUCATIONIS

Anno XX – numero 3 – ottobre 2019



Studium Educationis – Anno XX – n. 3 – OTTOBRE 2019

Rivista quadrimestrale per le professioni educative

Direttore Responsabile

Diega Orlando Cian

Comitato Scientifico

Sergio Angori
Sami Basha
Antonio Bellingreri
Roberta Caldin
Paolo Calidoni
Giorgio Chiosso
Gino Dalle Fratte
Romualdo Dias
Italo Fiorin
Massimiliano Fiorucci
Luciano Galliani
Anna Genco
Jean-Claude Kalubi-Lukusa
Sira Serenella Macchietti
Giuseppe Milan
Paola Milani
Giuliano Minichiello
Loredana Perla
Jean-Pierre Pourtois
Roberto Roche Olivar
Luisa Santelli Beccegato

Milena Santerini
Sahaya G. Selvam
Domenico Simeone
Concetta Sirna
Carla Xodo
Giuseppe Zago
Giuseppe Zanniello

Comitato di Redazione

Giuseppe Milan (*caporedattore*)
Luca Agostinetto
Mirca Benetton
Chiara Biasin
Carla Callegari
Alessandra Cesaro
Mino Conte
Emma Gasperi
Paola Milani
Emanuela Toffano
Patrizia Zamperlin
Orietta Zanato

Peer-review

Gli articoli ricevuti dalla Redazione sono sottoposti, in forma anonima, al parere di due membri del Comitato di Referee, le cui decisioni sono inappellabili. In caso di richiesta di integrazioni o correzioni, gli articoli sono rinviati agli autori, che dovranno apportare le modifiche necessarie.

Studium Educationis, fondata e diretta da Diega Orlando, professore emerito di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Padova, è uscita come bimestrale, con regolarità, dal 1996 a tutto il 2000. A partire dall'anno successivo ha assunto cadenza quadrimestrale.

Nel 2008 la Rivista è passata dalla casa editrice Cedam alla casa editrice Erickson, giungendo infine, a partire dal 2011, alla casa editrice Pensa MultiMedia.

Autorizzazione del Tribunale di Padova n. 1520 del 19 luglio 1996

ISSN 1722-8395 (print) / ISSN 2035-844X (on line)

Finito di stampare Ottobre 2019

È vietata la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo effettuata compresa la fotocopia, anche a uso interno o didattico, non autorizzata

Comitato di Referee

Giuditta Alessandrini	Umberto Margiotta
Sergio Angori	Anna Marina Mariani
Roberta Caldin	Giuseppe Milan
Paolo Calidoni	Marco Milella
Mirella Chiaranda	Giuliano Minichiello
Giorgio Chiosso	Ferdinando Montuschi
Gino Dalle Fratte	Agostino Portera
Renato Di Nubila	Jean-Pierre Pourtois
Agustin Escolano Benito	Roberto Roche Olivar
Luciano Galliani	Luisa Santelli Beccegato
Anna Genco	Milena Santerini
Alberto Granese	Concetta Sirna
Maria Luisa Iavarone	Carla Xodo
Daniele Loro	Giuseppe Zago
Sira Serenella Macchietti	Giuseppe Zanniello
Susanna Mantovani	

Segreteria di Redazione

Luca Agostinetto
luca.agostinetto@unipd.it

Numero a cura di

Giuseppe Zago
Carla Callegari

La Redazione accetta articoli da sottoporre al Comitato di Referee solo da abbonati o da chi sottoscriverà l'abbonamento alla Rivista.

Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 - 73100 Lecce
tel. 0832.230435 • info@pensamultimedia.it – www.pensamultimedia.it

Abbonamenti

Enti / Scuole / Istituzioni: Italia euro 60,00 • Estero euro 80,00 • online 50,00
Privati: Italia euro 45,00 • Estero euro 65,00 • online 35,00
Studenti universitari: Italia euro 30,00 • Estero euro 50,00 • online 20,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a: abbonamenti@edipressrl.it

La rivista, consultabile in rete, può essere acquistata nella sezione e-commerce del sito www.pensamultimedia.it

Le note editoriali della rivista sono disponibili nel sito www.pensamultimedia.it

STUDI E RICERCHE

- 07 **Victoria Konidari, Mirca Benetton**
Adolescents' perceptions of future planning in Italy, France and Greece: dimensions of time and disadvantage
La percezione della pianificazione del futuro degli adolescenti in Italia, Francia e Grecia. Ri-concettualizzare il tempo come risorsa educativa
- 25 **Franca Pesare**
La soggettività nella progettazione educativa: dall'oggettivismo scienziata alla teoria dell'osservatore
The subjectivity in educational projects: from the scientist objectivism to observer's theory
- 39 **Agnese Rosati**
Infanzia: letture, problemi e prospettive.
Interpretations, issues and perspectives on Childhood
- 47 **Carla Callegari**
Ricerca storica e educazione comparata
Historical research and comparative education

L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

- 57 **Massimiliano Costa**
Agire lavorativo e formatività nelle trasformazioni del lavoro
Work agency and education within work transformations
- 67 **Alessandra Cesaro**
Insegnare *dentro*. La figura dell'insegnante in carcere
Teaching inside. The role of teachers in prisons
- 77 **Giulia Fasan**
La formazione degli educatori tra gli anni Sessanta e i primi anni Novanta del Novecento italiano
Training programmes for educators between the sixties and early nineties in 20th-century Italy

DOSSIER. LAVORO E FORMAZIONE TRA PASSATO E FUTURO

89 Giuseppe Zago

La storiografia pedagogica italiana sul lavoro e sulla formazione
Pedagogical historiography on job education in Italy

105 Giuditta Alessandrini

Il valore educativo del lavoro nella seconda età delle macchine:
le sfide di una visione antropologica
*The educational value of work in the second machines age:
the challenges of an anthropological vision*

117 Fabrizio d'Aniello

Il lavoro per la persona. La storia della pedagogia del lavoro per il
futuro dell'educazione
*The work for the person. The history of the pedagogy of work for the
future of education.*

LESSICO PEDAGOGICO

127 Giovanna Rosa Maria Romito

Educazione alla legalità e alla giustizia

L'OPINIONE

133 Simonetta Polenghi

Formazione umanistico-scientifica o razionalistico-utilitaristica?

NOTIZIARIO

135 Giulia Fasan

Tra Spagna e Portogallo: due importanti appuntamenti estivi per
la Storia dell'educazione e della pedagogia

RECENSIONI

139 (a cura di)

Dorena Caroli
Ilaria Filograsso
Andrea Porcarelli

SE

Adolescents' perceptions of future planning in Italy, France and Greece: dimensions of time and disadvantage

La percezione della pianificazione del futuro degli adolescenti in Italia, Francia e Grecia: concettualizzare il tempo come risorsa educativa

Victoria Konidari

University of Patras, Greece

Mirca Benetton

University of Padua, Italy

This paper addresses the problem of time and more specifically future planning among vocational education students in Italy, France and Greece. Research results revealed a very similar phenomenon in all three population groups, including: a) there were significant and very similar cumulative percentages of students who did not value future planning in their everyday strategies, and b) a one-way analysis of variance (ANOVA) revealed that gender, specialisation and type of area/class were not statistically significant for this sample. The paper concludes that the students' problematic relation with future planning exposes them to a situation of vulnerability, inequality and disadvantage. Furthermore, the conclusion highlights the implications of the finding for policy makers and educational professionals.

Keywords

**time, future planning, vocational education
disadvantage, policy making, school**

Il contributo affronta il problema del tempo e in particolare la considerazione della pianificazione futura da parte degli studenti dell'istruzione professionale in Italia, Francia e Grecia. I risultati della ricerca hanno rivelato un fenomeno molto simile in tutti e tre i gruppi di popolazione, tra cui: a) percentuali cumulative significative e molto simili di studenti che non considerano particolarmente la pianificazione futura nelle loro strategie quotidiane, e b) un'analisi (ANOVA) ha evidenziato che il genere, la specializzazione e il tipo di area/classe non sono statisticamente significativi per questo campione. Il contributo rileva come, d'altro canto, la relazione problematica degli studenti con la pianificazione futura li esponga a una situazione di vulnerabilità, disuguaglianza e svantaggio sociale. Il che deve fare riflettere i responsabili politici e i professionisti dell'educazione in relazione a possibili percorsi scolastico-educativi da progettare per ridurre tali problematiche.

Parole chiave

**tempo, pianificazione futura, istruzione professionale
svantaggio, politica educativa, scuola**

* Konidari Victoria is the researcher in charge of the European Union funded Re-mapping project in the context of Marie Curie Individual Fellowship actions (grant number:750405), <https://re-mapping.eu>.

Two authors wrote this paper: Mirca Benetton wrote Sections 3 and 4, and Victoria Konidari wrote Sections 1, 2, 5 and 6.

Non ci sono più angeli nel nostro mondo, né scale che salgono al cielo. Tutto si svolge qui e ora. Ma questo qui e ora non prevede la quiete dello stato contemplativo, quanto piuttosto il tendere verso un orizzonte ormai così sottile da diventare invisibile. [...] L'unico binario su cui veniamo avviati è quello del piccolo tran-tran quotidiano, andare avanti con lo sguardo a terra, assolvendo i compiti che ci vengono richiesti, senza porci inutili domande. (Tamaro, 2018, p. 80)

1. Introduction

Time has been underlined many times in the relevant literature as a strong motivational factor that affects educational outcomes. This paper explores the relation between vocational education students and future planning and discusses the findings under the wider perspective of disadvantage in relation to specific sociodemographic characteristics.

This paper presents the results of a small scale quantitative study undertaken in Italy, France and Greece among 222 14-19 years old vocational education students, using the Future Time Perspective Scale for Adolescents and Young Adults (FTPS-AYA). The paper focuses only on the future-planning factor of the scale because this is the only factor that is not correlated with the other factors of the scale; furthermore, it presents a very similar phenomena cross all three national population groups. This study is limited in scale because it is part of a larger qualitative research project, and it is mainly used for the triangulation of qualitative results. However, despite the limited size of the sample, the high homogeneity of the research results reveal that the future-planning factor should be further explored, as it is related to various forms of inequality, vulnerability and disadvantage.

In the first part, the paper presents an overview of the relevant literature and explains the methodological decisions made in relation to the research tool. In the second part, the paper examines future planning within wider theorisations on the formation of a project of life in adolescence. In this part, the paper presents the main research findings in relation to the future-planning factor of the FTPS-AYA. Finally, the paper concludes by underlining the need for policy makers and education professionals to match their practices with evidence from the field.

2. Adolescents and time: Choosing the methodological instrument

Among the main instruments of the last 20 years that have been used to explore the psychological and subjective dimension of time are: a) the Consideration of Future Consequences Scale (CFCS) (Strathman et al., 1994), b) the Time Orientation Questionnaire (TOQ) (Shirai, 1997), c) the Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI) (Zimbardo, Boyd, 1999), d) the Future Time Per-

spective Scale (FTPS) (Husman, Shell, 2008) and e) the Future Negative Scale (Carelli et al., 2015). All of these instruments try to encompass the shortcomings of the previous ones, with the ZTPI being the most used. The CFCS explores how the perceived impact of potential future outcomes may influence present behaviours. The TOQ explores five main time orientations: positive future orientation, positive present orientation, negative future orientation, negative present orientation and past orientation. The ZTPI explores five time factors: past negative, past positive, present hedonistic, present fatalistic and future. The FTPS explores four temporal dimensions – speed, connectedness, value and connection – and how the individual situates itself in relation to them. Carelli et al. (2015) developed the S-ZTPI, which comprised a future negative scale to assess time perspective, as they believed that time perspective should not be limited to positive future evaluations and that negative dimensions of the future should also be included.

In relation to adolescence, which is our age group of interest, of the above instruments, ZTPI has a version for adolescents consisting of 25 items (compared to 61 for the adult version). Worrell and Mello (2007) developed the Adolescent Time Attitude Scale (ATAS) to explore time attitudes in secondary school students. ATAS also focused on the continuity of time, as with the ZTPI; however, ATAS focuses only on six factors – past positive, past negative, present positive, present negative, future positive and future negative – and skips the hedonistic and fatalistic dimensions of Zimbardo and Boyd's (1999) scale.

In our research, we did not use either of the two scales mentioned above; this was for two reasons. First, we did not use ZTPI because a comprehensive measure of ZTPI constructs was not yet available (Husman, Shell, 2008), and many consider its 25-item version for adolescents as controversial (Worrell et al., 2007; Perry et al., 2015). Moreover, although we share Zimbardo and Boy's (1999) criticism of the one-dimensional character of studies that focus only on the future time perspective (FTP) and their position that a more balanced time perspective that focuses on all three time periods – past, present and future – is necessary to provide a complete personality profile, we chose to privilege only the FTP approach, which is directly related to the locus of our research. More specifically, in a school context, students' representations of the future have been found to impact their academic motivation (Simons et al., 2004; Malka, Covington, 2005), academic achievements (Mello, Worrell, 2010), school investment (Peetsma, 2000) and goalsetting, planning, perceived agency and commitment (Nurmi, 1991). It has also been found that there is correlation between the length of FTP and a) the number of goals and plans set (Simons et al., 2004), b) the psychological dimensions related to motivation (Hushman, Shell, 2008) and c) long-term planning, future outcomes and decision making skills (Ferrari et al., 2010, p. 62).

Given the above positioning, we chose to use the FTPS-AYA, which was developed by Lyo and Xiting (2016) and contains 28 items that explore six factors. This choice was made not only because we are mainly interested in the FTP but also because the six factors of the scale offer the opportunity to

explore the contradictions inherent in the future time perspective, particularly among adolescents. The FTPS-AYA contains six factors that satisfy this need. The first factor *future-negative* refers to a predominantly negative vision of the future and reflects generally negative, aversive and pessimistic feelings about one's future. The second factor *future-positive* embodies a generally positive, warm, happy and meaningful attitude and emotion towards the future. The third factor *future-confusion* reflects general confusion and uncertainty about one's future. The fourth factor *future-perseverant* explores long-term perseverance regarding the future despite failure, adversity and plans in progress. The fifth factor *future-perspicuity* explores the existence of an explicit and clear attitude towards the future. Finally, the sixth factor *future-planning* reflects a present anticipation of future planning and future goal setting. In this paper, as mentioned above, we will only present results related the future-planning factor.

3. Adolescents and the project of life

Since the 1970s, the idea of linearity in the developmental phases of the cycle of life has been abandoned. The course of human life is now conceptualised not as linear but as recursive, wherein various biological, social and personal parameters interact and every stage of life is correlated with both the previous and the subsequent stages in an integrated and dynamic way that is marked by change and continuity (Sugarman, 2001). According to Erikson (1999), in the construction of identity in adolescence, we find both characteristics of previous life phases and experimentations with new and diverse paths – a growth in the physical, emotional, cognitive and social levels that are integrated and harmonised in personal self-development (Sbattella et al., 2008). Crises experienced in adolescence – between the ages of 14 and 18 years old – therefore do not represent a totally new situation, since every age in life entails crisis, change, separation and choice. What is special in the age of adolescence is that adolescents start conceiving themselves as autonomous beings that can reflect upon and redefine their thoughts about their future. This reflection and redefinition of the self during adolescence requires a capacity for experimentation, whereby a person stays true to themselves while exploring and expanding their horizons.

In adolescence, a gradual development of autonomy takes place, leading to an adulthood in which young people have a competent self-consciousness and are able to trust their own potentialities. Due to their cognitive development, adolescents are able to see future time perspective as stable and elaborate long-term projects (Berti et al., 2018, p. 478). In standard descriptions of this life phase (add citations), adolescents are often considered as having a tendency to use hypothetical deductive thinking to represent reality in ways that diverge from the status quo; they are also considered as wanting to bring about change, perhaps in a messianic and egocentric way, as this is based on an overestimation of thought over experience (Berti et al., 2018, p. 433).

In this process, adolescents' social environments are of paramount importance. The development of autonomy emerges through the negotiation of those relations that the adolescent holds with significant others, particularly parent figures, teachers and educators, who are expected to provide the necessary help to adolescents to gradually assume the capacity for mindfulness and slowly make more voluntary and personal decisions. These significant others should therefore support adolescents with care and 'flexible protection' (Scabini, 1995), rendering the adolescent able to correctly orient their own future life course and take into consideration their own resources and potentialities. Moreover, the practice of choice and the capacity for projection also depends on the sociocultural context. In accordance with the historical moment, this may support, promote or inhibit the elaboration of the sense of autonomy and security, which is founded on practices and norms that condition the way that the adolescent explores and experiments with their own future.

This complex phase of identity definition should lead to a stable assumption of the self, new roles and expectations and a mature orientation to one's future – the environment and the persons around adolescents have a determinant role in this. The capacity to explore the environment and oneself and to commit to carrying out specific decisions that engage with different areas of development (professional, sexual, cognitive and social) at different times without confusion or the dispersion of identity also depends on the significant figures that the subject is in relation with and from whom they should receive support.

However, we observe today that adolescents' social environments are problematic:

The biggest part of autonomy coming from the weakening of the capacity of contemporary society's main institutions to structure the social life is transformed, for a big part of the population, in an erosion of the capacity for individual self-determination, from which results a permanent condition of insecurity (De Luigi, 2007, p. 38).

The perceived deregulation of life paths and the perceived instability in the possibility to reach one's objectives augment a sense of fluidity and the ephemeral character of becoming for both adults and adolescents:

The temporal perspective in which someone can place its own projects for life can be only short term: the only possible project is the one that is transitory and light, useful for the creation of new social relations and new opportunities, avoiding however every long term engagement with people and things if it could be an obstacle to mobility and flexibility (De Luigi, 2007, p. 40).

In this context, the age of adolescence cannot remain unaffected. Previous research (Cesareo, Vaccarini, 2006; Cesareo, 2005) has shown that adolescents appear to act within the multiplicity of suggestions provided by the social context that they live in and in which they are evaluated on the basis of a short time perspective. Consequently, planning is short term.

4. Adolescence and the delay syndrome

What is confirmed in the contemporary societies of many European countries is a diffusion of a delay syndrome that invalidates the growth of countries and of young people themselves. We witness an extension of the process times needed for the acquisition of autonomy (Livi Bacci, 2008, p. 34) – the lengthening cycles of education and study postpone the transition into the professional working environment. The transition phases (autonomy from the family, formation of a stable love life and entrance into the work market, etc.) increasingly occur later – particularly in Italy – compared to the 1950s. The socioeconomic scenarios of today's society make young people persevere in the exploration of the self without arriving to assume the responsibility of choice and future planning. This way, adolescents are satisfied with 'generic' actions that do not really contribute to an authentic self-realisation (Barbagli et al., 2003, p. 34). In fact, adolescents are not led gradually to a transition into the world of adulthood – they do not rely on society and the various choices proposed to them but prefer to remain in a state of indecision and experimentation. This is why adolescents appear to be uncertain while, paradoxically, being satisfied, in most cases, with living in the present, as long as they are exonerated from the necessity to assume the responsibilities associated with choice and obligation. Social reality, with its own problematic, comes to appear rather far from their interests, as it is the family that protects them (Livi Bacci, 2008, p. 83).

In other words, adolescents today appear to find ways to avoid confronting and resolving the natural anxiety related to the incertitude that is fundamental for the transition to the next developmental phase. Life choices appear to be rather ephemeral and to assume a rather individualistic dimension. The mutations of the current socioeducative context in relation to 1950s and 1960s, when E. Erikson (1966) theorised the adolescence phase, have led many researchers (Fass, 2016) to propose a different description of the age of adolescence that is related to the different contemporary perception and experience of time (Arnett, 2010). Adolescents in the stage of social moratorium are found to extend the experimentation stage to the point that it places them in a dimension 'without time' (Ammaniti, 2018), i.e. without the objective of projection into adulthood, as adulthood is barely recognisable.

This all leads adolescents to have a conception of time and future perspective that oscillates between naivety and superficiality. In this way, adolescence does not assume the connotations of a period of projection but rather of a purely experimental situation, which is for the largest part self-centred, and of how to live on their own. This has been confirmed by studies over the last decade:

An evident characteristic of the socialization path today is that of the weakening of the will to grow up and, therefore, of a prospective and projective vision; it is developing rather an 'experimental', individualistic-narcissistic concession of the existence: the adolescent and *young* condition is configured as the time for identity creation, for experimentation

of the Self, of one's own choices, for the acquisition of cognitive and relational competences, a time free of extreme obligations and sanctions and, in some ways, different from the ones of adult life, focused more on performance and the attainment of results (Besozzi, 2009, p. 15).

According to Besozzi, if social projection exists, it is not about changing the world but about being in the world. If living in the present with mindlessness does not appear to have immediate negative effects on studies and social relations (Berti, Bombi, 2018, p. 479), then the future consequences obtain a different weight, and this mindlessness becomes a pattern in the life path.

5. Research

Participants were asked to participate in the research within the framework of the *Re-mapping* research project during the school year of 2017–2018. Before proceeding with the completion of the questionnaire, students read the instructions, and further instructions were given during the process when needed. The administration and completion of the questionnaire lasted approximately 50 minutes, with slight variations between the countries.

Sample

Our sample consisted of 222 vocational education students in Italy, France and Greece. In choosing our sample, we took two parameters into consideration—one related to the choice of countries and one related to the choice of students. First, France, Italy and Greece were chosen because during the last ten years all three countries have faced, to varying degrees and extents, forms of economic, security and migration crisis. Besides differences in the socio-economic and cultural profiles of the countries, France, Italy and Greece also present different profiles in educational terms, specifically a) in terms of public expenditure for education as a proportion of gross domestic product (Eurostat, 2019), b) in terms of the student–teacher ratio and the number of students per class (OECD, 2018a, pp. 350–355) and c) in terms of the modernisation of vocational education and training (Education and Training Monitor, 2018, pp. 98, 131, 164). However, if we explore the attainment of early school leaving rates (Education and Training Monitor, 2018, pp. 102, 125, 158) and the PISA results (OECD, 2018b, p. 5), we can note important similarities between them, although not in a way that would allow us to establish common trends.

Second, we made decisions regarding the choice of students for our sample in terms of age and educational structure. Regarding educational structure, we chose to include vocational education students because the nature of vocational education means that it has more direct links with the three spheres of education, economy and society that are affected by globalisation. According to the Cedefop Report (2018b, p. 15), ‘VET [vocational education and training] is

more differentiated and complex than other education sectors. It is interlinked, and needs to interact, within a pedagogical framework, with industry, employment and social policy'. Regarding age, we chose the 14–15-year-old age group because this age is a critical stage in all three educational systems, as it marks both the transition from the lower to upper secondary education and the most common verge of dropping out of school. This choice provided us with a sample of 222 students who had two common sociodemographic characteristics: 1) low-educated parents, 2) who were either both working in low paid jobs or one of them was recently unemployed.

Demographics: France	=64	100%
Gender		
Boys	45	70.3
Girls	19	29.7
Age		
15	4	6.3
16	30	46.9
17	24	37.5
18	6	9.4
Specialisation		
Fashion	17	26.6
Carpentry	12	18.8
Boiler making	18	28.1
Management/Administration	7	10.9
Host class (no specialisation)	10	15.6
Type of class		
Standard	52	81.3
Host class (<i>Classe d'accueil</i>)	12	18.8

Table 1: Sample in France

Demographics: Italy	=79	100%
Gender		
Boys	67	84.8
Girls	12	15.2
Age		
14	62	78.5
15 (repeat class)	15	19.0
Specialisation		

Informaticsz	26	32.9
Management, Finance, Marketing	18	22.8
Electronics	12	15.2
Mechanics	23	29.1
Area		
Urban	35	44.3
Rural	44	55.7

Table 2: Sample in Italy

Demographics: Greece	=79	100%
Gender		
Boys	49	62.0
Girls	30	38.0
Age		
14	63	79.7
15 (repeat class)	16	20.3
Specialisation		
Mechanical engineering	23	29.1
Aesthetics: hairdressing	17	21.5
Electrical engineering	10	12.7
Nursing	9	11.4
Informatics	8	10.1
Physiotherapy	8	10.1
Childcare	2	2.5
Area		
Urban	46	58.2
Rural	33	41.8

Table 3: Sample in Greece

Main results

The presentation of the results follows three main steps. In the first step, we present the results of the one-way analysis of variance (ANOVA), which shows the non-correlation of the future-planning factor (F6 in Tables 4-6) with the other factors of the scale. In the second part, we present the results of the one-way ANOVA, which shows the correlations between the future-planning factor and the four demographic characteristics of our sample. Finally, in the third section we present, in a comparative manner, the cumulative percentages of the students' responses to the four questions that comprise the future-planning factor of the FTFS-AYA.

Correlations between factors: The non-correlation of the future-planning factor

The one-way ANOVA correlations between the six factors of the scale revealed that the first five factors of the FTP-AYA scale, with slight variations, are strongly positively or negatively correlated. However, this is not the case for the future-planning factor. In Table 4, we show the correlation matrix for the future-planning factor per country. For Italy, we can see that the future-planning factor is not correlated with any of the other factors. For France, we can see that the future-planning factor is only positively correlated only with the future-negative factor. For Greece, the future-planning factor is positively correlated only with the future-perseverant factor.

CORRELATIONS BETWEEN F6 AND F1-5		<i>Future-negative</i> (F1)	<i>Future-positive</i> (F2)	<i>Future-confusion</i> (F3)	<i>Future-perseverant</i> (F4)	<i>Future-perspicuity</i> (F5)	<i>Future-planning</i> (F6)	
<i>Future-planning</i> (F6)	Pearson Correlation	.112	.169	-.113	.130	-.049	1	
	ITALY Sig. (2-tailed)	.326	.137	.320	.253	.667		
<i>Future-planning</i> (F6)	Pearson Correlation	.362**	.047	.245	.202	-.020	1	
	FRANCE Sig. (2-tailed)	.003	.715	.051	.110	.875		
<i>Future-planning</i> (F6)	Pearson Correlation		.032	.155	-.021	.338**	.163	1
	GREECE Sig. (2-tailed)		.781	.172	.851	.002	.150	
** Correlation is significant at the .01 level (2-tailed). * Correlation is significant at the .05 level (2-tailed).								

Table 4: One-way ANOVA: Correlations between F6 and F1-F5 for Italy, France and Greece

Correlations between F6 and demographic characteristics

In this section, we present the results of the one-way ANOVA for each country (Table 5) and explore the correlations between the future-planning factor of the FTP-AYA scale and four demographic characteristics of our sample: 1) gender, 2) age, 3) specialisation and 4) type of area (urban/rural) or type of

class (standard/host) according to country. As we can see in Tables 5 and 6, one-way ANOVA for Italy and Greece showed that there are no statistically significant differences between gender, age, specialisation and type of area and the future planning factor.

Correlation between F6 and demographics per country		GENDER	AGE	SPECIALISATION	RURAL/URBAN AREA
ITALY	F	0.268	1.199	0.540	0.230
	Sig.	.606	.307	.656	.880
FRANCE	F	4.565	2.176	7.764	5.102
	Sig.	.037*	.100	.000*	.027*
GREECE	F	0.592	1.762	0.723	0.074
	Sig.	.444	.188	.653	.787

Table 5: F values and level of significance in relation to gender, age, specialisation and type of area. $p < .05$

However, for France, the results are different, as the future planning factor is found to be correlated with gender, specialisation and type of class. Concerning the variable gender, the results for France showed that there are statistically significant differences between boys and girls; the comparison of means showed that girls score higher in future planning, whereas boys have a rather neutral position. Concerning the variable specialisation, the results for France showed that there are statistically significant differences between the students' specialisation and the future-planning factor ($F [4.59] = 7.764, p < .05$). The post hoc Scheffe analysis showed that there are statistically significant differences between the students of boiler making and the students of the host class (*classe d'accueil*), although they attend the same school. Students attending the boiler making specialisation had a more neutral position (neither agree nor disagree) compared to the students of the host class (strongly disagree) regarding the future-planning factor. Given that our French sample is from three schools in Paris, we conducted the one-way ANOVA between French students that attended the standard classes and those that had arrived from abroad (mainly Morocco, Haiti, Moldavia, Turkey, Algeria) the last six months and were in the host class. The results of the analysis showed that there are statistically significant differences between the type of class (standard or host) and the future-planning factor ($F [1.63] = 5.102, p < .05$). Students from the standard class have a more negative perception of the need for future planning compared to the students from the host class, who appear to have a more neutral position (neither agree nor disagree) ($F [0.023] = 0.880, p < .05$).

Cumulative percentages of students opting for planning and not planning in F6

Table 6 shows a summary of the students' responses according to country for the future-planning factor of the FTFS-AYA. This factor is explored in the scale by the following four questions: *I think that every day should be planned ahead of time* (Q3); *I get by every day without making plans* (Q12); *I make lists of things to do* (Q14); and *When I want to complete a task, I make specific plans for reaching the goals I set for myself* (Q16). Questions 3, 14 and 16 explore the existence of future planning, whereas Question 12 explores the absence of planning. For the needs of our analysis, in the table, we chose to present the cumulative percentages of questions 3, 14 and 16 and to present the responses to question 12 separately.

CUMULATIVE PERCENTAGES OF QUESTIONS ADDRESSING F6		DO NOT AGREE	NEITHER AGREE NOR DISAGREE	AGREE
ITALY	FUTURE-PLANNING Q3+Q14+Q16	43.00%	26.50%	30.30%
	NO PLANNING Q12	48.10%	29.10%	22.80%
FRANCE	FUTURE-PLANNING Q3+Q14+Q16	41.66%	18.26%	42.17%
	NO PLANNING Q12	53.00%	21.90%	25.10%
GREECE	FUTURE-PLANNING Q3+Q14+Q16	24.00%	34.00%	42.00%
	NO PLANNING Q12	55.70%	21.50%	22.80%

Table 6: Comparative results of the future-planning factor in Italy, France and Greece.

The results in Table 6 allow us to make three main observations. First, France and Greece present almost the same percentage of students who like to make plans in order to achieve their goals (42.17% and 42.00%, respectively); this is followed by a significantly lower percentage (30.3%) in Italy. Second, the percentages of students who, by stating 'do not agree' in relation to question 12, affirm that they make no plans on an everyday basis are also significantly high, ranging from 22.8% for Italy and Greece to 25.10% for France. Third, we observe that there is a non-negligible percentage of students with no clear position (neither agree or disagree) ranging from 26.50% to 29.10% for Italy, from 18.26% to 21.90% for France and from 21.50% to 34.00% for Greece.

6. Lack of future planning as a condition of disadvantage or ineffective functioning

The research results revealed that a high and similar number of students across the three countries of our sample do not value and do not include future planning in their life strategies. In relation to this finding, we can make two remarks. The first is related to the situation of vulnerability, disadvantage and inequality that the above lack entails for students. The absence of future planning suggests that these students are present oriented, as they do not value anticipatory strategies for the future. This present orientedness places students in a situation of vulnerability, as they do not recognise the need for future planning to 'insure [themselves] against many kinds of accident' (Luhmann, 1995, p. 72). Present orientedness also places students *in a situation of disadvantage* regarding the decisions that they make. Present orientedness has been correlated with risky health behaviours (Keough et al., 1999; Wills et al., 2001), whereas extreme present orientedness has been correlated with the 'culture of poverty' (Banfield, 1968, 125-126). Through an emphasis on concrete over abstract thinking, present-oriented persons have difficulty in delaying gratification; they focus less on instrumental activities, and they do not engage in appropriate future-oriented actions (Zimbardo, Boyd, 1999). Finally, if we consider that the perception of time as a resource is associated with various symbolic forms of capital, the lack of future planning places students *in a situation of inequality*. In the context of an accelerated society, these students are in a position of disadvantage, as 'those who are well equipped with economic, social and cultural capital successfully use these resources in the speed-game [...] while those who lack these resources are "left behind" with the gap widening' (Rosa, 2017, p. 36).

The second remark to be made relates the homogeneity of responses across the three population groups within the sociodemographic characteristics of the sample. The social implications of this remark become even more accentuated if we take into consideration two additional factors. First, as we saw in Table 5, the future-planning factor is not correlated with any of the demographic characteristics in the cases of Italy and Greece, and it is correlated only with gender for the French population. However, the correlations between the future-planning factor and the variables of specialisation and type of class for France, as shown in Table 5, cannot be taken into consideration because in reality they refer to the differentiation between the standard class and the host class, which is composed of students from various cultural, political and socioeconomic environments who came to France in the six-month period before the research was carried out. Moreover, the correlation with gender is questionable, as students for the standard classes are either first or second generation immigrants coming more or less from the same countries of origin as the students from the host class.

What is of utmost importance in relation to the above two remarks is that students have the same discourse in all three population groups despite mi-

crosscale and national characteristics and despite differences in the respective education policies. The only common elements across the sample are a) the educational structure that the students attend (vocational education) and b) the education and working status of their parents.

The third remark to be made relates the above findings to implications for policy makers and education professionals. On one hand, the research results suggest that unless this type of disadvantage is adequately addressed, policy design focusing on the development of skills, competences and learning outcomes cannot flourish, since future planning as a sustaining condition for the development of the above is missing. On the other hand, the role of schools in reversing this type of disadvantage is fundamental. As Ingoglia et al. (2011) underlined, it is important to become aware of the decisive role that teachers can play in influencing the construction of adolescents' concept of time and future planning when they help them to identify the social, political and cultural system in which they are immersed. In this way, they offer support to the construction of well-being, autonomy and social competences of the students who can thus have a more articulated, conscious, interactive and emancipatory self-projection. (Ingoglia et al., 2011).

The important element in the third remark is that 'many exclusions are made without the knowledge that they are being made' (Butler, 2015, p. 4) if emergent forms of disadvantage go unattended. Pietropolli Charmet's position on this matter is quite eloquent:

According to my experience, teenagers leave school classes mortified by their identity as future ruling class members, as nowadays no teacher dares to name them, if not sarcastically. The ministerial educational programs were not written with the teenagers' futures in sight, and the teachers' casual and careless comments suggest that they do not deceive themselves. The school, an institution with great educational importance, showed a lack of interest in their future, on what will happen, on their needs, projects and expectations. I believe that this has a fatal effect on teenagers' perceptions of the investments that the previous generations make in them (Pietropolli Charmet, 2012, pp. 32-33).

This paper has argued that we need to further explore students' relation with time and, more specifically, the future-planning dimension as a fundamental parameter for the successful design of their educational trajectories and life projects. The results from a comparative quantitative study in three European Union countries revealed that student populations with similar sociodemographic characteristics present high similarity regarding their relation to future planning. The paper has argued that a problematic relation with the future-planning dimension of time exposes students to a position of vulnerability, inequality and disadvantage, and it concludes that both policy making and educational aspirations should match evidence from the field to be effective.

References

- Albiero P. (a cura di) (2011). *Il benessere psicosociale in adolescenza. Prospettive multidisciplinari*. Roma: Carocci.
- Ammaniti M. (2018). *Adolescenti senza tempo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Arnett J.J. (2010⁴). *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach*. Boston: Prentice Hall.
- Augé M. (1995). *Non-Places. Introduction to an Anthropology of Supermodernity*. London: Verso.
- Banfield E.C. (1974). *The Unheavenly City Revisited*. Boston: Little, Brown.
- Barbagli M., Castiglioni M., Dalla Zuanna G. (2003). *Fare famiglia in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Bernstein B. (1976). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Berti A.E., Bombi A.S. (2018). *Corso di psicologia dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino.
- Besozzi E. (2009). Introduzione. In E. Besozzi (a cura di), *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta* (pp. 13-18). Roma: Carocci.
- Butler J. (2015). *Notes Toward a Performative Theory of Assembly*. USA: Harvard University Press.
- Carelli M.G., Wiberg B., Astrom E. (2015). Broadening the TP profile: Future negative time perspective. In M. Stolarski, N. Fieulaine, W. Van Beek (Eds.), *Time Perspective Theory: Review, Research and Application* (pp. 87-97). Heidelberg: Springer International.
- Cesareo V. (a cura di) (2005). *Ricomporre la vita. Gli adulti giovani in Italia*. Roma: Carocci.
- Cesareo V., Vaccarini I. (2006). *La libertà responsabile. Soggettività e mutamento sociale*. Milano: Vita e Pensiero.
- De Luigi N. (2007). *Confini mobili della giovinezza. Esperienze, orientamenti e strategie giovanili nelle società locali*. Milano: FrancoAngeli.
- Erikson E.H. (1966). *Infanzia e società*. Roma: Armando.
- Erikson E.H. (1999). *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*. Nuova edizione con un capitolo di Joan Erikson. Roma: Armando.
- European Commission (2018). *Education and Training Monitor – Country analysis*. In <<https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/volume-2-2018-education-and-training-monitor-country-analysis.pdf>> (ultima consultazione: 15/09/2019).
- Eurostat (2019). Statistics explained. *Government expenditure on education*. In <<https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/>> (ultima consultazione: 15/09/2019).
- Fabbrini A., Melucci A. (2000). *Letà dell'oro: adolescenti tra sogno ed esperienza*. Milano: Feltrinelli.
- Fass S.P. (2016). *The End of American Childhood A History of Parenting from Life on the Frontier to the Managed Child*. Princeton-Oxford: Princeton University Press.
- Ferrari L., Nota L., Soresi S. (2010). Time perspective and indecision in young and older adolescents. *British Journal of Guidance & Counseling*, 38 (1), pp. 61-82.
- Husman J., Shell D.F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences*, 18, pp. 166-175.

- Ingoglia S., Lo Cricchio M.G., Liga F. (2011). Genitori-adolescenti: autonomia e connessione. In P. Albiero (a cura di) *Il benessere psicosociale in adolescenza. Prospettive multidisciplinari* (pp. 61-97). Roma: Carocci.
- Keough K.A., Zimbardo P.G., Boyd J.N. (1999). Who's smoking, drinking, and using drugs? Time perspective as a predictor of substance use. *Basic and Applied Social Psychology*, 21, pp. 149-164.
- Livi Bacci M. (2008). *Avanti giovani, alla riscossa. Come uscire dalla crisi giovanile in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Luhmann N. (1995). *Social systems*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Lyo H., Xiting H. (2016). Development and validation of Future Time Perspective Scale for Adolescents and Young Adults. *Time & Society*, 25 (3), pp. 533-551.
- Malka A., Covington M. V. (2005). Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: Effects on graded performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30 (1), pp. 60-80.
- Mello Z.R., Worrell F.C. (2010). *The Adolescent and Adult Time Inventory: Preliminary Technical Manual*. Colorado Springs, CO & Berkeley, CA.
- Nurmi J.E. (1991). How Do Adolescents See Their Future? A Review of the Development of Future Orientation and Planning. *Developmental Review*, 11, pp. 1-59.
- OECD (2018a). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OECD (2018b). *PISA 2015 Results in Focus*. OECD Publishing.
- Peetsma T.T.D. (2000). Future Time Perspective as a Predictor of School Investment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44 (2), pp. 1777-1792.
- Perry J.L., McKay M.T., Worell F.C., Zivkovic U., Mello Z.R., Musil, B. (2015). Measuring time perspective in adolescents: Can you get the right answer by asking the wrong questions? *Personality & Individual Differences*, 78, pp. 53-57.
- Pietropolli Charmet G. (2012). *Cosa farò da grande? Il futuro come lo vedono i nostri figli*. Roma-Bari: GLF Laterza.
- Rosa H. (2017). De-Synchronization, Dynamic Stabilization, Dispositional Squeeze: The Problem of Temporal Mismatch. In J. Wajcman, N. Dodd (Eds.), *The Sociology of Speed* (pp. 25-41). Oxford: Oxford University Press.
- Sbattella F., Castelli C., Pini E. (2008). Psicologia dei nuovi adolescenti. In C. Castelli, F. Sbattella (a cura di), *Psicologia del ciclo di vita* (pp. 201-224) Milano: FrancoAngeli.
- Scabini E. (1995). *Psicologia sociale della famiglia. Sviluppo dei legami e trasformazioni sociali*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Shirai T. (1997). Time orientation and identity in adolescence and middle age. *Memoirs of Osaka Kyoiku University, Ser. IV, Education, Psychology, Special Education and Physical Education*, 45 (2), pp. 207-226.
- Simons J., Vansteenkiste M., Lens W., Lacante M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, 16, pp. 121-139.
- Strathman A., Joireman J. (2005). *Understanding behavior in the context of time: Theory, research, and application*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sugarman L. (2003). *Psicologia del ciclo di vita. Modelli teorici e strategie di intervento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Tamaro S. (2018). *Il tuo sguardo illumina il mondo*. Milano: Solferino.
- Wills T.A., Sandy J.M., Yaeger A.M. (2001). Time perspective and early-onset substance use: A model based on stress-coping theory. *Psychology of Addictive Behaviors*, 15, pp. 118-125.

- Worrell F.C., Mello Z.R. (2007). The reliability and validity of Zimbardo Time Perspective Inventory Scores in academic talented adolescents. *Educational and Psychological Measures*, 67, pp. 487-504.
- Zimbardo P.G., Boyd J.N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, pp. 1271-1288.

SE

La soggettività nella progettazione educativa: dall'oggettivismo scienziata alla teoria dell'osservatore

The subjectivity in educational projects: from the scientist objectivism to observer's theory

Franca Pesare

University of Bari, Italy

Nowadays the subject appears threatened by advanced unstoppable macroeconomics, that is from market globalisation and from the connected spread of mediumistic multinationals of information and knowledge, that is from knowledge-based globalisation. This globalisation neutralises every form of pluralism and diversity. They press in terms of massification of the person's subjectivity and sustain the only thought. Recovering the subject, rebuilding the structure and affirming the sense of the person's identity is an undertaking of exceptional difficulty. However it is a task to which pedagogists cannot avoid. Through a critically conducted way, the themes characterising the subjectivity of the person as a referential factor are addressed both for the construction of pedagogical knowledge and for the concretisation of educational action.

Keywords

subject, rationality, planning, education, research

Oggi il soggetto appare minacciato dall'avanzata inarrestabile delle macroeconomie, ovvero dalla globalizzazione dei mercati, e dal connesso diffondersi delle multinazionali medianiche dell'informazione-conoscenza, ovvero della globalizzazione dei saperi. Queste globalizzazioni, oltre a neutralizzare ogni forma di pluralismo e di diversità, schiacciano sul piano della massificazione la soggettività della persona ed alimentano il pensiero unico. Recuperare il soggetto, ricostruirne la struttura, affermarne il senso dell'identità della persona è impresa di eccezionale difficoltà. Eppure è impresa a cui non possono sottrarsi i pedagogisti. Attraverso un percorso criticamente condotto sono affrontati i temi caratterizzanti la soggettività della persona quale cifra referenziale sia per la costruzione del sapere pedagogico sia per la concretizzazione dell'agire educativo.

Parole chiave

soggetto, razionalità, progettazione, educazione, ricerca

25

studi e ricerche

1. Il nodo epistemologico

Vi sono ragioni di ordine teorico e pratico per ritenere che uno dei temi critici della società contemporanea, e che costituisce uno degli impedimenti più insormontabili, se non il maggiore, della pratica educativa, sia la crisi del soggetto e la conseguente limitazione, spinta fino all'esplicita negazione, della responsabilità personale.

La decostruzione del soggetto è stata consumata, nel recente passato, lungo percorsi diversi.

Fra quelli principali, tre meritano menzione.

Il primo è costituito dal pensiero scienziata in tutte le sue versioni, da quella del positivismo ottocentesco a quelle che si sono affermate nella società tecnologica del XX e XXI secolo, secondo cui le scienze empiriche possono risolvere tutti i problemi della vita e dare una visione completa della realtà. L'uomo, inteso come una variabile interdipendente del sistema cosmico, è stato progressivamente considerato come un "oggetto" che può essere studiato come fatto naturale, controllato e dominato mediante la conoscenza scientifica di esso. È in breve, la riduzione dell'essere umano alla quantità, ossia a ciò che per definizione può essere "misurato" senza lasciare residui.

Giova il richiamo di Husserl che, alle prese con la "crisi delle scienze europee", affermava che "le mere scienze di fatti producono meri uomini di fatto" e spiegava come, sotto questo profilo, nella miseria della nostra vita "questa scienza non ha niente da dirci", proprio perché "essa esclude di principio proprio quei problemi che sono più scottanti per l'uomo", ossia quelli "del senso o del non senso dell'esistenza umana".

Il secondo itinerario va cercato nella cultura di orientamento marxista, in cui il soggetto ha visto cedere il posto al collettivo ed il singolo ha finito con l'essere svuotato di valore e di significato. La responsabilità personale è stata trasferita a quella della società, rea di tutti i guasti, se borghese; foriera di ogni speranza, se comunista.

Una terza decostruzione del soggetto l'ha operata la diffusione della psicanalisi. L'importante tema dell'inconscio e della sua dinamicità è stato divulgato come una spiegazione, anzi una giustificazione dell'istintivo, dell'irrazionale, considerati un antidoto a tutto ciò che viene giudicato repressivo della spontanea manifestazione vitalità.

L'uomo di oggi non si preoccupa più delle determinazioni inconscie che lo attraversano, non si sente più "un soggetto libero, staccato dalle sue radici e dalla sua collettività", come aveva voluto insegnargli la filosofia dei Lumi, ma si crede nel migliore dei casi padrone di un destino limitato all'orizzonte di una comunità. Sarebbe così diviso, nell'ambito della società depressiva, fra due modelli esplicativi: l'organicità e l'universalità semplicistica, la differenza e il suo culturalismo empirico.

Recuperare il soggetto, ricostruire la struttura, affermarne il senso dell'identità della persona è impresa di eccezionale difficoltà. Eppure è impresa a cui non possono sottrarsi i pedagogisti.

Oggi, assistiamo ad una pedagogia che stenta ad avere pieni e concordi riconoscimenti nel campo sia sociale sia scientifico.

Questa condizione, aldilà di ogni difensivismo di campo, costituisce un dato sempre più facilmente constatabile e dovrebbe, di conseguenza, innescare riflessioni critiche di riconsiderazione dell'effettivo status del sistema educativo-scolastico ai nostri giorni, per coglierne le forme e le cause del "malessere" e non limitarsi a perseguire innovazioni sempre più raffinate, ma in realtà astratte, sradicate da un riferimento alla realtà formativa in atto.

Molta pedagogia – rilevava significativamente Bertolini – si è riempita la bocca di grandi e belle parole, trasformando così molti verbi che esprimono una tensione verso l'azione e dunque verso un futuro da costruire sempre di nuovo, in parole o concetti intesi come altrettante cose od oggetti statici che, proprio per la loro implicita pretesa di definitività, offrono una effimera ma comoda sicurezza. Si tratta, invece, almeno per me, di non avere timore di aggredire, certo non autarchicamente seppure ponendoci sempre dal nostro specifico punto di riferimento, le grandi questioni che turbano il nostro tempo: dunque, di avere la capacità di mettere in gioco anche la pedagogia nel più generale dibattito culturale e nelle conseguenti scelte operative: epistemologiche, politiche ed etiche oltre che francamente e necessariamente educative (Bertolini, 1996).

Il problema è grave e urgente. Le situazioni educative appartengono integralmente alle situazioni sociali, di cui, tutto sommato, sono un sotto-insieme (Mialaret, 1999). Se una società mostra di fatto, al di là di discorsi di circostanza, di prestare scarsa attenzione ai problemi educativi nel loro complesso, privandoli sempre più di ogni visibilità sociale, occorre potenziare la riflessione a tutto campo sui rapporti educazione-società, e, più analiticamente, riconsiderare quelli che possiamo chiamare "errori pedagogici".

Si tratta di una condizione che non può non avere molte spiegazioni e giustificazioni; fra queste poniamo in primo piano l'insoluto problema del suo statuto epistemologico, come evidenzia l'ambiguità irrisolta per cui il termine "pedagogia" sembra denominare, anche in alcune recenti pubblicazioni riferite al problema dell'autonomia scolastica, indifferentemente un sapere descrittivo-interpretativo, con pretese di generalizzabilità scientifica, un sapere normativo, un sapere progettuale, un sapere metodologico-didattico.

Questa ambiguità deve essere continuamente rimontata sì da "mettere a fuoco" e, se necessario, difendere meglio la forma di legittimazione epistemologica che da tempo, invece, tanti pedagogisti cercano di accreditare. In altri termini, occorre ribadire, senza avere la pretesa che ormai sia stato fatto sufficientemente, quale scientificità si riconosce come prospettiva fondante per la teoresi pedagogica.

Che si tratti ancora di una questione ancora pienamente aperta lo attesta comunque la vasta produzione di studi e ricerche in merito apparsa in questi ultimi decenni, con elaborazioni epistemologiche tutt'altro che convergenti

(Gennari, 1992; 2017). La *Krisis* della pedagogia, tuttavia, va colta sempre nella sua intrinseca positività. E per farlo, occorre leggerla in spirito di autenticità etimologica. *Krisis* è, infatti, rielaborazione profonda di giudizio, che porta a cogliere meglio i limiti delle proprie manifestazioni storiche e teoretiche.

In questa accezione rielaborativo-costruttiva affrontiamo il problema della epistemologia della pedagogia, partendo dalla riconsiderazione di un elemento fondamentale, e cioè della circostanza per cui la scienza si presenta di fatto come il paradigma del sapere contemporaneo. Questo accostamento dell'epistemologia pedagogica al problema nodale della conoscenza *tout court*, in qualche modo ci spinge a parlare, ancora oggi, di una "crisi della conoscenza", riprendendo, come ancora pienamente pregnante, l'affermazione di Morin secondo cui occorre comprendere perché la nostra epoca, così feconda di conoscenze, è, al tempo stesso, tragica per la conoscenza (Morin, 1993).

Una prima risposta a questa domanda, secondo Morin, può riferirsi alla persistente disgiunzione tra riflessione e conoscenza.

Quando operiamo nel campo umano, la conoscenza deve tendere a recuperare sempre un piano di rielaborazione critica. Per riprendere un'espressione di Minichiello, riconosciamo che "dobbiamo imparare che, nella ricerca della verità, le attività auto-osservatrici devono essere inseparabili dalle attività critiche, i processi riflessivi inseparabili dai processi di oggettivazione", per cui "la ricerca di verità esige la ricerca e l'elaborazione di meta-punti di vista che permettono la riflessività, e implicano, in particolare, l'integrazione dell'osservatore-concettore nell'osservazione-concezione, nonché l'ecologizzazione dell'osservazione-concezione nel contesto mentale e culturale che le è proprio" (Minichiello, 1995; 2006).

Per affrontare meglio questo problema, richiamiamo alcune considerazioni epistemologiche generali. Qualunque ambito o settore del sapere che si voglia presentare con certi requisiti, quali sostanzialmente quelli del rigore e della oggettività, aspira a chiamarsi "scienza". In sostanza, negli ultimi decenni, si riconosce che quest'ultima non si qualifica per i contenuti che prende in considerazione, ma per la capacità di organizzare il sapere su tali contenuti in modo rigoroso e oggettivo.

La questione del rigore scientifico, in realtà, è tutt'altro che priva di problematicità. Ad esempio, non sono pochi coloro che, nell'elenco delle condizioni fondamentali irrinunciabili per il costituirsi del rigore scientifico, includono, come imprescindibile, la "matematizzazione", o per lo meno la "quantificazione".

Questo perché la scienza d'impianto analitico-sperimentale utilizza le regole della logica formale e gli strumenti messi a disposizione dalle matematiche, e si costruisce sia a partire da una base empirica fatta di osservazioni sperimentali rigorose, attraverso le quali giungere, per induzione altrettanto rigorosa, a leggi universali, sia a partire da leggi e teoremi assunti provvisoriamente e in via ipotetica, ai quali fa ricorso lo scienziato per tentare poi di correlare e spiegare, sempre rigorosamente, il maggior numero possibile di fatti empirici.

In ogni caso il metodo di queste scienze prevede procedure con cui con-

trollare sperimentalmente, facendo cioè ricorso alla base empirica, la correttezza delle leggi assunte, per poi procedere alla previsione di eventi futuri, resa possibile dal fatto che le leggi nelle scienze empirico-analitiche sono generalmente espresse sotto forma di legami funzionali tra grandezze covarianti. Queste scienze sono di tipo essenzialmente teorico e per esse la “spiegazione”, che costituisce la loro esplicatività specifica, va intesa non come penetrazione dell’essenza, ma come creazione di relazioni stabili tra grandezze e capacità di previsione.

Quali sono state le conseguenze di questa assunzione della scientificità a paradigma della razionalità?

La prima conseguenza è che tale assunzione è stata spinta, da gran parte dei ricercatori, fino al limite di una vera e propria identificazione. Nel campo della razionalità si è affermata, così, l’esistenza di un modello, di un paradigma. E il fatto che la scienza debba costituire il “modello” della razionalità nel sapere contemporaneo ha finito col condurre quasi fatalmente a una identificazione della razionalità *tout court* con la razionalità scientifica. La ragione, in questi termini, è stata concepita come uno strumento estrinseco rispetto agli oggetti di cui deve occuparsi, tanto che se ne possono stabilire “a priori” le regole formali, senza chiedersi a quali contenuti concreti essa dovrà effettivamente applicarsi.

Questo ha portato spesso l’oggetto a perdere, nella sua traduzione concettuale, il proprio spessore e la propria consistenza; esso infatti non viene pienamente colto e rappresentato nella struttura rigorosa di idee che dovrebbe servire a conoscerlo, ma è confinato “a forza” nelle procedure metodologiche.

Riprendendo una efficace esplicitazione di Minichiello a questo proposito, bisogna prendere atto che la forma oggi vincente di razionalità dell’agire sociale è la razionalità scientifico-tecnologica, che è però, per essenza e definizione, “avalutativa” e, quindi, non solo neutrale ma addirittura incompatibile con un discorso di legittimazione razionale di fini e valori, cioè di elementi che, invece, sono coessenziali all’oggetto pedagogico.

Tale difficoltà si iscrive in una più ampia situazione di paradosso, che caratterizza tutta l’epoca della civiltà tecnologica e che può essere riassunta nelle parole di Apel: “La razionalità in sé avalutativa della scienza e della tecnica assicura all’uomo un’efficacia operativa, la quale, così urgentemente come non mai, esige un’anticipazione di fini razionali, o più esattamente, una valutazione razionale delle possibili conseguenze dirette e indirette delle azioni”, ma, d’altra parte, “se la razionalità della scienza avalutativa (ivi compresa la logica formale) è realmente il modello o il paradigma anche della razionalità filosofica (e pedagogica), questa, allora, non può proprio servire come fondamento o criterio di una finalità razionale, o più esattamente di una valutazione razionale delle conseguenze. Quindi, quella stessa scienza che provoca un’etica della responsabilità, in quanto modello della razionalità in generale, sembra dimostrare come impossibile un’etica razionale della responsabilità” (Apel, 1985).

Da ciò si deduce, secondo l’efficace analisi di Minichiello, che una legittimazione razionale di fini e valori educativi (diverso sarebbe il discorso di fondazione di significati e mete educativi) è possibile solo se, rinunciando ad

assumere una ipotetica razionalità “esterna” come criterio di valutazione, si scopre l’esistenza di fatto di una ragione scientifica che si limiti dall’interno, che sia, cioè, la prova “scientifica” (realizzata con le procedure avalutative della scienza) del carattere locale e non globale del modello avalutativo della ragione scientifica (Minichiello, 1988; 2011).

Se si vuole cercare una caratteristica emblematica di tanta ricerca scientifica, la si può senz’altro trovare in questa oggettivazione presieduta dalla ragione, resta l’orizzonte onnicomprensivo entro cui situare ogni possibile dato o evento, per poterne cogliere il senso in relazione a tutti gli altri dati o eventi.

È la ricerca che si muove alla luce del “sistema”, visto come un complesso rigidamente unitario e autosufficiente di relazioni logiche, necessariamente concatenate, capace di includere e spiegare la totalità del reale in termini razionali. Il sistema, così inteso, si pone come il surrogato della realtà. La ricerca scientifica moderna ha sempre più identificato la sistematicità, che si presenta all’inizio come uno sforzo della mente per organizzare le sue conoscenze, con l’insieme delle caratteristiche dell’oggetto conosciuto, smussando via via tutto ciò che in esso resiste a questa riduzione (Savagnone, 1991; 2013).

Da Galileo all’Ottocento, la scienza ha ritenuto di essere un discorso oggettivo in senso forte, di essere la chiave di lettura della realtà. Di fatto, in ordine al concetto di oggettività, siamo in presenza, sostanzialmente di due significati distinti. Essi sono storicamente paralleli e si ritrovano, talora, anche in contrasto fra di loro. Il primo significato esplicita l’oggettività come “ciò che inerisce all’oggetto”. Il secondo significato la esplicita come “ciò che non dipende dal soggetto”.

Nell’epistemologia di matrice positivista si è affermata l’esistenza di un rapporto di dipendenza logica tra questi due significati dell’oggettività, con la tesi che se una caratteristica inerisce all’oggetto, allora essa deve valere indipendentemente dai soggetti. In questo modo non si è posta differenza o sproporzione tra fatto ed essenza, tra dato e valore, ma si è affermato che il fatto rappresenta tutto ciò che è e può essere, e non rimanda a null’altro, se non a sé stesso: i fatti sono la vera essenza della realtà.

Nell’ambito della ricerca scientifica, conseguentemente, si è consolidata la tesi della preminenza dell’oggetto sul soggetto, della “cosa” o del “problema” sul pensiero soggettivo. Questa scientificità si è espansa svuotando la soggettività del ricercatore e dell’operatore, affermando il primato unico della metodologia oggettivante. Infatti, il soggetto viene a disperdersi nell’oggetto allorquando si accetta un primato rigidamente ed esclusivamente deterministico della causalità.

Posta la neutralità scientifica del procedimento formalizzato, il pensiero si trasforma, neutralmente, in cosa, sicché l’esistente fattuale diventa suo unico punto di riferimento. Il pensiero così reificato non ha più la forza di spingersi oltre la fattualità realmente data.

Già la teoria falsificazionista di Popper, in realtà, aveva abbandonato questa interpretazione oggettivistica della conoscenza con la tesi che i fatti sono pieni di teoria, nel senso che si accede ai fatti attraverso una teoria e, dunque, attra-

verso l'impianto concettuale e sintattico di essa: la teoria non viene più giudicata come un modello astratto con cui si confrontano i dati concreti, ma è il modo stesso con cui il fatto si fa tale.

Trasferendo l'attenzione sulle teorie, Popper finisce per attribuire l'oggettività del sapere ai costrutti teorici, di cui riconosce la revocabilità: da qui un'immagine dinamica e aperta della razionalità scientifica. Senonché, pur acquistando con ciò una accentuata dimensione critica, il concetto popperiano di razionalità non cessa di riferire a procedure di tipo logico, e dunque ad una qualche normatività centrale e unilineare, la complessità delle pratiche conoscitive.

Secondo questa prospettiva, le scienze costituiscono sistemi ipotetico-deduttivi, che esprimono, sotto forma di leggi universali, uniformità osservabili, e che proprio in quanto sistemi ipotetici sono perennemente soggetti a falsificazione (Popper, 1970).

L'epistemologia successiva ha provveduto a modificare ulteriormente la rappresentazione dell'impresa scientifica. Non solo essa si è liberata degli ultimi residui di oggettivismo, dimostrando come il controllo scientifico avviene sempre mediante un confronto tra teoria e linguaggi alternativi, ma ha sancito una nozione più elastica e duttile di razionalità, che pregiudizialmente riconosce l'intervento di un vasto numero di fattori nella determinazione dell'attività di ricerca.

Nella prospettiva del nostro discorso di tesi, richiamiamo anche studiosi come Kuhn, Toulmin, Lakatos, Feyerabend e altri, che hanno chiarito come la ricerca scientifica sia strettamente connessa con le categorie della soggettività, da una parte, e storicità, dall'altra. Infatti, in quanto attività sociale come altre, la produzione scientifica e tecnica avviene all'interno di una particolare società, che ne condiziona gli scopi, le procedure, i modi, gli strumenti concettuali, gli abiti categoriali, le strategie cognitive che guidano la pratica scientifica e nascono dalle concrete forme di esistenza e convivenza degli uomini: i termini linguistici (Possenti, 1967).

È ormai convinzione diffusa e condivisa che l'idea del progresso garantito e geometrico non "tiene" più, per cui il pensiero si apre ad una ricerca in molte direzioni: i fenomeni sono spiegati alla luce del contributo di molti fattori (ed in primo luogo degli ineliminabili apporti soggettivi), le strutture non sono ricondotte alla sola causalità, gli approcci ai problemi si fanno sistemici e non più riduzionistici, la prospettiva diventa multifattoriale e probabilistica, le leggi (nomo) sono integrate dagli elementi ricavati dai singoli eventi (idio). Il pensiero contemporaneo si caratterizza sempre più proprio per l'acquisita consapevolezza dell'assenza di certezze e di assoluti irrevocabili: la natura ipotetica, economica e provvisoria del sapere è tesi largamente condivisa in tutti i campi della conoscenza.

Abbandonata l'immagine dell'attività cognitiva come rispecchiamento della forma logica del mondo e, con essa, la ricerca di un paradigma di legalità atto a cogliere il reale sub specie *aeternitatis*, il dibattito scientifico odierno converge sull'idea che non si dà una fondazione unica, ultima, normativa. Se l'attività

scientifico viene considerata impresa propriamente umana, in cui verità e oggettività sono risultato di una serie altamente complessa di fattori, al principio esclusivo della verifica, che sul postulato della unicità della logica del mondo basa la possibilità di asserire una volta per tutte la verità di una proposizione, si sostituisce la tesi di una molteplicità di grammatiche, modelli, paradigmi euristici, ciascuno strettamente relazionato e connesso alle differenti forme e pratiche di vita in cui sorge.

A questo punto, è evidente che l'atto di costruzione del discorso scientifico su di un oggetto implica una razionalità pluralistica, capace di costruire prospettive anche alternative (Malavasi, 1995).

Si riconosce, in questo senso, che tale pluralismo è fortemente determinato anche da una ricerca sempre condizionata dagli strumenti e dall'approccio scelti dal ricercatore.

Nella ricerca sui processi sociali, psicologici o educativi ogni ricercatore non è mai neutro, ma parte da elementi che lo condizionano, lo "limitano", lo specificano: l'insieme di tali elementi viene oggi definito in riferimento, da una parte, alle situazioni di indagine, cioè al contesto e alla storicità in cui la ricerca si svolge, e, dall'altra, a quella che è definibile, con espressione gadameriana, "pre-comprensione" (Gadamer, 1983). E ancora, non solo il dato osservato dallo scienziato sociale o umano è condizionato e determinato dalle procedure di osservazione, ma, pregiudizialmente, il dato assunto dallo scienziato è, nelle scienze sociali ed umane, trascelto proprio in virtù del valore che egli vi attribuisce.

2. Il carattere flessibile, pluralistico e critico della razionalità scientifica

La scienza, come molteplicità e complessità del sapere, deve essere sempre presieduta dall'istanza di verità. Ma il sapere è considerato oggi, leibnizianamente, un oceano in cui navigare piuttosto che una geografia definita da rispecchiare: esso è costituito da un'universale *ars inveniendi* come attitudine a scoprire i nodi della rete conoscitiva, a tradurre da un luogo all'altro i suoi concetti-base, a costituire nuovi legami e nuove prospettive tra questi.

Si cerca, così, da qualche decennio, di recuperare un concetto di scienza di tipo "analogico", nel senso terminologico della filosofia classica o scolastica, in cui "analogico" non era, banalmente, sinonimo di "ciò che si assomiglia". Quando si attribuiva a un concetto la caratteristica della analogicità, si intendeva riconoscergli esplicitamente una posizione intermedia fra quella della "univocità", per cui esso denota un solo tipo di realtà, e quella della "equivocità", per cui esso ha un significato talmente vago o polivalente da poter essere attribuito a realtà disparate, senza che ci sia alcuna giustificazione visibile di tale comunanza di denominazione.

Occorre riconoscere, quindi, che indubbiamente la scienza è passata nel tempo, da una ottimistica "ricerca della certezza" alla "certezza come ricerca", cioè ad una certezza provvisoria, problematica (Bertoldi, 1988).

La previsione, tolta alla categoria della necessità, è stata rifondata sulla categoria della possibilità; le operazioni di pre-dizione e di controllo sono diventate dunque significative e concretamente verificabili in termini di probabilismo (Laneve, 1999, p. 52).

La razionalità non è un gomito che deve solo svolgersi per manifestarsi, ma, per usare una metafora largamente riproposta da Bachelard (1978), un vero e proprio viaggio, un'avventura di "caccia", vissuta nel bel mezzo della complessità dei fenomeni, sforzandosi di non sacrificarne nessuno ai rigidi schemi di un disegno precostituito.

Il nuovo modello tiene conto, insomma, del limite costitutivo della ragione, per cui questa non possiede, neppure implicitamente, la totalità del reale, ma si apre ad essa in una incessante tensione dinamica, accettando il costo della sua eterogeneità e della sua problematicità.

Si richiede sempre più la costruzione di un sapere transdisciplinare. Si profila un modello di sapere non "monocentrico", cui ci si accosta in modi non più razionalmente garantiti; un sapere reticolare, con intrecci circolari dei prodotti della casualità controllata e della casualità imprevedibile. Alla struttura "a catena", tipica del sistema assiomatico, si contrappone una struttura "a rete", in cui la solidità dell'insieme non dipende più da un certo numero di proposizioni che stanno a fondamento di una serie di passaggi logici rigidamente collegati, come gli anelli di una catena, ma consiste nella reciproca connessione per cui i diversi elementi del sistema si rafforzano a vicenda, come le maglie di una rete, come le parole di un testo che ricevono il loro significato dal contesto a cui appartengono, contribuendo a loro volta a chiarirlo.

Per questo l'epistemologia scientifica ha progressivamente abbandonato la difesa di questa concezione del sistema, in quanto in questa chiave elaborativa la scienza appariva, via via, sempre meno in grado di costituirsi come autentica dottrina della conoscenza, come pensiero cioè adeguato alla grande complessità e al pluralismo di oggetti, di rapporti e di metodi conoscitivi esistenti o possibili. Per contrastare questo riduzionismo scienziato, come prima abbiamo evidenziato, non sono pochi gli epistemologi che cercano di elaborare discorsi alternativi rispetto al paradigma consolidato della scientificità (Kuhn, 1969; Lakatos, 1976).

Un primo guadagno nel superamento della prospettiva scienziato è stato quello del riconoscimento della storicità della razionalità della ricerca nelle scienze umane.

Come afferma in tal senso Adorno, nel momento in cui il soggetto viene considerato come una realtà oggettiva, estranea a sé stessa, si altera il soggetto in questione, che poi è l'oggetto delle scienze umane (nel caso di Adorno la sociologia, nel nostro discorso la pedagogia). Di conseguenza, la ricerca, sociologica o pedagogica, deve partire dal presupposto che tutte le datità (fatti, processi, ecc.), che essa assume quale oggetto di riflessione, sono socialmente mediati.

Tra gli altri, anche Habermas afferma che i fatti sociali, e quindi anche quelli educativi, sono sempre dei "prodotti". Egli sostiene che l'esigenza che la

teoria debba adeguarsi all'oggetto nella sua costruzione e nella struttura del concetto, che l'oggetto debba affermarsi secondo il suo peso specifico nel metodo, può essere soddisfatta solo dialetticamente. Soltanto l'apparato scientifico dischiude un oggetto, della cui struttura, però, deve aver capito qualcosa in precedenza, se le categorie scelte non devono restargli estrinseche (Habermas, 1974).

La critica di Habermas al positivismo logico si incentra sulla presunzione di neutralità propria del metodo scientifico postulato dai neoempiristi. Contro l'interpretazione della attività scientifica come procedura logica e normale, priva di mediazioni con la realtà socio-culturale, Habermas sottolinea i presupposti ermeneutici dell'indagine, che vengono ad assumere un ruolo di primo piano nelle discipline umane. Accade, infatti, a giudizio di Habermas, che lo scienziato sociale operi nei confronti dell'oggetto di indagine in quanto portatore di valori e di senso, cosicché egli pre-interpreta l'oggetto stesso: da qui una dimensione storica, fondamentale nelle teorie sociali, che viene ermeneuticamente precompresa e che si sottrae di conseguenza alla metodologia empirista.

Con ciò Habermas viene ad anticipare la tesi di quella che è stata definita la *Weltanschauung Analyse* delle teorie scientifiche: l'incidenza riconosciuta alla dimensione teorica nella costruzione e nel controllo empirico delle teorie scientifiche, e dunque l'interpretazione dei dati osservativi come *theory laden*, ha condotto l'epistemologia postpopperiana, come abbiamo già indicato, a correggere decisamente l'immagina analitica dell'impresa scientifica (Habermas, 1971).

Di fronte al fallimento dei diversi tentativi di definire correttamente ed esaurientemente l'impresa razionale, ci si è chiesti se non sia necessario rimettere in discussione i limiti entro cui essa è stata finora pensata. In particolare sembra troppo rigida la delimitazione tradizionale, secondo cui la conoscenza, sia scientifica che filosofica, avrebbe dei procedimenti propri, del tutto diversi da quelli della creazione artistica. Si cerca, piuttosto, di mostrare che essa è costituita da "un tessuto di ingredienti e di fattori differenti tra loro: matematici, logici, sperimentali, ma anche filosofici, pragmatici, estetici" (Savagnone, 1991).

Esemplare è la tesi di Scheffler, secondo cui la scienza, compresa quella pedagogica, recupera la sua oggettività attraverso il paradosso della categorizzazione, il quale mostra che non si tratta di una vera e propria oggettività, ma di descrizioni e interpretazioni della realtà colte attraverso un "io" categorizzante, che interviene a rileggere gli "oggetti" di ricerca, a riproblematizzarli continuamente, a inquadrarli secondo diverse e nuove teorizzazioni (Scheffler, 1983).

Epistemologicamente, in campo pedagogico, si tratta, di riportare il convenzionalismo astratto e generico della metodologia scientifica ad una prospettiva storica e relativa. Si tratta di passare ad intendere il carattere pubblico delle regole di verifica delle proposizioni della teoria dell'educazione non solo come universalità formale, bensì nel loro effettivo radicarsi in una situazione sociale, storicamente e culturalmente determinata (Orlando Cian, 1996).

La verità di una proposizione educativa non è, neopositivisticamente, la sua verificabilità in termini di regole impersonali, ma è il riportarsi a principi etici e a criteri d'ordine simbolico, sociale, culturale, vigenti in una sfera culturale comune.

Non viene meno l'istanza della ragione, ma essa deve mettersi alla prova nel confronto con il pluriculturale e il multidisciplinare, la multifattorialità e la prospettiva probabilistica, la varietà e il moltiplicarsi di approcci metodologici, il differenziarsi irripetibile, eppure sempre incidente, delle vicende storiche e, soprattutto, l'irriducibile originalità della singolarità, della particolarità.

Se è vero che la teoria della conoscenza in pedagogia prevede una continua espansione dei portati epistemologici della riflessione sull'educazione, è altrettanto vero che la critica pedagogica più seriamente impegnata ha da tempo messo al bando monismo ed egemonismo, scientismo e ideologismo, didatticismo e prassismo, speculativismo e riduzionismo.

L'orizzonte di riferimento della scienza oggi si è allargato e ormai si riconosce che il suo fondamento si realizza sempre più in relazione alla soggettività, e di conseguenza alla istanza di criticità che la soggettività esprime meglio allorquando si esprime in termini di intersoggettività. Un'avvertita epistemologia critica, pertanto, produce un pluralismo categoriale che, a sua volta, è la più confacente chiave di lettura della pluralità dei fenomeni educativi, oggetto privilegiato di interpretazione per la pedagogia.

Non è superfluo evidenziare, in ultimo, che la scienza generale dell'educazione deve sapere non solo affrontare la questione della comprensione degli eventi educativi, ma anche elaborare risposte a problematiche di ordine proiezionale e progettuale. Il rapporto tra pedagogia, epistemologia e ricerca educativa deve divenire funzionale ad una conoscenza rigorosa ma flessibile, capace di investigare percorsi formativi alternativi.

Ciò significa che la ricerca va caratterizzata da assenza di certezze, da relativismo culturale, da rispetto per le condizioni di problematicità, da impegno conoscitivo, nonché da quel "principio di responsabilità", che, già verso la fine degli anni Settanta, ha preso sempre più spazio nel dibattito filosofico-culturale europeo (Jonas, 1990).

Il riconoscimento della scienza dell'educazione in quanto sapere "aperto" comporta l'estensione del carattere "relativo" alla stessa epistemologia pedagogica, ossia l'interpretazione delle premesse e dell'apparato logico-categoriale su cui la pedagogia fonda la propria ricerca, come una delle variabili dell'indagine stessa. Il che equivale a postulare la necessità che si tenga sempre conto del fatto che la pedagogia, sul piano epistemologico, non è oggetto di una considerazione unitaria da parte degli stessi pedagogisti.

Il linguaggio scientifico, nel campo delle scienze umane, non è in grado di istituire un sapere assolutamente oggettivo, ma media quella che è, semplicemente, la rappresentazione soggettiva di un pensiero che procede asserendo e ordinando il reale attraverso le proprie forme: gli oggetti del sapere sono i risultati delle regole del discorso scientifico, assumono una qualche esistenza solo all'interno e in funzione di quel discorso.

Ma non basta. La nozione di verità è il prodotto di forze culturali, politiche ed economiche, è assoggettata alla azione di grandi organismi sociali ed istituzionali, è espressione del potere di questi. Ogni produzione culturale e scientifica è infatti determinata, attraverso il discorso, da talune strutture (strutture epistemiche), che possono agire coscientemente o anche al di fuori della coscienza. Il compito del ricercatore, allora, in questa situazione, si dispiega anche, come ha validamente rilevato già Foucault, nella direzione dello smascheramento di questo “potere della verità” che si annida in certi contesti di ricerca (Foucault, 1971).

Far crescere la consapevolezza di ciascuno, affinché diventi “senso comune” di tutti: questa è la comunità per cui oggi occorre pensare strumenti nuovi di partecipazione e di gestione (Michellini, 2006, p. 39). Ancora una volta ricorriamo alla poderosa lungimirante riflessione di Dewey quando afferma che “gli uomini vivono in comunità in virtù delle conoscenze che possiedono in comune. E la comunicazione è il modo con cui sono giunti a possedere delle cose in comune” (Dewey, 2000, p. 5).

Nasce la necessità di un continuo confronto critico fra i soggetti elaboratori di ricerche pedagogiche. Ma il dibattito fra sostenitori di teorie diverse suppone pur sempre una presa di posizione affermativa. In nome di che cosa, altrimenti, criticare le teorie altrui? In nome di che cosa farsi attenti alle critiche che si ricevono? Tutto questo è affidato allo stesso dialogo: l’idea di verità “per l’uomo”, e quindi per l’educazione dell’uomo, non esclude il dialogo, ma ne è la condizione necessaria.

Nota bibliografica

- Adorno T. (1972). Epistemologia analitica e dialettica. In H. Maus, F. Fürstenberg (Eds.), *Dialettica e positivismo in sociologia* (pp. 177-179). Torino: Einaudi.
- Agazzi E. (1967). Analogicità del concetto di scienza. Il problema del rigore e dell’oggettività nelle scienze umane. In V. Possenti (a cura di), *Epistemologia e scienze umane* (pp. 4-49). Roma: Massimo.
- Apel K.O. (1985). *L’etica della responsabilità nell’era della scienza*. Bologna: Il Mulino
- Baldacci M., Pinto Minerva F. (a cura di) (2015). *Razionalità, educazione, realtà sociale. Studi sulla pedagogia di Franco Frabboni*. Milano: FrancoAngeli.
- Bachelard G. (1974). *La ragione scientifica*. Verona: Bertani.
- Bertagna G. (2009). Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta. *Rassegna di pedagogia, 1-4*, pp. 13-36.
- Bertoldi F. (1988). *Critica della certezza pedagogica*. Roma: Armando.
- Bertolini P. (1996). Possibilità e limiti della pedagogia nella società contemporanea. In Atti del Convegno Siped. *Cultura, ricerca e formazione pedagogica*. Roma-Bari: Laterza.
- Dewey J. (2000). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Foucault M. (1971). *L’archeologia del sapere*. Milano: Rizzoli.
- Foucault M. (2011). *Il coraggio della verità*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault M. (2014). *Del governo dei viventi. Corso al Collège de France (1979-80)*. Milano: Feltrinelli.

- Gadamer H.G. (1983). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Gennari M. (1992). *Interpretare l'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Gennari M. (2017). *Dalla Paideia classica alla Bildung divina*. Milano: Bompiani.
- Habermas J. (1971). *La pretesa universalità dell'ermeneutica*. Roma-Bari: Laterza.
- Habermas J. (1974). *Teoria e prassi nella società tecnologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Jonas H. (1990). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Kuhn T.S. (1969). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Lakatos I., Musgrave A. (1976). *Critica e crescita della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.
- Laneve C. (1999). La formazione degli insegnanti. *Pedagogia e Vita*, 5, pp. 50-70.
- Malavasi P. (1995). *Etica e interpretazione*. Brescia: La Scuola.
- Mialaret G. (1999). *Il sapere pedagogico*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Michellini M.C. (2006). *Progettare e governare la scuola. Democrazia e partecipazione: dalla progettazione educativa all'organizzazione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Minichiello G. (1988). *Nuova razionalità e processi educativi*. Napoli: Morano.
- Minichiello G. (1995). *Il mondo interpretato*. Brescia: La Scuola.
- Minichiello G. (2006). *Il principio imperfezione. Razionalismo pedagogico e teorie della conoscenza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Minichiello G. (2011). *Il principio imperfezione per una pedagogia della conoscenza*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Morin E. (1993). *Le idee: habitat, vita, organizzazione, usi e costumi*. Milano: Feltrinelli.
- Orlando Cian D. (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Popper K. (1970). *La logica della scoperta scientifica*. Torino: Einaudi Feltrinelli.
- Savagnone G. (1991). *Theoria. Alla ricerca della filosofia*. Brescia: La Scuola.
- Savagnone G. (2013). *Educare nel tempo della post-modernità*. Torino: Elledici.
- Scheffler I. (1983). *Scienza e soggettività*. Roma: Armando.
- Weber M. (1958). *Il metodo delle scienze storico-sociali*. Torino: Einaudi.

SE

Agnese Rosati

University of Perugia, Italy

This essay offers an evaluation of the present dimensions of childhood, where can be found new hints and elements from the quoted classics not yet fully developed. "Re-writing" childhood in the society of human rights is an ethical and cultural duty, as well as an engagement requiring equal, inclusive, and high quality education. Such an opinion is clearly traceable to recent European documents and in the Sustainable Development Goals.

Keywords

childhood, rights, education, culture, values

Il contributo propone una riflessione sull'attuale dimensione dell'infanzia, nella quale sono presenti nuovi spunti ed elementi dei Classici non ancora realizzati. "Ri-scrivere" l'infanzia nella società dei diritti umani è un dovere etico e culturale, nonché un impegno a cui rispondere con un'educazione di qualità, equa ed inclusiva. Questa convinzione emerge con chiarezza nelle recenti documentazioni europee e nell' "Agenda Globale per lo sviluppo sostenibile (SDGs)".

Parole chiave

infanzia, diritti, educazione, cultura, valori

Introduzione

Dossier e statistiche sulle condizioni dei bambini nel mondo (Unicef, 1994, 2018, 2019), presentano scenari di violenza e soprusi di cui vittime sono i più deboli, abbandonati molto spesso ad un destino che adulti hanno scritto per loro. Povertà, malnutrizione, abbandono, analfabetismo e malattie feriscono l'esistenza dei bambini in molte parti del Mondo, anche laddove c'è ricchezza e benessere. Resi invalidi dalle mine antiuomo, vittime di violenza di strada e di ideologie malate, sono quei bambini di cui molti continuano ad ignorare l'esistenza, perché verso di loro e la condizione in cui vivono non c'è abbastanza interesse: l'attenzione svanisce nel momento in cui i media tacciono, per porre in risalto tematiche più coinvolgenti. Malgrado le Convenzioni, le Dichiarazioni e i numerosi impegni presi a livello planetario da parte di organizzazioni umanitarie, è una realtà, non isolata, che continua ad esistere e a fare vittime. Esistono bambini senza infanzia (Cunningham, 1997) non solo perché le condizioni concrete di vita lo esigono, quanto perché manca un'idea che fa di questo periodo di vita un momento a sé, con proprie esigenze, bisogni e tempi, un'età diversa ed importante nella sua specificità. Posizioni interessanti dal punto di vista culturale hanno contribuito a diffondere questa concezione, per evidenziare la separazione e la distanza fra mondo dell'infanzia ed età adulta. I lavori di Elias (1988) e Ariés (1968), come quelli di De Mause (1983), Shorter (1978) e Stone (1983) sono fondamentali nella ricostruzione di questo cambiamento socio-culturale al quale contribuiscono anche ricerche interdisciplinari contemporanee che spaziano nell'ambito pedagogico e didattico, antropologico e storico, psicologico e sociologico, medico e neurologico. Questi studi mettono in evidenza quello che accade nella realtà e nell'esperienza del bambino quando pensa, conosce, apprende e opera, sicuramente in modo diverso dall'adulto. Tuttavia persiste, in molte aree del Pianeta, una grave disattenzione nei confronti dei più piccoli, come se il tempo, la storia, le abitudini e la mentalità restassero sospese fra paure, pregiudizi e ignoranza. Un bambino non è l'uomo in miniatura descritto da Earle nel Seicento, non può impugnare un'arma, né sperimentare la guerriglia o crescere in fretta, come in epoca romana e anche oggi, per volere degli adulti. Egli ha il diritto ad esistere, prima di tutto, come bambino. In questi termini, allora, si gioca lo scarto fra infanzia realmente vissuta e infanzia come ideale e immaginario (Becchi, Julia, 1996): in questo intreccio fra mondi, mentalità e culture confluiscono esperienze e spaccati di vita, attese gravide di speranza e, purtroppo, ancora troppe possibilità negate. Questa è la direzione in cui convergono gli impegni presenti nell'"Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile", le documentazioni europee ed internazionali che richiamano gli Stati e le politiche all'assunzione di responsabilità concrete, per assicurare a tutti i bambini il diritto ad un'educazione di qualità, equa ed inclusiva. Questo obiettivo, prioritario nell'Agenda sottoscritta il 27 settembre 2015 da 193 Paesi, confida nell'educazione e nell'istruzione per ridurre le disuguaglianze socio-culturali, assicurare parità di genere e migliorare le condizioni di vita dei bambini e con loro degli adulti. Non possiamo

inoltre dimenticare l'impegno del Gruppo di Lavoro Tematico sull'Educazione e Cura dell'Infanzia, in collaborazione con OCSE, ETUCE ed altre organizzazioni europee e internazionali, uniti nella volontà di qualificare i servizi per l'infanzia e di renderli accessibili a tutti i bambini.

1. Una storia che si ripete

I bambini lavoratori, le spose bambine, i piccoli abusati, i profughi e le vittime di discriminazioni, rappresentano storie e realtà di una infanzia realmente vissuta che si discosta sensibilmente dall'ideale e immaginario che la letteratura ha costruito. La dimensione problematica che accompagna e segue la storia dell'infanzia, posta in risalto da numerosi studi, rivela atteggiamenti e mentalità degli adulti verso i più piccoli. "Oggetti" di cure ed attenzioni finalizzate alla trasposizione reale di un modello, come lo è stato ad esempio il gentiluomo di Locke, i bambini sono stati anche soggetti talvolta negligenemente trascurati della storia, protagonisti di una quotidianità che affiora negli scritti e nelle rappresentazioni pittoriche, quasi a colorare e completare la vita degli adulti. Una lunga tradizione culturale, che dà conto della mentalità, delle consuetudini, delle storie e delle pratiche, presenta molteplici interpretazioni dell'infanzia, per oscillare tra diritti, rapporti, trasformazioni sociali, consolidati costumi e nuove prospettive. È proprio partendo da queste categorie, allora, che si parla di infanzia, in un cambiamento socio-culturale nel quale si sono trasformate anche le relazioni fra adulti e minori. Spose a dodici anni in Età romana e spose bambine oggi in quelle aree del mondo dove non c'è spazio né tempo per crescere e giocare. Bambini schiavi per la naturale "inferiorità" nel passato e bambini schiavi per logiche di profitto e consumi nel mondo contemporaneo. Impiegati nelle botteghe degli artigiani per apprendere i segreti del lavoro ieri e sfruttati nel lavoro minorile oggi. La vita dei bambini non si discosta molto da quella degli adulti, di cui calca e ripete spesso perfino gli errori. Emulazione, rissosità, aggressività e gioco d'azzardo sono alcuni dei fenomeni che l'età di vita non separa né distingue, ieri come nel presente, a conferma di un confine sottile e precario fra mondo degli adulti e dei bambini. Sono spesso le condizioni di miseria, di povertà, di analfabetismo a segnare le storie di molti bambini, pagine di una quotidianità che produce sofferenza e ritratto di una società adulta disattenta alle ragioni dei più deboli. Paesi come il Ciad, la Costa d'Avorio, la Repubblica Democratica del Congo, la Somalia, il Sud Sudan, lo Yemen e il Rwanda, sono parte di un lungo elenco di quei territori nei quali negli ultimi anni, contravvenendo ai principi ribaditi nella Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'Adolescenza (1989), sono stati arruolati e implementati negli eserciti nazionali i minori. Processi e arresti, violenze psicologiche e torture fisiche, costringono i bambini a far parte di gruppi armati, in un gioco di minacce e terrore che li vede "usati" come scudi umani e informatori (CSI, 2012). Non differenti sono le sorti delle bambine, reclutate per matrimoni forzati, abusate sessualmente, date in moglie dalla propria fa-

miglia ad adulti che ne cancellano con la violenza il sorriso, feriscono il corpo e l'anima. Rinchiusi nei campi, separati dai genitori, sradicati dalla propria terra sono i piccoli profughi, anch'essi vittime di un mondo adulto che ignora e dimentica in fretta, alla stessa velocità delle immagini che scorrono in video o restano impresse sulla carta stampata per un giorno. Spettacolarizzazione del dolore e oblio sono uniti (Boltanski, 2000; Baudrillard, 2002), a dimostrazione di un impegno e di attese che spesso, purtroppo, restano propositi condivisi, malgrado gli interventi e le strategie politiche di respiro mondiale a tutela dell'infanzia e dei minori.

2. Idee e valori da recuperare

La lettura dei grandi Maestri dell'educazione contribuisce alla costruzione dell'idea di infanzia, inoltre permette di confrontare teorie, modelli e di conoscere dinamiche storico-culturali importanti, poiché ogni modello di educazione e ritratto di bambino presenta proprie finalità che hanno ragione d'essere nelle situazioni sociali, politiche, economiche e giuridiche. D'altra parte ci sono suggestioni che permangono e contribuiscono a delineare il profilo dell'educazione e dell'uomo nel tempo.

L'attenzione all'infanzia, nella consapevolezza che ogni individuo comincia la propria storia ed esperienza con l'essere bambino (Erikson, 2007), è presente nella letteratura pedagogica. Fröebel, Pestalozzi, Rousseau e la Montessori hanno posto in risalto l'importanza e la singolarità di questa stagione di vita, confermata dalle attuali ricerche in ambito scientifico e contenuta nelle recenti documentazioni che richiamano la centralità del bambino. Pestalozzi e Rousseau hanno ricordato la forza dell'amore, della fiducia e della gratitudine per crescere, nel rispetto di quei bisogni dei quali gli adulti dovrebbero essere accorti nei contesti di vita quotidiana. Questi elementi godono di rinnovata attualità: basti pensare al documento ECEC (2006) redatto dalla Commissione Europea e in particolare il *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* che avverte la necessità di un servizio educativo unitario per l'infanzia (a cui si richiama nel nostro Paese il Decreto Legge 65 del 13 aprile 2017), in considerazione dei bisogni e dei diritti dei bambini e delle bambine. In quest'ottica è riconosciuta la priorità di un percorso unitario, continuo e coerente, di educazione e istruzione a cui tutti i bambini potranno accedere per diritto, in linea con gli obiettivi fissati nel 2002 dal Consiglio Europeo di Barcellona. L'ambiente a misura di bambino, del quale parlava la Montessori, è un bisogno al quale rispondono le istituzioni educative, in continuità con la famiglia e il territorio (Bondioli, Savio, 2018), nella consapevolezza di una educabilità – intesa come disponibilità ad apprendere – che mette in luce potenzialità ed energie. I bambini non sono una tabula rasa (Orlando Cian, 2010), né dovranno essere il riflesso di una proiezione degli adulti che li rende “dei protagonisti quasi sempre agiti, costruiti, sognati, plasmati, raffigurati dai loro educatori” (Bertolini, 1993, p. 5). In loro, difatti,

sono latenti energie e forze, di cui anche la Montessori parlava, che permettono di far germogliare i semi che a partire dai primi anni di vita dovranno essere gettati, con percorsi educativi progettati sui bisogni e le capacità dei bambini. Questi percorsi, che si articolano nel sistema integrato di istruzione e educazione 0-6, sono orientati ad offrire a tutti i bambini risposte stimolanti, sì da soddisfare l'innata curiosità e l'affamata voglia di sapere descritte dalla pedagogista di Chiaravalle.

Il processo di rigenerazione socio-culturale, a cui il tema della sostenibilità nel dibattito contemporaneo si richiama, inizia proprio dai bambini, futuri cittadini ricordava Pestalozzi, protagonisti di uno stile di vita sostenibile e di una cultura pacifica e non violenta si ribadisce nell'Agenda 2030. Preservare "nella sua integrità il territorio assegnato all'infanzia" (Bertolini, 1993, p. 5) è, allora, un dovere sociale e morale, nonché il pretesto per un progetto che unisce uomini, donne e collettività intera. L'Agenda 2030, con i 17 goals ed i 169 sotto-obiettivi, persegue questo scopo, in un'azione unitaria che impegna le coscienze e mobilita le risorse per il riconoscimento dei diritti umani.

3. Impegni del presente e prospettive

Il pensiero dei Classici, con il recupero di tematiche importanti, – come quella del bisogno di amore, ascolto, cura, fiducia e autonomia, necessarie per lo sviluppo umano – consente di prendere atto della discrepanza fra principi, modelli, ideali e condizioni concrete di vita dei bambini. Per "trasformare il nostro mondo" (ONU, 2015) servono nuove consapevolezze, dalle quali derivano impegni concreti, perché "un fanciullo non è un adulto e non deve essere trattato come adulto dagli adulti" (Rousseau, 1962, p. 18). Questa sensibilità ai bisogni specifici dell'infanzia, di cui Fröebel, Pestalozzi, Rousseau e la Montessori sono stati portavoce, emerge anche nel documento *Early Childhood Education and Care* (ECEC, 2006) nel quale è sottolineata l'esigenza di offrire a tutti i bambini, tramite servizi educativi adeguati, occasioni stimolanti sotto il profilo cognitivo, sociale, affettivo, esperienziale e relazionale. La parità delle opportunità educative, l'efficienza e la qualità di un'educazione prescolare costituiscono le tappe di un percorso di riconoscimento dell'infanzia avviato nella maggior parte dei Paesi europei (Lazzari, 2016) che accentua, però, il divario con i paesi in via di sviluppo e più poveri, come l'Asia meridionale e l'Africa subsahariana. Qui sono 57 milioni i minori esclusi da percorsi educativi e di istruzione. Oltre la metà di loro, inoltre, vive in condizioni di estrema povertà e per denutrizione muore entro i cinque anni di vita (23%). Affrontare questi problemi, accentuati da guerre interne, epidemie, carestie e squilibri nelle politiche economiche internazionali, significa compiere grandi sfide di natura etica e culturale. Gli impegni che derivano dall'Agenda 2030 riguardano direttamente 193 Paesi del mondo, uniti nella volontà di combattere la fame e la povertà (obiettivo prioritario dell'Agenda) ed assicurare a tutti, senza discriminazioni di età e genere, percorsi educativi di qualità, equa ed inclusiva (quarto obiettivo).

Un costante interesse verso i processi educativi e di cura, caratterizza dunque la riflessione internazionale ed europea, avvia monitoraggi e studi valutativi rigorosi riguardo ai servizi, ai modelli e ai sistemi di istruzione ed educazione, in riferimento a livelli e criteri di qualità (ECEC, 2009). Quella che si delinea è una “visione socialmente e culturalmente situata dei processi di sviluppo infantile” (Lazzari, 2016, p. 13). La centralità del bambino, attivo e competente, se da un lato consente di sottolinearne l’unicità, d’altra parte invita a prendere atto della realtà in cui vive ed apprende. Questo spiega la cura dedicata ai contesti di vita e di apprendimento. L’attenzione si focalizza sull’offerta delle opportunità, sulle pratiche educative di ricerca-azione, per riguardare la professionalità degli educatori e le relazioni fra bambini-adulti, genitori-educatori, servizi-comunità-istituzioni (Stato, Regioni, Comuni). L’obiettivo è quello di garantire a tutti i bambini benessere e sicurezza, per una crescita ricca di stimoli a potenziamento delle strategie spontanee di apprendimento linguistico e culturale. A tal fine si ricordano i rapporti periodici OCSE sulle pratiche educative e le politiche europee a sostegno dell’infanzia (OCSE 2001, 2006, 2012, 2015), in linea con la Dichiarazione del 1990 (UNESCO) e, in Italia, con le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione (2012). Queste sollecitazioni nascono da una riflessione che impegna più figure a livello accademico, politico e professionale, per il riscatto dell’identità culturale dei servizi per l’infanzia. La funzione “custodialistica” e di assistenza che ha caratterizzato a lungo i nidi e le altre strutture destinate ai più piccoli, è ormai superata, per riconoscere anche a questi servizi un ruolo importante dal punto di vista educativo. La valenza formativa dei servizi 0-6 si evince dall’intenzionalità che il modello educativo custodisce e dalla progettualità che contraddistingue le scelte pedagogico-didattiche, l’organizzazione degli spazi, dei tempi e delle attività, finalizzate allo sviluppo integrale dei soggetti. La volontà di coniugare i bisogni dei bambini con le richieste dei genitori e le necessità del territorio rappresenta una caratteristica essenziale di questi servizi che accolgono i bambini sin dalla nascita. Oltre a motivazioni di ordine pratico, per i quali i servizi devono essere flessibili ed accessibili a tutti, ad incrementare la disponibilità delle strutture e delle risorse gioca la maggiore consapevolezza degli adulti riguardo all’opportunità di un’esperienza educativa per la fascia di età 0-6. Strutture adeguate nelle quali i bambini possano sentirsi sicuri ed accolti, consentono di vivere momenti stimolanti, importanti sotto il profilo cognitivo, logico, corporeo, linguistico, emotivo e sociale. Per i bambini sono queste le prime occasioni di interazione con quanto è “altro” e differente: altro è il contesto quotidiano, altri sono i linguaggi e i giochi; altri sono i coetanei ed altre, inoltre, sono le figure di riferimento. Nella scoperta dell’alterità e nell’esperienza della differenza, i bambini compiono i primi passi nella cultura, un universo animato da segni e simboli, linguaggi e forme, spazi e tempi.

Accoglienza, inclusione, accessibilità e partecipazione alla vita sociale sono alcune delle finalità condivise nei documenti europei e internazionali, nella volontà di “ri-scrivere” l’infanzia nella società dei diritti umani. È proprio questo, infatti, l’orizzonte verso il quale tendere e dirigere lo sguardo, perché nessun

bambino può essere dimenticato e abbandonato. I bambini, ricorda Bertolini, se “da un lato [...] sono coloro che ci scalzeranno dai nostri ruoli, sono i nostri vincitori; dall’altro hanno la potenzialità di realizzare i nostri sogni, i nostri desideri, le nostre illusioni. Ma soprattutto sono loro a garantire, finché sarà possibile, la nostra sopravvivenza in quanto specie” (1993, p. 6).

Conclusion

Il pensiero e gli auspici dei pedagogisti a cui è stato fatto richiamo nel contributo, forniscono il pretesto per una riflessione che se da una parte fa prendere atto delle condizioni concrete in cui vivono molti bambini nel mondo, dall’altra richiama all’impegno e alla progettualità raccolte oggi nell’Agenda 2030 e nei documenti europei. Oltre al bisogno di cura, allo stato di benessere, al diritto all’autonomia e all’inclusione a cui l’*Early Childhood Education and Care* (Eurydice, 2015) fa appello, si intende difendere a livello mondiale il diritto dei bambini e delle persone a vivere una vita dignitosa che vede nell’istruzione e nell’educazione il percorso per avviare una rigenerazione dell’umanità intera e cambiare volto al Mondo. Si tratta, allora, di pensare l’infanzia – e con essa la vita umana – con un maggiore consapevolezza, sì da delineare nuovi “mondi sociali”. Questi “mondi possibili”, esposti al mutamento, segnati da attualità, contingenza e necessità, fanno emergere “i lineamenti di modi di convivere e di vivere le nostre vite, individuali e collettive” (Veca, 2018, p.51), nelle quali saranno proprio i segni (esclusione, povertà e denutrizione) e i frammenti (storie ed esperienze), le voci (dei piccoli e dei grandi, degli uomini e delle donne, dei genitori e degli educatori) e le immagini (di guerra, violenza, morte e distruzione), a generare nuovi significati ed opportunità, per un cambiamento che inizia dal riconoscimento del diritto alla vita, alla salute e all’istruzione di ogni essere umano.

Nota bibliografica

- Ariés P. (1968). *Padri e figli nell’Europa medievale e moderna*. Roma-Bari: Laterza.
- Baudrillard J. (2002). *Lo spirito del terrorismo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Becchi E., D. Julia D. (a cura di) (1996), *Storia dell’infanzia. Dall’Antichità al Seicento*. Roma-Bari: Laterza.
- Bertolini P. (1993). *Infanzia tra scuola e società. Spunti per una discussione sui Nuovi Orientamenti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bleicher J. (1986). *L’ermeneutica contemporanea*. Bologna: Il Mulino.
- Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l’infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Boltanski L. (2000). *Lo spettacolo del dolore. Morale umanitaria, media e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Child Soldiers International (2012). *Louder than Words. An agenda for action to end state use of child soldiers. Report published to mark the tenth anniversary year of entry*

- into force of the Optional Protocol on the involvement of children in armed conflict.* London.
- Comitato italiano per l'UNICEF Onlus (2018). Rapporto sull'intervento umanitario 2018. Roma. In <https://www.unicef.it/Allegati/Rapporto_Umanitario_UNICEF_2018.pdf> (ultima consultazione: 11/05/2019).
- Comitato italiano per l'UNICEF Onlus (2019). Rapporto sull'intervento umanitario 2019. Roma. In <https://www.unicef.it/Allegati/HAC_Sintesi_ITA_2019.pdf> (ultima consultazione: 11/05/2019).
- Commissione Europea (2006). Verso una strategia europea sui diritti dei bambini. Bruxelles. In <https://www.cc.ce/sg_vista/cgbin/repository/getdoc/COMM_pdf_COM_2006_0367_F_IT_ACTE.pdf> (ultima consultazione: 10/04/2019).
- Commissione Europea (2011). Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi nel mondo di domani nelle condizioni migliori. Bruxelles. In <<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:IT:PDF>> (ultima consultazione: 10/04/2019).
- Cunningham H. (1997). *Storia dell'infanzia. XVI-XX secolo.* Bologna: Il Mulino.
- De Mause L. (1983). *Storia dell'infanzia.* Milano: Emme.
- Elias N. (1988). *Il processo di civilizzazione.* Bologna: Il Mulino.
- Erikson E.H. (2007). *Infanzia e società.* Milano: RCS.
- Eurydice (2015). Educazione e cura della prima infanzia. Una sintesi delle politiche e delle pratiche in Europa. In <http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2016/05/Bollettino_2105_per_web.pdf> (ultima consultazione: 13/05/2019).
- Lazzari A. (a cura di) (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave. Rapporto elaborato dal Gruppo di Lavoro Tematico sull'educazione e Cura dell'Infanzia sotto l'egida della Commissione Europea.* Bergamo: Zeroseiup.
- OCSE (2001). *Starting I: Early Childhood Education and Care.* Paris: OCSE Publishing.
- OCSE (2006). *Starting II: Early Childhood Education and Care.* Paris: OCSE Publishing.
- OCSE (2012). *Starting III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care.* Paris: OCSE Publishing.
- OCSE (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care.* Paris: OCSE Publishing.
- ONU (2015). *Sustainable Development Goals, SDGs.* In <<https://www.unric.org/it/agenda-2030>> (ultima consultazione: 02/05/2019).
- Orlando Cian D. (2010). Il mondo dell'infanzia nel pensiero di Sira Serenella Macchietti. In S. Angori *et alii.*, *Persona e educazione. Studi in onore di Sira Serenella Macchietti* (pp. 139-140). Roma: Armando.
- Rousseau J.J. (1962). *Emilio o dell'educazione* (Trad. it. U. Mazzi e annotazioni di P. Grosclaude). Roma: Armando.
- Shorter E. (1978). *Famiglia e civiltà.* Milano: Rizzoli.
- Stone L. (1983). *Famiglia, sesso e matrimonio in Inghilterra tra Cinque e Ottocento.* Torino: Einaudi.
- UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All.* New York: UNESCO Publishing.
- UNICEF (1994). *La condizione dell'infanzia nel mondo.* Roma: Anicia.
- Veca S. (2018). *Il senso della possibilità. Sei lezioni.* Milano: Feltrinelli.

Carla Callegari

University of Padua, Italy

This paper focuses on the relationship between the history of education and comparative education, highlighting the specificities of these two fields of study, their possible connections and eventual mutual contributions. The epistemological and methodological reflections are argued by taking inspiration from the idea of the school in Ashkenazi Judaism, a culture with ancient roots in Eastern Europe.

Keywords

**history of education, comparative education
epistemology, method, Ashkenazi Judaism**

L'articolo pone l'attenzione sulla relazione tra storia della pedagogia e educazione comparata mettendo in evidenza le specificità dei due campi di studio, i possibili intrecci e gli eventuali reciproci apporti. Le riflessioni, epistemologiche e metodologiche, sono esemplificate prendendo spunto dalla concezione della scuola nell'ebraismo ashkenazita, cultura di antico radicamento nell'Europa dell'est.

Parole chiave

**storia della pedagogia, educazione comparata
epistemologia, metodo, ebraismo ashkenazita**

Premessa

Lo scopo di questo intervento è delineare la relazione tra storia della pedagogia e educazione comparata mettendo in evidenza le specificità dei due campi di studio, i possibili intrecci e gli eventuali reciproci apporti.

Si vuole mettere in evidenza, in prima battuta, quale è stato il contributo dato agli studi comparativi dall'interpretazione storica nel recente passato e quale può essere oggi. Dopo il rinnovamento che si è verificato nella disciplina storica, che ha accostato alla storia della pedagogia quella dell'educazione, queste storie possono oggi contribuire a far progredire gli studi comparativi attraverso indicazioni epistemologiche e metodologiche che non escludono quelle che provengono da altri campi di studi – come l'etnografia o la sociologia – ma ne condividono le finalità.

D'altro canto si cercherà poi, anche attraverso un'esemplificazione, di dimostrare come l'educazione comparata possa fornire stimoli e orientare la ricerca storico-pedagogica.

Oggi l'educazione comparata ha una duplice finalità: da un lato attraverso l'approccio nomotetico – metodologicamente quantitativo – sostenuto anche dalle organizzazioni internazionali come l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico-OCSE cerca le migliori forme educative con l'intento di trasferirle da un luogo all'altro del mondo; dall'altro mediante l'approccio idiografico – metodologicamente qualitativo – studia in profondità specifiche forme educative locali e, talvolta, critica o smentisce le conclusioni raggiunte dalle analisi internazionali.

Inoltre il fenomeno della globalizzazione con la sua complessità rischia di subordinare la pedagogia ad altre discipline come la sociologia, l'etica, il diritto, distogliendo l'attenzione da quella che è la sua vera finalità, cioè lo studio, in questo caso comparativo, dell'educazione. Questa finalità si può articolare in diverse accezioni e precisazioni, ma gli studi comparativi devono contribuire a spiegare “il cuore” della disciplina: le categorie pedagogiche – ad esempio intenzionalità, cura, crescita, apprendimento – e le antinomie o polarità educative – come educando-educatore, libertà-autorità, formazione umana- formazione sociale – che la costituiscono. Sono queste infatti che ci permettono di fondare la pedagogia come scienza e la definiscono come sapere “progettuale” radicato nel passato, ma proiettato sempre in un futuro che possa rendere concrete utopie sociali e educative.

Questa progettualità spiega anche perché il periodo della ricostruzione materiale e morale seguito alla seconda guerra mondiale sia stato così proficuo, almeno in Europa, per l'educazione comparata. In quel momento storico si è cercato di proporre riforme educative e politiche finalizzate sia alla completa formazione umana che allo sviluppo della convivenza pacifica dei popoli, in una dimensione internazionale e mondiale positivamente costruttiva.

Il raffronto tra visioni antropologiche delle civiltà passate e presenti (Lê Thành Khôi, 1995; Ki-Zerbo, 1977) è servito per cogliere i bisogni e gli interessi umani comuni, richiamando l'idea di un'umanità presente in ciascuno

che esige lo stesso impegno educativo, pur nelle diverse condizioni socio-culturali, storico-geografiche e politiche.

Così anche le differenti forme democratiche di vita e di governo, seppur dentro un fenomeno complesso come la globalizzazione, necessitano di forme educative che sappiano mantenere difformità e diversità identitarie, ma condurre a una convivenza pacifica (Sen, 2011) e non a esiti disumanizzanti come il fanatismo religioso, lo scontro etnico, o il genocidio. Quest'ultima modalità etico-politica di considerare l'educazione comparata mette in luce l'approccio nomotetico degli studi, al quale si è accennato, stabilendo prassi educative che possono guidare verso l'universalità, ma non escludono approfondimenti identitari specifici che forniscono punti di vista particolari utili alla comparazione educativa.

1. Storia della pedagogia e educazione comparata

Questa prima riflessione vuole evidenziare il contributo che l'interpretazione storica ha dato agli studi comparativi nel passato e quale può dare oggi, sulla scia di una solida tradizione, per far progredire gli studi comparativi. Si concentrerà l'attenzione soprattutto sulle indicazioni epistemologiche e metodologiche che la storia della pedagogia può offrire, senza nulla togliere a quelle provenienti da altri campi di studi come la sociologia, la psicologia o l'etnografia.

Nella storia dell'educazione comparata dopo la fase empirica, tra gli anni Trenta e gli anni Cinquanta del Novecento si sviluppa quella dell'analisi storico-fattoriale (Zago, Callegari, 2016, p. 21) durante la quale molti comparatisti mettono in evidenza la necessità di un'interpretazione della realtà che possa far comprendere le diverse prassi educative e scolastiche, aprendo gli studi a quella dimensione interdisciplinare della ricerca già suggerita da Sadler nel 1900 (Gallo, 2018, p. 12).

Questi studiosi – tra gli altri si possono ricordare Isaac Leon Kandel, Friedrich Schneider, Heinrich Gottlob Robert Ulich, Franz Hilker, Pedro Rosselló, Nicholas Hans e Sergej Hessen (Zago, Callegari, 2016, pp. 21-25; Gallo, 2018, pp. 14-24) – non escludono nessuna disciplina dal loro sforzo interpretativo, ma in realtà privilegiano, oltre alla filosofia, la storia¹. Nelle loro opere essi individuano una serie di fattori ritenuti le forze materiali e spirituali che determinano il carattere nazionale di uno Stato come fattore principale di sviluppo di una civiltà e del suo sistema di educazione.

Questo approccio, anche se superato, ci indica un modello che può mantenere anche oggi una valenza culturale se integrato, ad esempio, dalle inter-

1 Tradizionalmente la storia e la filosofia erano le scienze più vicine alla pedagogia, almeno in quel momento storico, e cioè prima dell'apertura della pedagogia nel dopoguerra alle scienze sociali. Cfr. Visalberghi (1986²).

pretazioni filosofiche del mondo e dell'uomo non occidentali o di gruppi di minoranza, e dall'analisi storico-pedagogica-educativa proposta da una rinnovata storiografia che ha fatto assumere alla storia della pedagogia, nel corso del Novecento, un'identità scientifica, epistemologica e metodologica, generata da nuove euristiche ed ermeneutiche (Kazamias, 2001).

La struttura interna della disciplina storico-educativa non è più narrativa, ma interpretativa, complessa e plurale. Oggi lo storico dell'educazione si pone come colui che utilizza paradigmi di ricerca che si possono applicare anche all'educazione comparata (Callegari, 2016).

Un primo paradigma di ricerca è quello "dell'incontro" con gli autori, le prassi educative, le civiltà del passato e del presente. Attraverso incontri plurimi e a volte "destrutturanti" è possibile collocare la storia della pedagogia entro orizzonti europei e mondiali che contribuiscono a liberarla dai parametri etnocentrici occidentali e la rendono più aderente alle singole realtà in un'ottica di raffronto critico. Scandagliare il passato in maniera comparativa in tutti i suoi aspetti culturali, politici, economici e sociali permette di definire in che modo i fattori pedagogici si sono manifestati nelle teorie e nelle prassi educative, consente cioè un maggiore radicamento del presente nelle tradizioni pedagogico-educative, una sua conoscenza più precisa e una più sicura progettazione del futuro. In questo senso l'approccio storico si accosta, almeno per la finalità, a quello etnografico: potremmo dire, semplificando, che la storia si occupa del tempo e l'etnografia dello spazio, utilizzando metodi diversi entro una finalità comune. Questo sforzo interpretativo presuppone l'assunzione di un atteggiamento di *epokhè*, cioè una sospensione del giudizio critico, che si può adattare significativamente agli studi di educazione comparata: andare incontro all'Altro nello spazio o nel tempo significa assumere un atteggiamento di apertura che oggi trova il proprio orizzonte di senso e anche il proprio limite nel rispetto dei diritti umani.

Un secondo paradigma è quello della contestualizzazione: il comparativista deve avere competenze plurime per comprendere e interpretare correttamente le pratiche educative formali, informali, non formali presenti in una società passata o presente, ponendole sempre in relazione dinamica con le teorie. Non sempre infatti teoria e pratica avanzano nello stesso modo e uniformemente dentro le società: è necessario tener conto delle diverse collocazioni sociali, culturali, politiche di educandi e educatori per riprodurre, con onestà intellettuale, un quadro che possa spiegare idee pedagogiche e prassi educative.

Il terzo paradigma è l'attenzione a ciò che non è immediatamente evidente: i pedagogisti che si sperimentano negli studi comparativi devono guardarsi da una "certa meccanicità di applicazione" (Zani, 1990, p. 86) perché non tutto è sempre esplicitato: teorie e prassi spesso sono condizionate da ideologie, credenze anche pseudoscientifiche – come ad esempio l'eugenetica ad inizio Novecento – o fedi religiose che sono vissute e apprese senza nessuna critica verso i fondamenti culturali, che devono quindi essere decostruiti. Inoltre si possono evidenziare, in tutte le civiltà, percorsi pedagogici e educativi minoritari, sotterranei, che però possono riemergere nel fluire storico e guidarci a compren-

dere meglio il passato e il presente attraverso strumenti di intendimento più penetranti e raffinati.

Il quarto paradigma è metodologico: si tratta di attuare una ricognizione documentale a tutto campo che faccia emergere, anche in prospettiva riccamente interdisciplinare, fonti inusuali e inaspettate. Lo storico e il comparatista possono attuare una onesta interpretazione dei documenti nella consapevolezza che l'oggettività intesa come descrizione neutrale delle cose non esiste, ma le fonti – iconografiche, biografiche, materiali, orali, digitali, carteggi, diari, epistolari, solo per ricordarne alcune – vanno collocate negli avvenimenti politici, economici, culturali di un determinato momento storico e luogo fisico del mondo.

Fonti diverse daranno origine a analisi qualitative e quantitative, metodologicamente anche molto diverse, ma tese sempre a chiarire il concetto di educazione. Negli studi comparativi, come in quelli storici, le difficoltà nel reperimento delle fonti dirette sono molte: per avere una conoscenza adeguata degli eventi, vicini o lontani nello spazio e nel tempo, sono necessari documenti che spesso non sono reperibili in archivi ufficiali, ma piuttosto in luoghi inusuali e strettamente connessi alla materialità della vita di un luogo, e quindi di difficile reperimento. Inoltre il comparatista spesso deve muoversi all'interno di una realtà che non gli appartiene culturalmente: l'euristica – che non sia interpretazione superficiale e sbrigativa – diviene quindi più difficoltosa, così come l'ermeneutica di cui si è appena trattato.

Il quinto paradigma è l'interdisciplinarietà, divenuta ormai propria di tutta la ricerca pedagogica dopo l'avvicinamento della pedagogia alle scienze sociali: i problemi di studio e di ricerca portano infatti lo storico, come il comparatista, a cercare collaborazioni con altri studiosi per poter contare su competenze plurime e diversificate. La competenza filologica in molte lingue, quella storica rispetto all'evoluzione e alla periodizzazione di civiltà diverse, il problema del *transfer* sono solo alcuni degli esempi possibili. Il *transfer* in particolare, cioè il movimento di un'idea o una prassi educativa nello spazio, fenomeno sul quale ha riflettuto negli ultimi anni Robert Cowen (2010) distinguendolo in quello di "traduzione" come reinterpretazione di un'idea o prassi e "trasformazione" come metamorfosi che il contesto impone, richiede competenze diverse per poter essere effettuato. Lo studio di modelli educativi proposti nel passato può dare luogo a ripensamenti e riproposizioni che non ne snaturano la struttura interna, ma la adeguano ai contesti odierni, così come modelli presenti in alcune aree geografiche del mondo possono essere trasferiti nello spazio con opportuni adeguamenti.

Il sesto paradigma riguarda il rapporto tra pedagogia e politica come esemplificazione del rapporto epistemologico tra la pedagogia e altre scienze, in particolare quelle umane. Queste due discipline nel corso della storia sono state molte volte strettamente legate e spesso si è registrata una reale sudditanza della pedagogia nei confronti della politica: quest'ultima ha condizionato le prassi educative e scolastiche in molte realtà e in diversi contesti storici.

A volte però gli studi storici mettono in evidenza percorsi nascosti, poco

evidenti o da scoprire che indicano pedagogie più libere, attente alla formazione personale anche in circostanze sociali pressanti e tese a conformare a un ordine prestabilito. Spesso sono pedagogie “libertarie” che tendono anche alla giustizia e all’equità sociale.

In educazione comparata studi che applicano questo paradigma possono contribuire a far prendere ai politici a capo degli Stati e alle Organizzazioni Internazionali – come la Banca Mondiale – decisioni in campo educativo meno condizionate dai fattori economici più evidenti.

Inoltre gli studi comparati possono indicarci una strada per rendere la pedagogia una scienza autonoma che sia capace di rapportarsi ad altre scienze non più da una posizione subalterna, ma quanto meno paritaria: è una meta questa non facile da raggiungere, ma praticabile se la pedagogia, forte dei propri principi e delle proprie teorie, è in grado di fare proposte realizzabili.

2. Educazione comparata e storia della pedagogia

La seconda riflessione vuole invece ipotizzare che cosa la comparazione può offrire alla storia della pedagogia e dell’educazione. Si è detto che gli studi comparativi aiutano l’educazione a definirsi partendo dal soggetto educativo, bambino o adulto, nella sua diversità e nelle differenti condizioni socio-culturali, storico-geografiche e politiche nelle quali si trova a vivere: essi mirano ad un raffronto tra le visioni antropologiche delle civiltà, passate e presenti. Allora proprio nell’aiuto che tali studi possono dare allo scoprire chi è l’uomo e come va educato è rintracciabile il maggiore contributo che essi possono dare alla costruzione di una più esaustiva storia della pedagogia e dell’educazione.

L’idea di uomo e la scelta dell’educazione più adatta a farne una personalità completa varia da sempre nello spazio e nel tempo. Oggi la diversità culturale è evidente anche nello stesso territorio, ma questo non è un fenomeno moderno, né è dovuto esclusivamente alla globalizzazione: anche nei secoli passati in Europa, ad esempio, hanno convissuto civiltà differenti.

Si propone, anche per ragioni di brevità, un’esemplificazione che non è certo esaustiva, ma può essere significativa e riguarda la finalità data all’istruzione non solo come alfabetizzazione, ma anche come capacità di apprendere conoscenze e comportamenti necessari per vivere all’interno di una specifica società. Infatti indagando più a fondo e cercando tradizioni religiose, culturali, sociali delle minoranze potremo scoprire una storia dell’alfabetizzazione costituita di percorsi minoritari, ma non minori quanto ad importanza. La comparazione tra le scuole di diverse culture che convivono da secoli anche in Occidente è un terreno di ricerca ancora poco scandagliato dagli studi scientifici pedagogici.

La presenza ebraica o quella islamica, ad esempio, sono antiche in Europa, ma sappiamo ancora poco della formazione nelle sinagoghe o nelle moschee. Sono poco frequenti studi che comparino – attraverso una seria applicazione del metodo classico di Bere dey (1969) e Hilker (1967) o di alcune sue rivisitazioni aggiornate – modelli educativi diversi con l’intento di riferirli a categorie

pedagogiche sottese alle pratiche come quelle di apprendimento, relazione educativa, formazione personale e sociale. Un'indagine pedagogico-comparativa che ponga al centro due idee di scuola che si sviluppano in Europa e le interpreti attraverso un'analisi storico-sociale-culturale-religiosa potrebbe aiutarci quindi a costruire una storia della scuola più precisa sia come storia sociale, sia come storia culturale (Burke, 2006).

Un esempio di questo tipo di comparazione può essere proposto prendendo in considerazione le scuole ebraiche tradizionali presenti nei Paesi a tradizione ashkenazita dell'Europa orientale. In quel contesto le comunità ebraiche di lingua *yiddish* educavano e istruivano i bambini e i ragazzi negli *heder*, cioè in istituti educativi formali presenti dall'inizio del XIII secolo fino al XIX.

All'inizio degli studi i bambini imparavano a leggere e si esercitavano sui libri delle preghiere: la lingua sacra però non veniva studiata in maniera sistematica, perciò la conoscenza della lettura non comportava la comprensione di ciò che veniva letto, e questo aspetto perdurava anche nella fase successiva dello studio quando il ragazzo si accostava al Pentateuco studiandone un brano la settimana (Turniansky, 1995, p. 330). L'insegnamento del Pentateuco praticato in questo modo era espressione di una delle finalità dello *heder*: preparare i ragazzi a una partecipazione attiva alla preghiera pubblica. L'alfabetizzazione quindi aveva una finalità sociale e religiosa. In questa istituzione si insegnava e si apprendeva con lo scopo di rafforzare il legame tra la materia studiata e le cerimonie importanti della vita comunitaria e familiare. Lo studio teorico risultava così molto frammentato perché spesso non si riusciva a completare la lettura di un intero brano del Pentateuco e la settimana successiva si passava a considerarne un altro: soltanto le riletture in anni successivi assicuravano la conoscenza di tutto il Libro. Inoltre lo studio si basava sulla traduzione in *yiddish* delle parole così come si presentavano nel testo originale: per molti secoli non furono stampate traduzioni dirette e canoniche del Pentateuco in *yiddish*, o ne circolarono pochissime scritte tra il 1544 e il 1610. L'insegnante si affidava alla traduzione che aveva appreso dal suo Maestro nello *heder*, leggeva parola per parola il testo originale, traduceva e i ragazzi ripetevano a voce alta in modo del tutto meccanico. Il maestro quindi rappresentava un mediatore tra la lunga tradizione orale e l'insegnamento che svolgeva in quel momento.

Nonostante la forte critica dei Rabbini e di personalità rappresentative delle Comunità lo studio continuava in questo modo, anche se la lingua usata per le traduzioni era quella arcaica corrispondente più al tedesco che si parlava nelle comunità ashkenazite prima della diaspora che all'*yiddish* parlato; inoltre spesso anche le parole di quest'ultima lingua erano arcaiche e perciò incomprensibili agli alunni che parlavano la lingua viva che si era modificata nei secoli.

A parziale risposta alle critiche rabbiniche venne scritto un *Hibbur*, cioè un commento aggiuntivo che creava un legame tra le parole separate delle traduzioni letterali orali e frasi che avessero una sintassi logica e corretta. L'*Hibbur* fu in uso almeno dalla fine del XVI secolo fino al Novecento nel periodo della Shoah (Turniansky, 1995, p. 333), affiancato dal Commento di Raschi (1040-1105) considerato il "padre" di tutti i commentari talmudici.

Questo tipo di insegnamento e questo metodo di istruzione riflettevano l'unità delle posizioni dell'ebraismo askenazita e offrivano l'occasione di imparare come il popolo ebraico fosse il popolo eletto, la distinzione tra esso e le altre nazioni del mondo, la fede nella sua redenzione: in questo modo veniva ribadito il legame tra il ragazzo, i simboli, le festività, le prescrizioni del modo di vivere della religione ebraica, e contemporaneamente fatta percepire la riluttanza per i simboli e il modo di vivere cristiani.

Nel XVIII secolo vennero pubblicate traduzioni della Bibbia che provenivano dai circoli degli illuministi scritte in tedesco con caratteri ebraici: esse furono accolte nell'Europa occidentale e rifiutate dagli ebrei orientali. Anche quando fu pubblicato il *Libro di Maggid* – una traduzione in *yiddish* della Bibbia con commento di Raschi – fu solo perché gli adulti avevano meno tempo per studiare e necessitava loro un “maestro” sempre disponibile che permettesse la lettura nelle ore libere e nel posto più comodo a seconda delle esigenze e delle capacità di apprendimento. In realtà il libro era una registrazione scritta del modo di studiare in maniera viva e orale che era stato proprio di molte generazioni.

Alla cerchia più ampia di persone – composta anche da donne, vecchi e bambini, artigiani, commercianti e lavoratori – era dato un insegnamento anche attraverso le lezioni omiletiche nella sinagoga: pur nella rapidità dell'insegnamento orale, che a volte non consentiva un tempo sufficiente per recepire ciò che veniva detto, la tradizione non veniva persa.

Questo tipo di apprendimento fa riflettere sul fatto che la Bibbia in sé non era considerata nell'Europa orientale l'apice dello studio. La scuola aveva il compito di formare un buon ebreo: la conoscenza del Pentateuco e degli altri libri della Bibbia, “non furono considerate altro che una specie di preparazione ad un elevato scopo educativo finale: rendere cioè l'allievo un *talmid hakam* (cioè un dotto studente), abituato al *Talmud* alla fine di molti anni di studio in *yeshivah* (istituzione educativa), padrone della *Shas* (*Mishnah*) e dei *Poseqim* (letteratura giuridica)” (Turniansky, 1995, p. 346).

Si può allora affermare che questa tradizione scolastica, non del tutto condivisa all'interno dell'ebraismo europeo, ha avuto lo scopo di trasmettere di generazione in generazione l'apprendimento dei testi sacri, ma con la finalità pratica di guidare il comportamento quotidiano e non formare dotti e sapienti. Se pensiamo però che il popolo ebraico si definisce solo in virtù della sua ebraicità in quanto l'ebraismo è un dato obiettivo, che si concretizza in un determinato sistema di vita, l'educazione data negli *heder* pare adatta a raggiungere questo scopo. Leibowitz (1989) afferma che il popolo ebreo è definito in virtù della sua ebraicità e l'uomo vive la propria vita concreta, reale, in un modo che è tipico degli appartenenti a questo popolo, un modo di vivere estraneo al non ebreo. Anche secondo Luzzato (1989) è ebreo colui che nasce da genitori ebrei e a 13 anni sarà *bar mitzwah*, cioè sottoposto all'obbligo di osservanza delle leggi, o chi compie i tre atti della circoncisione, del bagno rituale e dell'accettazione dei precetti. È ebreo quindi colui che appartiene a una collettività e deve osservare determinate leggi che non sono solo religiose, ma anche culturali

perché riguardano l'amministrazione della società come i matrimoni, le festività, i tribunali. La scuola quindi in questo contesto non può che avere come finalità la formazione all'ebraicità per tutti che trova anche personali forme di espressione.

Questa concezione dell'istituzione scolastica diverge da quella della maggioranza cattolica che per lunghissimo tempo ha affidato alla scuola il compito di trasmettere, a pochi privilegiati e in maniera teorico-deduttiva, un sapere che per secoli è rimasto lontano, se non avulso, dalla vita quotidiana. Anche se la Chiesa cattolica ha avuto come finalità educativa per lunghissimo tempo la formazione del buon cristiano, quello che si dava al popolo era un insegnamento prevalentemente morale affidato ai predicatori e alle immagini sacre, mentre nei monasteri, nei seminari e nei collegi si formava la classe dirigente che avrebbe guidato la società attraverso un'educazione elitaria molto legata alle discipline di insegnamento. In realtà ciò che veniva richiesto era l'adattamento a regole morali e comportamentali che prevedevano obbedienza più che una dinamica iniziativa personale. Quando con la formazione degli Stati nazionali nascono i sistemi scolastici nell'Europa occidentale ciò che viene proposto nei *curricula* concorre alla formazione del cittadino, ma verrà realizzato molto lentamente perché l'apprendimento cognitivo delle discipline rimane prioritario nella formazione della personalità.

Il modello dell'*heder* proprio della tradizione ashkenazita brevemente illustrato, che nasce da una diversa concezione dell'uomo sottomesso alla legge di Dio ma socialmente attivo e dinamico nella realizzazione del proprio vivere sociale, se comparato per tutti gli aspetti – ad esempio quello metodologico, quello che riguarda la relazione educativa o il tempo scolastico – con il modello scolastico occidentale può dar luogo a significativi esiti che integrano la storia della scuola europea. Inoltre sono ipotizzabili contaminazioni educative in zone geografiche limitrofe, magari di area tedesca o balcanica, che potrebbero essere indagate per un ulteriore arricchimento e confronto di modelli scolastici.

Pur nella brevità di queste riflessioni risulta evidente, allora, come la prospettiva storica e quella comparativa, intrecciandosi negli studi pedagogici, possano dare spessore e interpretazioni plurime alle teorie pedagogiche e alle prassi educative in un efficace e produttivo rimando reciproco.

Nota bibliografica

- Bereday G.Z.F. (1969). *Il metodo comparativo in pedagogia*. Brescia: La Scuola (Edizione originale 1964).
- Burke P. (2006). *La storia culturale*. Bologna: Il Mulino (Edizione originale 2004).
- Callegari C. (2016). La dimensione storica in Educazione comparata ieri ed oggi. In C. Callegari (a cura di), *Educazione comparata tra storia ed etnografia* (pp. 51-90). Roma: Anicia.
- Cowen R. (2010). Transfer, Translation and Transformation: Re-Thinking a Classic Problem of Comparative Education. In A.R. Paolone (ed.), *Education Between*

- Boundaries. Comparazione, etnografia, educazione, Atti del convegno internazionale di studi Udine 30-31 maggio 2008* (pp. 43-53). Padova: Imprimitur.
- Lê Thành Khôi (1999). *Educazione e civiltà. Le società di ieri*. Roma: Armando (Edizione originale 1995).
- Gallo L. (2018). *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*. Bari: Progedit.
- Hilker F. (1967). *Pedagogia comparata: storia, teoria e prassi*. Roma: Armando (Edizione originale 1962).
- Kazamias A.M. (2001). Re-inventing the Historical in Comparative Education: Reflection a Protean Episteme by a Contemporary Payer. *Comparative Education*, 4, pp. 439-450.
- Ki-Zerbo (1977). *Storia dell'Africa nera. Un continente tra la preistoria e il futuro*. Torino: Einaudi (Edizione originale 1972).
- Leibowitz Y. (1989). Lo Stato, l'uomo, il popolo e l'ebraismo. In D. Bidussa (a cura di), *Ebrei moderni. Identità e stereotipi culturali* (pp. 45-63). Torino: Bollati Boringhieri.
- Luzzato A. (1989). Chi è l'ebreo? L'identificazione ebraica tra Israel e la Diaspora. In D. Bidussa (a cura di), *Ebrei moderni. Identità e stereotipi culturali* (pp. 33-46).
- Sen A. (2011). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori (Edizione originale 2009).
- Turniansky C. (1995). La pedagogia dell'insegnamento della Bibbia nell'Europa orientale. In J.S. Sierra (a cura di), *La lettura ebraica delle Scritture* (pp. 329-348). Bologna: Dehoniane.
- Visalberghi A. (1986²). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Zago G., Callegari C. (2016). L'educazione comparata: una tradizione disciplinare. In N. Barbieri, A. Gaudio, G. Zago (eds.). *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo* (pp. 7-41). Brescia: La Scuola.
- Zani G.L. (1990). *Prospettive di ricerca in pedagogia comparata*. Brescia: La Scuola.

Agire lavorativo e formatività nelle trasformazioni del lavoro

Work agency and education within work transformations

Massimiliano Costa

University of Venice, Italy

Nowadays work is characterized as a mean for human sense of purpose, prospecting and supporting it in the discovery of horizons of freedom and agency that each individual or community makes its own, as distinctive traits of self-nourishment of change and development (Margiotta, 2017). New professions are subjected to deconstructive and reconstructive processes, which result in new and different knowledge devices and experience that guide the future actions of individuals, groups and organizations within the digital and automated ecosystems of the future.

Keywords

competence, agency, education, innovation, industry 4.0

Oggi il lavoro si caratterizza come vettore di significazione dell'umano, in quanto prospetta a quest'ultimo e lo accompagna nella scoperta degli orizzonti di libertà e di agency che ciascun individuo o comunità fa proprie, come tratti distintivi di auto-alimentazione del cambiamento e dello sviluppo (Margiotta, 2017). Le nuove professioni sono sottoposte a processi decostruttivi e ricostruttivi, da cui scaturiscono nuovi e diversi dispositivi di conoscenza ed esperienza che orientano l'agire futuro degli individui, dei gruppi e delle organizzazioni negli ecosistemi digitali e robotizzati del futuro.

Parola chiave

competenze, agency, Formazione, innovazione, industria 4.0

57

l'educativo nelle professioni

1. La rivoluzione industriale e l'agire produttivo

Osservare il mutamento dell'agire lavorativo in relazione alla formatività, nel corso dei grandi mutamenti economici, ci consente di qualificare pedagogicamente la dimensione del "dare forma" e del "prendere forma" come spazio di intersoggettività e partecipazione sociale orientata allo sviluppo. Dalla prima rivoluzione industriale, con le grandi innovazioni scientifiche spinte anche da nuove forme energetiche, si instaura una nuova relazione tra tecnologia e produzione, specialmente nelle aziende tessili e siderurgiche le quali cambiano le logiche di produzione grazie a strumenti come il telaio meccanico e la macchina a vapore. Questa nuova organizzazione del lavoro si focalizza sul concetto di lavoro produttivo, ovvero quel lavoro capace di generare valore, in questo caso dalle materie prime, tramite un ciclo di produzione costituito da fasi che richiedono diverse competenze, strumenti, macchinari, tempi di realizzazione. Superando la metodologia classica artigianale, in cui una sola persona doveva occuparsi di tutte le fasi della produzione, emerge la figura dell'imprenditore che, a differenza dell'artigiano, svolge il ruolo di organizzatore del ciclo produttivo in relazione al mercato di riferimento. In termini educativi si afferma una nuova "pedagogia dell'industria", che media fra le esigenze di sviluppo socio economico e la corretta educazione del popolo. Pestalozzi istituisce il trinomio educazione della mente, del cuore e della mano per significare che al centro dell'opera educativa è l'uomo: non l'astratta natura umana o un determinato programma culturale, ma una persona che storica-mente, cioè socialmente, vive nel concreto di una situazione e si sviluppa secondo la propria misura, cioè in ordine alle proprie effettive richieste e alle proprie effettive possibilità (Zago, 2017).

In questi anni si pongono le basi per quello che sarà poi nella seconda metà dell'Ottocento la società del consumo di massa, realizzata grazie alle teorie di Taylor applicate in modo pratico nella catena di montaggio. Con la rivoluzione industriale la situazione dell'agire lavorativo subisce un mutamento poiché l'operaio diventa esso stesso merce e si aliena dal lavoro che non egli appartiene più. Come analizzerà Marx l'oggetto prodotto dal lavoro sorge di fronte al soggetto come un ente estraneo, come una potenza indipendente dal produttore (Manacorda, 2008). L'agire lavorativo in questo periodo estranea il fine dell'azione dall'intenzionalità umana per legarla alla razionalità produttiva delle macchine. In questo senso va colta, come sottolinea Marx, la necessità di intervenire sul ruolo della formazione e dell'istruzione. Intendendo per istruzione un combinato di "formazione spirituale", di "educazione fisica" e "di istruzione politecnica che trasmetta i fondamenti scientifici generali di tutti i processi di produzione, e che contemporaneamente introduca il fanciullo e l'adolescente nell'uso pratico e nella capacità di maneggiare gli strumenti elementari di tutti i mestieri" (Bravo, 1979, p. 26).

Il legame tra agire lavorativo, in relazione all'oggetto e allo strumento del produrre, è ripreso anche da Dewey nell'*Ethics* (1932):

L'uomo è stato definito come l'animale che usa strumenti o che inventa strumenti. Si è suggerito che proprio le sue mancanze in termini di mezzi materiali di offesa e difesa lo hanno stimolato a inventare l'arco e la freccia e le altre armi e la mancanza di certe capacità di assimilare cibo crudo ha stimolato le invenzioni per aumentare e preparare la provvista di cibo. Incapace di migrare, come gli uccelli, costruisce rifugi più elaborati e scopre il fuoco. Le fondamentali arti del costruire, della tessitura, della lavorazione dei metalli e dell'agricoltura non solo hanno soddisfatto i suoi bisogni ma hanno dato opportunità all'artista precoce. L'abilità della mano e lo sviluppo del cervello sono andati a braccetto (LW 7, pp. 374-375).

In questo senso l'agire lavorativo diventa l'azione in cui è possibile affermare la capacità di elaborare progetti sulla base di idee e di connettere mezzi e fini che sono – secondo Dewey – le principali caratteristiche del pensiero riflessivo. In questo senso educare al/attraverso il lavoro è momento privilegiato dell'educare al pensiero riflessivo e all'indagine. Ma, dal momento che l'uso di strumenti è sempre manifestazione dell'appartenenza a una determinata costellazione storico-sociale, educare al/attraverso il lavoro è anche educare mediante la partecipazione ad attività sociali, ristabilendo così una ampia connessione tra sviluppo ed educazione, tra connessione e partecipazione.

Per questo la pedagogia delle occupazioni (Oliviero, 2017) non era l'addestramento finalizzato a acquisire abilità da impiegare nel mondo del lavoro, ma il metodo attraverso cui perseguire un complesso obiettivo educativo: far familiarizzare i soggetti con l'infrastruttura socio-tecnica della società in cui si vive, senza una comprensione della quale non si acquisisce quell'intelligenza industriale necessaria a una consapevole partecipazione all'esistenza sociale e una padronanza, nei limiti del possibile, del proprio destino industriale.

2. Dal post fordismo alla società delle macchine

La razionale meccanizzazione realizzata dal paradigma fordista viene progressivamente sostituita da macchine "intelligenti" capaci di operare nell'infosfera (Floridi, 2014) intesa come un eco-sistema dove il fisico e il "digitale interagiscono e si influenzano in tempo reale" (Pachler, Bachmair, Cook, 2010, p. 41). Dal "lavoro cooperativo" con robot iniziato dagli anni Settanta, assistiamo oggi all'affermazione di sistemi di lavoro simbiotici di automazione umana in cui i processi di apprendimento si configurano come una struttura emergente delle interfacce tra uomo e macchina (Shook, Knickrehm, 2016).

L'attività cognitiva non è più solo caratterizzata, come nel passato, da processi connessi alla messa in azione di strutture di saperi interni, ma diventa distribuita ed emergente tra la persona e l'ecosistema cibernetico. In tale approccio la cognizione consiste nel processo tramite il quale un sistema autonomo diventa funzionale ed efficace nel proprio ambiente (Vernon, Metta, Sandini, 2007). Ottiene tale risultato attraverso un processo di auto-organiz-

zazione, attraverso il quale il sistema si ricostruisce continuamente in tempo reale, in modo da mantenere la propria identità operativa attraverso la moderazione dell'interazione mutua sistema-ambiente circostante e la co-determinazione (Maturana, Varela, 1998). La co-determinazione implica che l'agente cognitivo venga specificato tramite il proprio ambiente circostante e, allo stesso tempo, che il processo cognitivo determini ciò che è reale o significativo per l'agente. In qualche modo, la co-determinazione significa che l'agente costruisce la propria realtà (il proprio mondo) come risultato delle proprie operazioni nel medesimo. In tale contesto il comportamento cognitivo viene qualche volta definito come l'induzione automatica di un'ontologia: tale ontologia sarà inerentemente specifica dell'incarnazione del sistema e dipendente dalla storia delle interazioni del sistema stesso, cioè, dalle proprie esperienze. D'altra parte, gli approcci emergenti sono intrinsecamente incarnati e l'istanziatura fisica gioca un ruolo essenziale nella cognizione.

In tal senso, nei nuovi ecosistemi digitali, la percezione è implicita nell'acquisizione di dati sensibili, in modo da attivare l'azione più efficace (Maturana, Varela, 1998) e dipende dalla ricchezza dell'interfaccia dell'azione (Granlund, 1999). La cognizione è pertanto intrinsecamente legata all'abilità di un agente di agire in modo predittivo: di operare nel futuro e affrontare quello che potrebbe avvenire, non solamente con quanto esiste nel presente (Vernon, Metta, Sandini, 2007).

La base per l'apprendimento cognitivo, nell'ecosistema digitale, consiste nella costruzione di quelle abilità anticipative necessarie per il governo dell'azione nei sistemi complessi (Christensen, Hooker, 2000). Gli schermi dei robot e degli artefatti digitali (Rivoltella, Rossi, 2019) non hanno più solo un ruolo informativo, ma diventano spazi di azione in cui al lavoratore è richiesto di simulare e anticipare mentalmente (prevedere, modellizzare e operare) l'azione.

Le relazioni soggetto-artefatto e artefatto-oggetto sembrano ibridarsi e le frontiere divenire più fluide. L'artefatto non solo assume l'azione del lavoratore, ma risponde alla sua azione tanto che il lavoratore può dialogare e confrontarsi con esso. Tra soggetto e artefatto si instaura, infatti, un processo ricorsivo e le interazioni reciproche modificano entrambi i poli. Durante l'uso si costituiscono nel soggetto gli schemi di azione, come voleva Piaget e, contemporaneamente, l'uso modifica l'artefatto che si trasforma secondo una propria traiettoria e un processo di continua generazione (Rivoltella, Rossi, 2019).

L'artefatto non solo assume l'azione del lavoratore ma risponde alla sua azione, tanto che il lavoratore può dialogare e confrontarsi con esso. È qui evidente l'attività di previsione: prevedere cosa succederà in quanto non dato nell'azione iniziale. L'azione, pertanto produce una nuova forma di conoscenza/esperienza che genera l'esperienza concreta e la generalizzazione della stessa, tra i vissuti e la riflessione sui vissuti (Alessandrini, 2017). In questo nuovo processo lavorativo dove non esiste più divisione tra momento mentale e quello della trasformazione produttiva, al lavoratore si chiede non solo e non tanto di rappresentare il mondo sulla base di una razionalità delle macchine, quanto di

attivare un come se, di facilitare l'immersione in una situazione per cogliere le simmetrie e le diversità, per scoprire regole e modelli generatori di valore (Seghezzi, 2017).

L'attività cognitiva non è più solo caratterizzata, come nel passato, da processi connessi alla messa in azione di strutture di saperi interni, ma distribuita tra la persona e l'ambiente esterno, inclusi quegli artefatti di cui il lavoratore si serve nella sua interazione con i dispositivi digitali e robotici.

L'azione competenziale viene quindi concepita ed analizzata non nei singoli elementi che la compongono, ma "nella modalità in cui questi elementi si influenzano reciprocamente in modo interattivo" e all'interno di un processo dialogico e relazionale, quasi osmotico, con l'ecosistema digitale in cui si muovono (Dagnino, Nespole, Seghezzi, 2017).

3. Nuove professionalità nel nuovo lavoro robotizzato

Il cambiamento è sicuramente in atto (Seghezzi, 2017). Secondo l'indagine condotta dal Cedefop (2014) su occupazione e competenze in Europa (ESJS) nei 28 Stati membri dell'Unione europea (UE), nel corso degli ultimi cinque anni, il 43% degli occupati adulti ha assistito ad una progressiva tecnologicizzazione della propria mansione, rendendo alcuni lavori particolarmente esposti ad una possibile automazione; mentre il 47% ha riscontrato cambiamenti nei metodi e nelle pratiche di lavoro¹.

Alcuni settori stanno cambiando ad un ritmo più sostenuto di altri; negli ultimi cinque anni, il 57% degli occupati adulti nell'ITC ha assistito a cambiamenti nell'ambito del proprio lavoro, rispetto al 27% di chi opera nel settore dell'ospitalità e ristorazione (Cedefop, 2017). Mentre in alcuni settori i sistemi autonomi sono ancora lontani, i robot assistivi e i sistemi parzialmente autonomi sono già tecnologie all'avanguardia in molti impianti di produzione industriale.

Le abilità e competenze digitali evolvono con rapidità. Secondo l'indagine ESJ del Cedefop (2017) circa il 10% dei lavoratori adulti UE è ad alto rischio di obsolescenza delle proprie competenze tecnologiche. Circa il 21% degli occupati adulti ritiene assai probabile che molte delle proprie abilità possano diventare obsolete nel corso dei prossimi cinque anni. La percentuale passa al 30% per chi lavora nei servizi ICT. Anche gli adulti con professioni in ambito scientifico, ingegneristico o gestionale corrono un elevato rischio di inattualità delle loro abilità e competenze.

1 L'indagine europea su competenze e lavoro del 2014 valuta il grado di corrispondenza tra le competenze dei 49000 lavoratori adulti (di età compresa tra i 24 e i 65 anni) intervistati nell'UE e i requisiti della mansioni da loro svolte. Per maggiori informazioni, <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/european-skills-and-jobs-esj-survey>.

Un elemento preoccupante dell'indagine ESJ (Cedefop 2017) mostra anche che una quota della forza lavoro UE risulta esclusa dall'economia digitale; il 56% di chi svolge professioni non qualificate, il 33% di chi lavora nell'agricoltura e il 25% di chi lavora nelle vendite di prodotti e servizi non ha bisogno di competenze ICT sul lavoro. E mentre per molti il lavoro cambia, il 46% della forza lavoro adulta, e soprattutto per chi lavora nel settore primario e nei servizi di cura e assistenza alla persona, non ha visto né si aspetta di assistere ad un cambiamento significativo delle competenze necessarie a svolgere il proprio lavoro.

La complessità generata dall'introduzione di nuova automazione richiede così l'introduzione di nuove figure professionali adatte a governarla², le quali si caratterizzano sia per nuove che per ristrutturare mansioni all'interno di processi sempre più intersettoriali e interdipendenti (Meda, 2016). La robotizzazione sostituisce lavori con compiti routinari che possono essere prontamente descritti con "regole programmate attraverso un algoritmo, con professioni ad alto valore generativo caratterizzati da flessibilità, creatività, capacità di *problem-solving* generale e comunicazioni complesse" (Autor, Levy, Murnane, 2003, pp. 13-22).

Le nuove professioni immerse nell'ecosistema robotizzato diventeranno "a smart and skilled operator who performs not only – "cooperative work" with robots – but also – "work aided" by machines as and if needed – by means of human cyber-physical systems, advanced human-machine interaction technologies and adaptive automation towards "human-automation symbiosis work systems" (Romero *et alii*, 2016, p. 266).

Lo spazio agito del lavoro futuro sarà così rappresentabile in un multiverso, dove agenti individuali, macchine e *knowledge network* disegnano nuove identità e traiettorie, non lineari, di apprendimento. Da queste traiettorie emergono multi-prospettive che, durante l'azione, generano nuovi schemi di significato; questi ultimi, acquisiti attraverso l'esperienza, sono quindi trasformati dal lavoratore in risorse/opportunità per l'azione all'interno delle stesse organizzazioni (Magone, Mazali, 2016).

Le rappresentazioni trasformative delle nuove professioni si evolvono così non più in traiettorie lineari governate da tecnologie razionali e prevedibili, ma piuttosto entro ecosistemi cognitivi emergenti. Qui il lavoro diventa il vettore di significazione dell'umano, in quanto prospetta a quest'ultimo e lo accompagna nella scoperta degli orizzonti di libertà e di *agency* che ciascun individuo, o reti cognitivi ed esperienziali, mettono a disposizione.

2 Autor e Salomons (2017) hanno mostrato che l'effetto di trasformazione e sostituzione ha un legame con le dinamiche della produttività. Infatti ad un aumento di produttività all'interno del settore manifatturiero derivante dall'introduzione di nuova tecnologia corrisponde una diminuzione del numero di lavoratori, ma allo stesso tempo gli autori hanno riscontrato come si verifichi una crescita occupazionale in altri settori, derivante proprio da questo aumento di produttività.

4. Conclusione: la formatività del lavoro nel nuovo ecosistema digitale delle macchine

Il legame tra educazione e lavoro, nella nuova società delle macchine, avrà un ruolo strategico nella relazione tra sviluppo economico e culturale di un sistema sociale. Lo sviluppo ha infatti bisogno di responsabilità non solo economiche o produttive, ma anche e soprattutto educative, sociali e culturali (Costa, 2017). L'idea di una connessione o legatura forte di "pedagogia ed economia rimanda ad una rappresentazione globale universalistica ed olistica dei processi in vista di ciò che vi è più di peculiarmente pedagogico: il governo dello sviluppo" (Granese 2002, p. 16). La sfida oggi è quella di rielaborare un significato di innovazione sociale ed economica a partire da un nuovo legame tra agire economico ed etico, che sappia porre al centro del senso dello sviluppo, il valore dell'uomo in connessione con la sua comunità di appartenenza. L'educazione e la formazione rappresentano i dispositivi morfogenetici, ricorsivi e riflessivi che accompagnano, direzionano e qualificano l'innovazione stessa attraverso le scelte dell'*anthropos* (Margiotta, 2017).

I nuovi processi lavorativi ridisegnano la soggettività del lavoro, tanto che a guidare l'azione è una sorta di "*entrepreneurial and innovation-oriented mindsets*" (COM, 2016), che esprime la capacità del soggetto di tradurre idee in azione, ovvero di divenire *capabilited*, in grado cioè di tradurre capacità in azione sviluppando competenze di *empowerment*, resilienza, *locus of control*, *coping*, etc. Si legge: "entrepreneurship refers to an individual's ability to turn ideas into action. It covers creativity, innovation and risk taking, and the ability to plan and manage projects in order to achieve objectives" (COM, 2008, p. 10). La finalità dell'agire lavorativo si traduce in un nucleo inseparabile di pensiero e azione, di significazione personale e intersoggettiva che permette di svilupparsi in situazione, mediante processi proattivi e retroattivi ininterrotti che qualificano la dimensione progettuale della competenza a partire dall'*agency*, la quale (OCSE, 2018) "requires the ability to frame a guiding purpose and identify actions to achieve a goal". La "competenza ad agire" nei nuovi contesti di innovazione diventa l'*agency* (Costa, 2016), definita come la tendenza-possibilità-libertà che ogni persona ha di: immaginare e desiderare qualcosa che ancora non è data; individuare obiettivi per realizzarla, a partire da quanto è a disposizione; dare incominciamento a qualcosa di nuovo; ri-costruire discorsivamente strategie e finalità.

In questa prospettiva la formatività del lavoro nell'ecosistema digitale delle macchine si qualifica come possibilità di dare e prendere forma-azione, a partire dalle energie e dalle potenzialità che l'insieme dei legami mette a disposizione, generando così non solo prodotti e risultati, ma sentieri di sviluppo, libertà e invenzioni a struttura emergente. I nuovi contesti lavorativi e il legame tra azione, soggetto e artefatto in chiave di multi-appartenenza mette il soggetto in comunicazione con diversi mondi possibili, che oggi sono presenti solo in potenza o in fase iniziale e che possono maturare ed evolvere, come anche regredire.

L'individuazione delle competenze di riferimento, allora, non sarà più solo vincolata alla ragione dell'azione performativa attesa, ma anche e soprattutto in tempi di innovazione robotica, a quella dell'interconnessione significativa, creativa e generativa che le professioni possono "concepibilmente" assicurare nel futuro. E la mobilità delle diverse forme di azione professionale comporterà, per tutte le professioni, una nuova capacità di auto-costruzione di professionalità: non più legata alla capacità di accedere alla conoscenza accumulata, ma piuttosto alla padronanza esplicita del suo valore d'uso e dunque alla capacità manifesta di concorrere a produrne di nuove, rielaborando le proprie esperienze e generando nuovi significati e nuove forme di azione professionale (Margiotta, 2017).

La capacità di cogliere segnali deboli e di investigare le relazioni eco-sistemiche in cui ecosistema digitale, professionale e personale si intrecciano dovrebbe, appunto, consentire alle professioni future di anticipare scenari di azione e realizzativa umana prima che produttiva. La formazione dovrà consentire alle persone che agiscono negli ecosistemi robotici di "dare loro senso", vale a dire, di imparare ad interagire con le esperienze veicolate dalla connettività di strutture reticolari fluide attraverso modelli comportamentali e strategie di azione, in quanto non le rappresentano come espressione della episodicità situazionale, ma in quanto possono essere prodotti, appresi e metabolizzati nel vivo delle dinamiche comunicative di un ambiente sociale le quali sono rese disponibili dalla cultura delle generazioni (Maturana, Varela, 1992).

La formatività del nuovo lavoro non sarà incapsulata nella razionalità delle macchine, ma vivrà entro progetti di vita implicanti relazioni, progetti e sistemi di azione capaci di coinvolgere i significati simbolici e culturali del cambiamento e dell'innovazione scelta e non subita. È il senso capacitativo del lavoro che farà la differenza, ovvero rimanderà a quell'intelligenza collettiva delle umane pratiche di generazione del valore, che risultano eminentemente legate al coinvolgimento e alla partecipazione (Bertagna, 2017).

Questa visione dell'agire lavorativo sembra accogliere il monito di Mounier, secondo il quale per controbilanciare gli effetti della "civiltà della tecnica" e l'"abbandonarsi alla schiavitù delle cose" (Mounier, 1981, p. 38), nonché per far sì che la persona che lavora non venga "considerata come un semplice strumento dell'efficienza e della produzione", schiacciata dal peso del profitto quale "fine quantitativo, impersonale ed esclusivo", si dovrebbe ripartire dal "primato del lavoro" ovvero del senso antropologico dell'agire lavorativo. Essendo l'uomo l'"unico agente propriamente personale e fecondo dell'attività economica", solo esso, infatti, è nella possibilità di far "esercitare al massimo le prerogative della persona: responsabilità, iniziativa, padronanza, creazione e libertà" (Mounier, 1975, pp. 159-192).

Nota bibliografica

- Alessandrini G. (a cura di) (2017). *Atlante di Pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Autor D.H., Salomons A. (2017). *Robocalypse Now – Does Productivity Growth Threaten Employment?* Paper Central Banking della BCE.
- Autor D.H., Levy F., Murnane R.J. (2003). The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration. *The Quarterly Journal of Economics*, 4. In <<https://economics.mit.edu/files/11574>> (ultima consultazione: 25/09/2019).
- Bertagna G. (2017). Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica. In G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di Pedagogia del lavoro* (pp. 49-86) Milano: FrancoAngeli.
- Bravo G.M. (1979). *Marx e la Prima Internazionale*. Roma-Bari: Laterza.
- Cedefop (2017). *Persone, Macchine, Robot e competenze. Nota informativa*. Luglio. In <https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/persone_macchine_robot_e_competenze.pdf> (ultima consultazione: 25/09/2019).
- Christensen W.D., Hooker C.A. (2000). An interactivist-constructivist approach to intelligence: self-directed anticipative learning. *Philosophical Psychology*, 12, pp. 5-45.
- COM (2016). New skill agenda for Europe, Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness. In <<https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EN/1-2016-381-EN-F1-1.PDF>> (ultima consultazione: 25/09/2019).
- COM (2008). Final Report of the expert group: Entrepreneurship in higher education, especially within non-business studies. In <file:///C:/Users/costa/Downloads/entr_highed_3581%20(1).pdf> (ultima consultazione: 25/09/2019).
- Comenio (1993). *Grande didattica* (Trad. it. a cura di A. Biggio). Firenze: La Nuova Italia.
- Costa M. (2018). *Industry 4.0: la trasformazione dell'agire lavorativo. Educazione in età adulta Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press.
- Costa M. (2017). Formatività e innovazione, un nuovo legame per industry 4.0. In G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di Pedagogia del lavoro* (pp. 219-234). Milano: FrancoAngeli.
- Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire generativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Dagnino E., Nespola F., Seghezzi F. (2017). *La nuova grande trasformazione del lavoro*. Modena: ADAPT University Press.
- Dewey J. (1932). Ethics. In *LW 7, The Collected Works, 1882-1953* (edited by J.A. Boydston) (pp. 166-186). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Floridi L. (2014). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Granese A. (2002). *Etica della formazione e dello sviluppo, nuova economia, società globale*. Roma: Anicia.
- Granlund G.H. (1999). The complexity of vision. *Signal Processing*, 74, pp. 101-126.
- Magone A., Mazali T. (2016). *Industria 4.0. Uomini e macchine nella fabbrica digitale*. Milano: Guerini e Associati.
- Manacorda M.A. (2008). *Marx e l'educazione*. Roma: Armando.
- Margiotta U. (2017). Il valore sociale e formativo delle professioni educative. *Pedagogia oggi*, 2, pp. 447-457.

- Maturana R.H., Varela F.J. (1998). *The tree of knowledge, the biological roots of human understanding*. (Trad. it. R. Paolucci, Revised Edition ed.). Boston & London: Shambhala Publications, Inc..
- Maturana R.H., Varela F.J. (1992). *Macchine ed esseri viventi. L'autopoiesi e l'organizzazione biologica*. Roma: Astrolabio.
- Meda D. (2016). The future of work: the meaning and value of work in Europe. ILO. *Research paper*, 18, pp. 1-44.
- Mounier E. (1981). *Mounier et sa génération*. In *Œuvres. Lettere e diari* (Vol. IV, pp. 5-26). Reggio nell'Emilia: Città Armoniosa.
- Mounier E. (1975). *Manifesto al servizio del personalismo comunitario*. Cassano: Eumenica.
- OCSE (2018). The future of education and skills Education 2030. In <[http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)> (ultima consultazione 25/09/2019).
- Oliviero S. (2017). Educazione, lavoro e le fonti del pragmatismo pedagogico. *Metis*, 2/6. In <<http://www.metisjournal.it/metis/anno-vii-numero-1-062017-lavoro-liquido/202-saggi/989-educazione-lavoro-e-le-fonti-del-pragmatismo-pedagogico.html>> (ultima consultazione: 25/09/2019).
- Pachler N., Bachmair B., Cook J. (2010). *Mobile Learning: A Topography*. *Mobile Learning* (pp. 29-72). Boston, MA: Springer US.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2019). *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*. Brescia: Scholé.
- Romero D. et alii (2018). The Operator 4.0: Human Cyber-Physical Systems & Adaptive Automation Towards Human-Automation Symbiosis Work Systems. *IFIP Advances in Information and Communication Technology*, n. 488, Springer International Publishing, pp. 1-10.
- Shook E., Knickrehm M. (2016). Accenture Strategy. Harnessing Revolution, Creating the future workforce - today. In <https://www.accenture.com/_acnmedia/pdf-40/accenture-strategy-harnessing-revolution-pov.pdf> (ultima consultazione 26/09/2019).
- Seghezzi F. (2017). Lavoro e competenze nel paradigma di Industria 4.0: inquadramento teorico e prime risultanze empiriche. *Studium*, Ed. La Scuola – ADAPT University Press, 1/1, pp. 20-69.
- Vernon D., Metta, G. Sandini, G., (2007). A Survey of Artificial Cognitive Systems: Implications for the Autonomous Development of Mental Capabilities in Computational Agents. *IEEE Transactions on Evolutionary Computation*, 11(2), pp. 151-180.
- Zago G. (2017). Il lavoro fra pensiero e formazione: dalla bottega alla fabbrica. In G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di Pedagogia del lavoro* (pp. 185-215). Milano: FrancoAngeli.

Insegnare *dentro*. La figura dell'insegnante in carcere

Teaching *inside*. The role of teachers in prisons

Alessandra Cesaro

University of Padua, Italy

Among the various components of prison treatment acknowledged by the penitentiary regulations and considered pedagogically significant in sustaining a path of rehabilitation, education is the one that can best give inmates an opportunity for cultural change that will help their return to a society hostile to those who make mistakes. This article starts with a few comments on the principle of rehabilitation in prison sentences, and how the educational element has evolved, focusing particularly on the role of the teacher working in such a closed environment.

Keywords

prison, punishment, rehabilitation, education, teacher

Tra gli elementi del trattamento riconosciuti dall'ordinamento penitenziario e considerati pedagogicamente significativi per sostenere il percorso di recupero, l'istruzione è quello che può offrire al detenuto la spinta al cambiamento culturale che gli consentirà di reinserirsi in una società ostile nei confronti di chi ha sbagliato. Il saggio, partendo da alcune riflessioni sul principio rieducativo della pena e sull'evoluzione dell'elemento istruzione, sofferma l'attenzione sulla figura dell'insegnante che entra in un contesto chiuso.

Parole chiave

carcere, pena, rieducazione, istruzione, insegnante

67

l'educativo nelle professioni

1. Pena e rieducazione

La Costituzione italiana stabilisce che “le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato” (art. 27); tale principio e le successive sollecitazioni dell’Organizzazione delle Nazioni Unite (1955) e del Consiglio d’Europa (1973) hanno avviato la riflessione sull’esecuzione penale aprendo la strada a una nuova modalità di trattamento che vede nella rieducazione la capacità di rimuovere le cause che hanno portato il detenuto ad assumere una condotta deviante.

Sulla base del dettato costituzionale nel 1975 si è sviluppato l’ordinamento penitenziario¹ che ha modificato completamente l’esecuzione penale: per la prima volta il legislatore ha posto al centro la figura del detenuto come persona, ritenendo che l’analisi degli elementi della sua personalità possano giovare ai fini di un suo riadattamento (Grevi, Giostra, Della Casa, 2006, p. 4) e farlo approdare a una profonda trasformazione della sua visione del mondo, del suo modo di intendere se stesso, gli altri e le cose, e del suo mettersi in relazione con queste realtà (Bertolini, Caronia, 1993, p. 72).

La funzione rieducativa della detenzione dunque “non si pone come un corollario della pena ma la fonda giuridicamente” (Di Natale, 2004, p. 123), tanto che l’umanizzazione della pena diventa uno dei pilastri fondamentali del trattamento dei detenuti declinato attraverso la previsione di interventi di istruzione, di promozione culturale e sportiva, di contatti con il mondo esterno e familiare.

Il carcere non può allora ridursi a luogo in cui rinchiudere le nostre paure dimenticando il principio costituzionale²; al contrario il tempo della pena dovrebbe trasformarsi in opportunità attraverso progettualità che aiutino i 60.476³ detenuti oggi presenti nelle carceri italiane a rientrare nella società attraverso una loro adesione consapevole e responsabile ad attività che, nel corso dell’osservazione da parte degli operatori penitenziari, *in primis* gli educatori, siano ritenute utili – come si afferma nella Circolare del Ministero della Giu-

1 Il legislatore nel 1975 ha introdotto, riprendendo le regole dell’ONU (art. 65-69) e del Consiglio d’Europa (art. 66-71), il trattamento rieducativo nell’art. 1 comma 6 dell’ordinamento penitenziario, disponendo che “nei confronti dei condannati e degli internati deve essere attuato un trattamento rieducativo che tenda, anche attraverso i contatti con il mondo esterno, al reinserimento sociale degli stessi”; tale indicazione è stata ripresa nell’art. 1 comma 2 del regolamento di esecuzione (D.P.R. 30 giugno 2000 n. 230), in cui si individua la rieducazione “come processo di modificazione delle condizioni e degli atteggiamenti personali, nonché delle relazioni familiari e sociali che sono di ostacolo a una costruttiva partecipazione sociale”. Su questi aspetti cfr. Dolcini, 1981, p. 55.

2 L’art. 27 della Costituzione italiana afferma che “le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato”.

3 Questa cifra si riferisce ai detenuti presenti negli istituti di pena italiani al 31 maggio 2019. Cfr. https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_14_1.page;jsessionid=+poIMwoNb+wlmbBiaI2huWAR?contentId=SST193636&previousPage=mg_1_14 (ultima consultazione 06/07/2019).

stizia del 9 ottobre 2003, n. 3593/6043 – a sostenere la volontà di cambiamento manifestata dalla persona condannata (Orazi, 2015, p. 113).

Tra gli elementi del trattamento riconosciuti dall'ordinamento penitenziario e considerati pedagogicamente significativi per sostenere il percorso di recupero dei minori e degli adulti, l'istruzione è quello che può offrire loro "gli strumenti per pensare alla propria realtà in modo nuovo" (Vereni, 2017, p. 34), aprendoli a quella progettualità esistenziale che è la chiave del processo rieducativo, come traspare dalla seguente testimonianza:

lo studio mi ha dato la possibilità di vivere "un'altra vita" diversa da quella carceraria, dove, attraverso lo studio, andavo in mondi e epoche lontane, di trovare un mio spazio, di tenere allenato il cervello, che spesso in carcere si atrofizza stimolato com'è dal nulla più assoluto. Se l'articolo 27 della Costituzione non venisse continuamente disatteso, e si desse più possibilità alle persone di "rieducarsi", lo studio sarebbe uno dei mezzi più efficaci in questo senso (Redazione di Ristretti Orizzonti, 2009).

Ripensare l'istruzione così come gli altri elementi del trattamento quali strumenti di educazione non può che essere il punto di partenza per educare la collettività nel suo complesso a una nuova cultura della pena.

2. L'istruzione penitenziaria

L'istruzione è uno degli elementi del trattamento penitenziario fin dai tempi del Regio decreto del 1891 in cui si cominciò a sviluppare un'idea di esecuzione penale non meramente punitiva tanto che, oltre all'abolizione della pena di morte e all'introduzione dell'ergastolo, si prevedeva una differenziazione delle strutture detentive in base all'età e alla condizione giuridica delle persone. Sempre in tale periodo il legislatore intervenne rispetto al diritto all'istruzione definendo l'organizzazione della scuola ed equiparando i programmi scolastici penitenziari a quelli delle scuole elementari del Regno. Sebbene l'accesso alla scuola di imputati e condannati fosse differenziato (art. 398), la frequenza era obbligatoria per tutti ed erano previste punizioni in caso di assenza ingiustificata o disattenzione. Se dunque il legislatore della fine del XIX secolo aveva introdotto delle misure che parevano aprire alla finalità rieducativa della pena, la previsione dell'istruzione come dovere riconduceva a una concezione del detenuto come essere inferiore, divenuto criminale perché ignorante.

Con il regime fascista questo modo di intendere cambia totalmente: il recluso non deve essere solamente punito per essere andato contro lo Stato, ma deve anche essere ammaestrato secondo le idee del regime fascista. Con il nuovo Regolamento (1931) l'istruzione diventa il mezzo per indottrinare i detenuti. Sarà l'avvento della Costituzione italiana (1948), nello specifico il terzo comma dell'art. 27, che riporterà la riflessione sui principi che si erano andati affermando verso la fine dell'Ottocento.

La nascita ufficiale della scuola in carcere è legata alla legge del 3 aprile 1958, n. 503; cinque anni dopo, con la legge del 3 febbraio 1963, n. 72, viene istituito il ruolo speciale per l'insegnamento nelle scuole elementari carcerarie (Maurizio, 2017, p. 6).

Il diritto allo studio viene in seguito riconosciuto dall'ordinamento del 1975, che obbliga l'amministrazione penitenziaria a garantire programmi di istruzione equiparabili a quelli del sistema scolastico nazionale, in modo che il detenuto possa continuare gli studi una volta tornato in libertà. Nello specifico, l'art. 19 della legge del 26 luglio 1975, n. 354 asserisce che

negli istituti penitenziari la formazione culturale e professionale è curata mediante l'organizzazione dei corsi della scuola d'obbligo e di corsi di addestramento professionale, secondo gli orientamenti vigenti e con l'ausilio di metodi adeguati alla condizione dei soggetti. Particolare cura è dedicata alla formazione culturale e professionale dei detenuti di età inferiore ai venticinque anni. Con le procedure previste dagli ordinamenti scolastici possono essere istituite scuole di istruzione secondaria di secondo grado negli istituti penitenziari. È agevolato il compimento degli studi dei corsi universitari ed equiparati ed è favorita la frequenza a corsi scolastici per corrispondenza, per radio e per televisione. È favorito l'accesso alle pubblicazioni contenute nella biblioteca, con piena libertà di scelta delle letture.

70

Come si evince dalla lettura dell'ordinamento, il legislatore pone particolare attenzione ai giovani dai 18 ai 25 anni, sottolineando che devono godere di una *formazione culturale* in quanto l'istruzione può essere fondamentale per la crescita del soggetto e per il suo riadattamento sociale. Al riguardo, è da sottolineare che spesso i detenuti di questa fascia d'età provengono da esperienze scolastiche negative e non è facile riavvicinarli allo studio.

Il successivo regolamento penitenziario del 2000 prevede poi che, previa richiesta dell'Amministrazione penitenziaria, possano essere organizzati in istituto corsi di scuola secondaria superiore e che i detenuti possano frequentare corsi di studio universitari.

Sul piano organizzativo, le indicazioni legislative stabiliscono che negli Istituti penali per adulti le attività istruttive siano curate dal Ministero dell'Istruzione che ha la competenza istituzionale, sia per quel che riguarda l'attuazione dei corsi scolastici all'interno degli Istituti penitenziari sia per quel che concerne l'assegnazione del personale docente, in accordo con le esigenze formative prospettate – in sede locale – dai Provveditorati Regionali dell'Amministrazione penitenziaria⁴.

4 Il 23 maggio 2016 è stato firmato un Protocollo d'intesa tra il Ministero della Giustizia e il MIUR, il "Programma speciale per l'istruzione e la formazione negli istituti penitenziari e nei Servizi Minorili della Giustizia", per valorizzare l'istruzione quale strumento idoneo a favorire la revisione critica del reato, l'attivazione di processi di reinserimento del condannato nella vita sociale e il recupero del rispetto dei valori fondamentali della convivenza civile.

Un ruolo centrale nello sviluppo delle attività istruttive nel contesto detentivo è stato svolto dai Centri Territoriali Permanenti divenuti, dall'anno scolastico 2014/2015, Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA). I CPIA hanno l'obiettivo di realizzare nuovi assetti didattico-organizzativi e di rispondere a una sempre più diversificata e complessa domanda di istruzione e formazione da parte di soggetti "deboli"⁵.

Attualmente, attenendosi alle indicazioni del Consiglio d'Europa del 2006, nello specifico all'art. 28, il nostro ordinamento configura l'istruzione come uno degli interventi che l'amministrazione penitenziaria è tenuta a offrire, dando ai detenuti libertà di scelta e prevedendo una serie di incentivi per sollecitare la partecipazione dei ristretti alle attività d'istruzione⁶.

Tali previsioni normative devono trovare posto nel progetto pedagogico dei singoli istituti penitenziari attraverso l'offerta di molteplici proposte scolastiche in modo da rispondere alle diverse esigenze dei detenuti. A tale scopo l'art. 41, comma 6 del regolamento del 2000 ha previsto la costituzione di una Commissione didattica con compiti consultivi e propositivi, della quale fanno parte il direttore dell'istituto, che la presiede, il responsabile dell'area trattamentale e gli insegnanti; tale commissione è convocata dal direttore e formula un progetto annuale o pluriennale di istruzione.

L'offerta formativa, come ben delineato dalle linee guida del Miur (2015) nell'allegato "Percorsi di istruzione negli istituti di prevenzione e pena", è finalizzata a

rieducare il detenuto alla convivenza civile attraverso azioni positive che lo aiutino nella ridefinizione del proprio progetto di vita e nell'assunzione di responsabilità verso se stesso e la società, tenuto conto che l'istruzione costituisce il presupposto per la promozione della crescita culturale e civile del detenuto e la base necessaria alla sua formazione professionale, tecnica e culturale (p. 22).

A tal proposito in Veneto è stato recentemente firmato (aprile 2019) un nuovo accordo tra Regione, Ufficio Scolastico Regionale del Miur, Provveditorato Regionale dell'Amministrazione Penitenziaria per il Triveneto e Ufficio Interdistrettuale di Esecuzione Penale Esterna del Dipartimento Giustizia Minorile e di Comunità. Tale alleanza tra le diverse istituzioni ha un obiettivo educativo che è quello di assicurare a tutti i detenuti la possibilità di studiare in carcere.

5 I Centri Territoriali Permanenti, istituiti con l'O.M. 455/9 del 1997, sono stati trasformati in Centri Provinciali per l'Istruzione degli adulti con il D.M. del 25 ottobre 2007. Dall'anno scolastico 2014/2015 hanno preso avvio i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA) così come previsto dal decreto del MIUR del 12 marzo, punto 3.6 dell'allegato "Percorsi di istruzione negli istituti di prevenzione e pena".

6 Per esempio, è stabilito l'esonero dal lavoro secondo il tipo di corso frequentato, la possibilità di usufruire della misura della semilibertà per la partecipazione ad attività istruttive e la possibilità di ottenere delle agevolazioni di carattere economico.

L'istruzione, quale elemento fondamentale nel trattamento del detenuto, diventa allora un punto nodale per la crescita personale del ristretto e il suo reinserimento sociale.

3. L'insegnante dentro: alcuni spunti di riflessione

Quando insegnavo nella scuola normale, odiavo la scuola, com'è normale. Ma ora come posso odiare la scuola che è la cosa migliore che ci sia in carcere? La sola costrizione utile, la disciplina più bella?

(Albinati, 2001, p. 99)

Quando si riflette sull'istruzione in carcere il primo pensiero va a coloro che dovranno insegnare in "galera". Il docente che entra per la prima volta nell'istituzione penitenziaria, che oltrepassa il *block house* (il primo filtro tra il dentro e il fuori, fatto di perquisizioni e controlli, di cancelli che si aprono e si chiudono), è disorientato e fatica a comprendere le logiche che governano la prigione, *in primis* quella della sicurezza.

L'insegnante "incarcerato" dovrà dunque prendere dimestichezza con regole ben definite, intrecciare relazioni non solo con i detenuti, ma anche con gli agenti di polizia penitenziaria e con tutti gli operatori che lavorano in carcere. Si tratta di familiarizzare con un contesto invisibile alla società esterna, che fa percepire ai docenti un senso di isolamento, una profonda solitudine, tanto che "la durezza dell'ambiente, i tempi lunghi di adattamento, le frustrazioni quotidiane possono minare la rappresentazione di sé del docente come professionista che progetta, organizza e sa portare a termine il proprio compito" (Tuciarone, 2017, p.43). Varcare le porte del carcere per un insegnante significa, dunque, mettersi in gioco come persona; è quanto emerge anche da questa testimonianza:

chi entra per insegnare è spesso anche inconsapevole ostaggio non solo delle proprie paure ma anche di pregiudizi consolidati da parte di persone che, se da una parte giudicano impietosamente e si incuriosiscono morbosamente alle vicende dei reclusi – soprattutto quelli 'illustri', ciclicamente riproposti dai media – poi sanno anche trasformarsi in pacati osservatori ed indulgenti assolutori. [...] Egli dovrà muoversi, come un equilibrista, tra il terreno della comprensione altrui, dell'inclusione, della motivazione, del sostegno psicologico e quello personale, intimo e inconfessabile, che spesso pende verso la condanna, si arrende a un facile giudizio, inducendolo a profonda e continua riflessione, anche circa la valenza etica, e non esclusivamente didattica, del proprio operato (Maestro, 2016).

Può sembrare scontato che un docente si metta in gioco, ma non è così: "il testo (la persona) e il contesto (il nonluogo) dell'educazione che un insegnante carcerario si trova ad interpretare quotidianamente sono differenti rispetto a quelli dell'esperienza di un docente inserito nella scuola del *fuori*" (Di Natale,

2004, p. 235). Farsi riconoscere nel ruolo di insegnante in carcere non è automatico, anzi spesso il docente è screditato dai detenuti sulla base delle loro pesime esperienze scolastiche pregresse, durante le quali sono stati emarginati dalla scuola tanto da dover imparare nuovamente a fidarsi degli insegnanti. Inoltre, l'insegnante catapultato nell'istituzione totale "acquisisce solo con il tempo il valore intrinseco del suo operare, che non è esclusivamente una trasmissione di conoscenze, ma la difficile, quotidiana ricerca di come poter sviluppare le potenzialità nascoste, sopresse, spesso mai coltivate, nei suoi studenti reclusi" (Ufficio scolastico regionale del Veneto, 2005, p. 7).

Solo la conquista di una reciproca fiducia tra ristretto e insegnante può generare una scuola accogliente, che non guarda solo al processo di apprendimento ma riparte dall'ascolto, dalla costruzione di relazioni educative con gli "studenti detenuti", per "inserire un'umanità varia e dolente in una relazione il più possibile autentica, dove le individualità del docente e dei corsisti devono potersi esprimere" (Tucciarone, 2017, p. 43).

Purtroppo all'inizio la maggior parte dei detenuti utilizzerà la scuola in maniera strumentale (nella speranza di ottenere permessi premio, misure alternative ecc.), ma nel momento in cui l'insegnante saprà accogliere il dolore, la rabbia, il senso di disagio che il recluso porta con sé, l'aula scolastica si trasformerà per quest'ultimo in un'opportunità di cambiamento, in un'occasione per "sviluppare capacità di gestire resistenze e fragilità interpersonali, riscoprire le proprie potenzialità, sviluppare la consapevolezza dei propri bisogni e la possibilità di trovare attivamente risposte" (Del Gobbo, 2016, pp. 64).

Fare scuola in carcere significa allora "favorire e facilitare l'apprendimento attraverso strumenti e metodi motivanti e non direttivi che accompagnino gli studenti a riacquisire fiducia in se stessi, nella possibilità di farcela imparando, nel contempo, ad avere fiducia nell'insegnante" (Benelli, 2012, pp. 129-130). Spetta all'insegnante accettare la sfida e trovare le strategie didattiche più adeguate per "far emergere quell'ambiguità positiva che coniuga insieme valori diversi e permette il disvelamento della forma di ciascuno dal cui nucleo si sprigiona il cambiamento e si attua la conquista" (Orlando Cian, 1997, p. 34).

Fare l'insegnante in un luogo di segregazione è far comprendere agli uomini "cattivi" che l'aula scolastica non serve solo a riempirli di contenuti, ma ad aprirli a relazioni interpersonali autentiche che possano aiutarli a ricostruire la loro vita. Insegnare in carcere "allontana l'illusione e la sicurezza della continuità didattica [...] e le sostituisce con l'osservazione costante, con la fantasia, con la duttilità" (Tagliani, 2014, p. 10).

L'insegnante rappresenta per i detenuti la possibilità di guardare oltre le sbarre e per la società esterna un modo per ripensare alla scuola "fuori", una scuola che spesso non ha saputo intravedere le potenzialità che qualsiasi persona possiede.

Il tempo del carcere non può essere un tempo vuoto o un tempo di attesa del fine pena, ma luogo dove il tempo assume dei significati attraverso le cose che si fanno: è questo il valore dell'istruzione. Le iniziative scolastiche, infatti, cercano di dare un senso alla pena aiutando il ristretto non solo ad apprendere

dei contenuti e acquisire un titolo di studio, ma anche ad aprirsi alla riflessività, “all’incontro con le proprie fragilità e i propri limiti, e con la possibilità di rielaborarli, di sviluppare parti di sé positive” (Lizzola, 2016, p. 140). Incontrare insegnanti, studiare, sfogliare libri può diventare per molti detenuti la spinta al cambiamento culturale che consentirà loro di reinserirsi in una società ostile nei confronti di chi ha sbagliato.

Ripensare l’istruzione così come gli altri elementi del trattamento come strumenti di educazione non può che essere il punto di partenza per educare la collettività nel suo complesso a una nuova cultura della pena attraverso un “cambiamento non delle grandi riforme, spesso chimere irraggiungibili, ma delle piccole e grandi cose quotidiane (Buffa, 2019, p. 10).

Si è consapevoli che l’istruzione è solo un frammento nella costruzione del percorso rieducativo di un detenuto, ma si è altrettanto convinti che l’incontro tra il “maestro” e il ristretto possa trasformare la prigione in un luogo di effettivo recupero della persona, in un luogo dignitoso.

Nota bibliografica

- Albinati E. (2001). *Maggio selvaggio*. Milano: Mondadori.
- Benelli C. (2012). *Coltivare percorsi formativi. La sfida dell’emancipazione in carcere*. Napoli: Liguori.
- Bertolini P., Caronia L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d’intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Buffa P. (2019). *La galera ha i confini del vostro cervello*. Castel Bolognese: Itaca.
- Del Gobbo G. (2016). Formarsi nei contesti penitenziari. In C. Benelli, G. Del Gobbo, *Lib(eri) di formarsi. Educazione non formale degli adulti e biblioteche in carcere* (pp. 49-88). Pisa: Pacini.
- Di Natale P. (2004). *I nonluoghi dell’educazione. Carcere e ospedale tra storia e ricerca*. San Cesario di Lecce: Pensa.
- Dolcini E. (1981). La rieducazione del condannato tra mito e realtà. In V. Grevi (a cura di). *Diritti dei detenuti e trattamento penitenziario* (pp. 55-97). Bologna: Zanichelli.
- Grevi V., Giostra G., Della Casa F. (2006). *Ordinamento penitenziario: commento articolo per articolo*. Padova: Cedam.
- <https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_14_1.page;jsessionid=+poIMwoNb+wImbBiaI2huWAR?contentId=SST193636&previousPage=mg_1_14> (ultima consultazione 06/07/2019).
- Lizzola I. (2016). Fare scuola, rendere giustizia. La scuola in carcere: ritrovare persone, ritessere legami. *Formazione, lavoro, persona*, 17, pp. 131-176.
- Maestro C. (2016). La Bic nera: genesi di un romanzo dentro e fuori dal carcere. *Metis*, 2. In <<http://www.metisjournal.it/metis/anno-vi-numero-2-122016-cornici-dai-bordi-taglienti/198-buone-prassi/892-la-bic-nera-genesi-di-un-romanzo-dentro-e-fuori-dal-carcere.html>> (ultima consultazione 06/07/2019).
- Maurizio A. (2017). L’istruzione formale in carcere. *Epale Journal*, 2, pp. 5-9.
- Orazi L. (2015). Sfide e risorse dell’educatore nell’istituzione penitenziaria. *Studium Educationis*, 3, pp. 108-118.

- Orlando Cian D. (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Redazione di Ristretti Orizzonti (a cura di) (2009). *In carcere studiare vuol dire conquistarsi uno spazio di libertà*. In <<http://www.ristretti.it/commenti/opinione/2novembre2009.htm>> (ultima consultazione 06/07/2019).
- Tagliani M. (2014). *Il maestro dentro. Trent'anni tra i banchi di un carcere minorile*. Torino: Addeditore.
- Tucciarone S. (2017). Il docente in istituto. In S. Tucciarone (a cura di), *Carcere e scuola. Italiano L2 dentro* (pp. 41-49). Padova: Progetto.
- Vereni P. (2017). Insegnare “ai carcerati”, non in carcere. *Studium*, 1, pp. 29-47.

Documentazione istituzionale/normativa

- Circolare n. 3593/6043 del 9 ottobre 2003 - Le aree educative degli istituti.
- Consiglio d'Europa (1973). Regole penitenziarie europee (riviste nel 1987).
- Consiglio d'Europa-Comitato dei Ministri – Raccomandazione R (2006)2 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulle Regole penitenziarie Europee.
- Costituzione della Repubblica Italiana 27 dicembre 1947.
- Decreto del MIUR 2 marzo 2015 – Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti.
- D.P.R. 30 giugno 2000, n. 230 – Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà.
- Legge 26 luglio 1975, n. 354 – Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà.
- Legge 3 aprile 1958, n. 535c – Istituzione delle scuole elementari carcerarie.
- Legge 3 febbraio 1963, n. 72 – Istituzione di un ruolo speciale per l'insegnamento nelle scuole elementari carcerarie.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Ministero della Giustizia (2012). Protocollo di intesa “Programma speciale per la istruzione e formazione negli istituti penitenziari”.
- Organizzazione delle Nazioni Unite (1955). *Ensembles des règles minimales pour le traitement des détenus*.
- Regio Decreto 1891 n. 260 – Regolamento generale degli stabilimenti carcerari e dei riformatori governativi.
- Regio Decreto 1931 n. 787 – Nuovo Regolamento per gli istituti di prevenzione e cura.
- Ufficio Scolastico Regionale del Veneto, Ufficio Interventi educativi (2005). *Vademecum scuola-carcere*. Informazioni utili per il personale della scuola che entra in carcere. In <https://www.istruzioneepadova.it/intedu/documenti/Vademecum_-Scuola-Carcere.pdf> (ultima consultazione 06/07/2019).

SE

La formazione degli educatori tra gli anni Sessanta e i primi anni Novanta del Novecento italiano

Training programmes for educators between the sixties and early nineties in 20th-century Italy

Giulia Fasan

University of Padua, Italy

This paper aims to retrace the history of the educational profession and the training of educators, through the elucidation of ideas, theories, practices and a variety of educational roles. These combined elements found their raison d'être and came to fruition through intersecting and becoming intertwined with the cultural, social, economic, legislative and political changes of the second half of the twentieth century in Italy. Until the early nineties, the increase in the number of educators seems to indicate an implicit acknowledgement of their professional role, despite the lack of a clear and unambiguous legislative and educational framework. Through a reinterpretation of some significant bibliographical references, this paper seeks to highlight the shifts in the paradigm of thought that have shaped training practices and the evolution of the profession.

Keywords

educator, training, history of professions, late 20th-century

Il contributo intende ripercorrere la storia della professione e della formazione dell'educatore, nel dipanarsi di idee, teorie, pratiche operative ed eterogenee figure educative. Queste hanno trovato la loro ragione d'essere e la loro maturazione attraversando e intrecciandosi con i cambiamenti culturali, sociali, economici, normativi e politici del secondo Novecento italiano. Fino ai primi anni Novanta, l'implementazione della presenza di tale figura professionale sembra denotare un implicito riconoscimento del ruolo, nonostante il mancato inquadramento univoco e chiaro a livello formativo e normativo. Attraverso una rilettura di alcuni significativi apporti bibliografici si è cercato di porre in evidenza quei mutamenti di paradigma di pensiero che hanno guidato le pratiche di formazione e l'evoluzione della professione.

Parole chiave

educatore, formazione, storia della professione, secondo Novecento

77

L'educativo nelle professioni

Premessa

La recente Legge n. 205/2017, che ha approvato l'atteso riconoscimento giuridico di educatori e pedagogisti, e la conseguente attivazione dei percorsi universitari per il conseguimento dei 60 CFU necessari all'ottenimento della qualifica per continuare a esercitare la professione di educatore, hanno dato una nuova svolta nel travagliato percorso identitario, professionale e formativo del ruolo educativo. Per la disciplina storico-educativa si tratta di un terreno ancora poco battuto, se paragonato invece al numero degli studi sul mondo scolastico, sulla professione dell'insegnante e sul patrimonio educativo materiale.

Il periodo storico che va dagli anni Sessanta ai primi anni Novanta del secolo scorso, appare decisivo nella formazione e nella creazione del ruolo professionale dell'educatore: dal retaggio teorico degli anni Sessanta, attraverso i grandi cambiamenti dei due decenni successivi e fino ad arrivare ai primi anni Novanta, quando, con l'istituzione del Corso di laurea in Scienze dell'educazione, si aprì un intenso dibattito accademico sulla questione della formazione e la stessa letteratura di riferimento vide una decisa implementazione. Il tempo storico in esame fu denso di avvenimenti che mutarono la pratica educativa extrascolastica e, di conseguenza, le stesse professioni sociali.

La frammentazione delle esperienze educative extrascolastiche sul territorio nazionale, l'espansione dei luoghi nei quali l'educatore fu chiamato a intervenire, il processo di deistituzionalizzazione, la progressiva ma spesso disorganizzata "mobilitazione dal basso" (Zago, 2107, pp. 9-11) nel settore educativo, furono tra i fattori che nel secondo Novecento italiano resero impervio il percorso verso un univoco riconoscimento normativo della professione. Nondimeno, il proliferare di differenti nomi, diverse specificazioni e semantiche del ruolo (educatore di comunità, educatore/animatore, educatore di distretto, animatore socio-culturale, educatore di gruppo/di appartamento, educatore professionale, educatore di strada, operatore socio-educativo, operatore pedagogico, etc.)¹, composero un quadro di eterogeneità nelle pratiche e nelle traduzioni operative. Veniva così complicato anche il possibile inquadramento in un unico percorso formativo, omogeneo per l'intero territorio italiano, formalmente riconosciuto e, soprattutto, quale condizione necessaria per l'accesso al ruolo.

1. Il retaggio degli anni Sessanta

Gli anni Sessanta si conclusero con proposte e obiettivi tutti ancora da concretizzare: il dibattito era alimentato da interessanti riflessioni, tra le quali quelle

1 La stessa teoria di riferimento, soprattutto dagli anni Ottanta, rifletterà vivacemente su tale polisemanticità e sul problema formativo e normativo che ne derivò. Cfr., in particolare, Arduino 1985, Bertolini 1988, Demetrio 1988, May 1985.

presentate ai congressi ANEGID (Associazione Nazionale degli Educatori per la Gioventù Disadattata)² nel corso del decennio. Durante il I Congresso Nazionale ANEGID, svoltosi a Roma tra il 14 e il 16 maggio 1963, l'On. Angela Gotelli, allora presidente dell'Opera Nazionale per la Maternità e l'Infanzia, già metteva in evidenza come nel settore educativo vi fosse “qualcosa di disorganico, di improvvisato, di volontaristico che non può, alla luce del progresso della scienza e dell'assistenza, ulteriormente essere rassegnatamente accettato o tanto peggio giustificato” (ANEGID, 1965, p. 7). Nel corso dei medesimi lavori, continuava così il presidente ANEGID, prof. Carlo Busnelli:

Il punto di partenza sono le scuole di formazione, precedute da un'accurata selezione [...]. L'importanza, anzi, l'assoluta necessità delle scuole scaturisce dall'unanime convinzione dell'insufficienza del buonsenso e della buona volontà. [...] Sulla base di una formazione adeguata si arriverà a quello che costituisce un altro obiettivo dell'Associazione: riconoscimento e tutela giuridica della professione a garanzia di prestazioni adeguate, disponibilità sufficiente, organizzazione efficiente delle istituzioni educative (pp. 12-13).

Durante il Congresso furono avanzate differenti proposte per una formazione di base, rivolta agli educatori, di durata almeno biennale, finalizzata a promuovere una opportuna maturazione professionale oltre che personale. Parallelamente si riconobbe il valore formativo del tirocinio quale completamento del percorso e l'importanza di un aggiornamento continuo (pp. 15-33). Venne altresì sostenuta l'ipotesi di affiancare a un percorso psicopedagogico e psicodinamico una preparazione orientata alla sociologia e alla pedagogia del tempo libero, segno di una matura attenzione verso una nuova figura educativa.

Ciò che preme evidenziare in questa sede, è che già durante gli anni Sessanta vi era la consapevolezza che la qualificazione professionale dipendesse strettamente da un'adeguata formazione: tali elementi apparivano funzionali alla possibilità di un riconoscimento giuridico e di un inquadramento normativo. Detti aspetti avrebbero potuto poi influire positivamente sulla creazione di una comune identità di ruolo, consentendo alla professione educativa di colmare lo scarto presente tra una figura volontaristica e vocazionale che si avvaleva solo di buonsenso e attitudini personali, e un ruolo professionale che abbinava il bagaglio individuale a una tecnica acquisita, trasmissibile e riconosciuta.

2 ANEGID nacque nel 1957 e fu la prima associazione italiana di educatori, che raccolse operatori impegnati nell'assistenza a minori. L'associazione si interrogò sulle esperienze proprie della professione dell'educatore, avviando un tentativo di ricerca di omogeneità di intenti e avanzando la richiesta di una legge per l'ottenimento di un riconoscimento giuridico della professione e del diritto a una formazione specifica. Attraverso l'ANEGID per la prima volta gli educatori delinearono formalmente la loro professione, il loro ruolo e le loro competenze in uno statuto, seppure riconoscendo come ambito precipuo di intervento il settore della gioventù disadattata o a rischio.

Nel 1968 Paul Fustier, docente di psicopatologia e psicologia clinica presso l'Università di Lione, condusse un'interessante ricerca sull'identità di ruolo percepita dagli educatori specializzati francesi dalla fine della II Guerra Mondiale al 1968. Fustier rilevò che l'educatore "specializzato" (*spécialisé*) "*se cherche une identité à partir de deux références possibles, dont l'une est religieuse, charismatique ou 'vocationnelle' et s'incarne généralement dans un modèle familial, alors que l'autre est technique et professionnelle*" (Fustier, 2009, p. 35). Per l'identità professionale percepita dagli educatori, il passaggio dal modello familiare e carismatico, di natura prettamente vocazionale, a quello tecnico (seppure inizialmente prettamente terapeutico), segnava, secondo lo psicologo francese, l'inizio di un cambiamento generazionale ma anche di concezione/percezione operativa. Le indagini svolte negli anni Cinquanta, in effetti, già mettevano in evidenza il transito da un'idea di educatore che si riconosceva come sostituto affettivo della figura genitoriale, a un'idea di educatore che forniva risposte non più solo fatte di amore, cercando di diventare tecnico e basandosi sulla conoscenza psicologica (p. 16). L'educatore, in ogni caso, rimaneva in una posizione di sostituzione parentale, ma in nome di due ideologie molto diverse: il solo dono vocazionale lasciò il passo al riconoscimento di un'esigenza di sapere, di conoscere, di integrare una disposizione naturale con la conoscenza tecnica e teorica.

2. La stagione dei cambiamenti: gli anni Settanta

Come messo in luce dalla relazione dell'*équipe* dell'Istituto di Pedagogia Speciale della Facoltà di Magistero dell'Università di Bologna, diretta da Andrea Canevaro, in occasione del convegno ANEGID svoltosi a Porto Potenza Picena (Macerata) tra il 23 e il 25 ottobre 1975:

l'identificazione nel modello tecnico da parte della maggioranza degli operatori sociali può significare che essi considerano il lavoro sociale una professione come le altre, che comporta una formazione specifica e il possesso di tecniche professionali rifiutando 'il luogo comune' del lavoro sociale che può essere compiuto (bene o male) anche da chi non lo fa per mestiere (Canevaro *et alii*, 1976, p. 52).

Canevaro e il suo gruppo di lavoro misero in evidenza come le intuizioni di Fustier fossero sostanzialmente estendibili anche alle esperienze italiane sostenendo, tra l'altro, che le contestazioni del 1968 consentirono la comparsa di un ulteriore modello, quello politico (già accennato anche negli studi dell'accademico francese). Per lo più ignorato fino a quel momento, quest'ultimo avrebbe introdotto una critica radicale verso i precedenti e fronteggiato il rischio di un eccessivo tecnicismo: l'operatore sociale metteva in discussione il proprio ruolo ma anche le strutture in cui si trovava a operare, comprendendo come il disadattamento non fosse semplicemente la condizione del singolo,

bensi una risultante di differenti situazioni, per le quali si necessitava di un'azione sul piano sociale ma anche familiare (pp. 51-53).

Gli anni Settanta si aprirono, quindi, con un riconoscimento identitario, da parte della maggioranza degli operatori sociali, nel modello tecnico-politico (Canevaro *et alii*, 1976, pp. 53-54), promotore di un'idea di educazione tesa a superare l'approccio riparatore e contenitore a favore di un approccio tale da promuovere il cambiamento individuale e sociale. Il percorso di riflessione, consapevolezza e posizionamento sociale del ruolo, comportò la percezione di un'identità professionale in evoluzione e in corso di delineazione. L'esigenza di una formazione polivalente e continua diventava espressione del cambiamento ideologico avvenuto fin dall'interno del lavoro sociale. D'altra parte, i mutamenti sociali, normativi e culturali degli anni Settanta del Novecento contribuirono a promuovere una cultura di contrasto all'isolamento, all'istituzionalizzazione e all'emarginazione della diversità, favorendo l'accesso ai servizi e promuovendo la difesa dei diritti della persona portatrice di bisogni: un passaggio segnato anche dalla maturazione di un'idea di "*diritto di cittadinanza al benessere*" (Tramma, 2003, p. 14). È in questo periodo che nacque interesse verso la prevenzione, verso il territorio e l'ambiente di vita quale luogo privilegiato di partecipazione sociale ma anche di espressione dei bisogni. Non ultimo, la stagione riformistica degli anni Settanta "rappresentò il tentativo di rispondere alla crisi della scuola e alle urgenze di rinnovamento dell'extrascuola in termini di partecipazione e gestione sociale" (Zago, 2107, p. 11).

Si sviluppò così una diversa consapevolezza sulla pratica e sul ruolo educativo, riconoscendo a più voci la necessità di una formazione a specifiche conoscenze di tipo pedagogico e tecnico-operativo. Una possibile risposta fu immaginata nella progettazione di percorsi che permettessero di imparare attraverso le relazioni: mediante, ad esempio, gruppi di apprendimento in formazione, nell'accezione degli stessi proposta da Lai (1973, pp. 137-163) e Ottaway (1970, *passim*). Andando al di là dell'istruzione formale, tali ipotesi aprivano al gruppo in formazione l'opportunità di creare una propria forma di apprendimento, che avrebbe potuto essere una prima sperimentazione delle realtà professionali dell'educatore, il quale operava sempre più spesso in *équipe*.

Ancora Canevaro, in un articolo per Animazione Sociale del 1974, ricordò che l'autoformazione attraverso la situazione di gruppo fosse il metodo proposto alla SFES (Scuola di formazione per educatori specializzati) di Torino. Partendo dall'assunto cruciale che l'evento formativo si manifestasse nelle relazioni stesse tra gli individui in formazione, egli scriveva:

In questa prospettiva formare significa individuare "situazioni di apprendimento" nelle quali ciascuno trovi la possibilità di scoprire le soluzioni adatte, in un contesto sociale che è un continuo divenire. Questo tipo di processo implica soprattutto che si sviluppi la capacità di ciascuno a "comprendere" ciò che accade, capacità cioè di cogliere il punto di vista ed il bisogno dell'altro, sia pure per ridimensionarlo in un contesto di realtà in cui si verificano delle istanze conflittuali (1974, p. 75).

Il lavoro di gruppo, quale momento di formazione permanente, poteva dipanarsi attraverso lo studio e la discussione di casi, dove il gruppo era mediato e facilitato da un coordinatore, tramite *brainstorming* e l'utilizzo di tecniche come quella dei *panel* (Limbos, 1974): metodologie attive che favorivano l'apertura verso il riconoscimento del proprio sapere e del sapere altrui, la sospensione del giudizio, la creazione di un clima cooperativo, di confronto e di negoziazione, la crescita attraverso l'esperire la relazione e l'appartenenza. Tutte caratteristiche, tra l'altro, che venivano riconosciute come strettamente connesse a quella relazione educativa ove i futuri educatori avrebbero potuto e dovuto cimentarsi nei loro contesti professionali.

Tra gli anni Sessanta e Settanta la legislazione nazionale annunciava la presenza della figura educativa in differenti ambiti, con denominazioni diverse e dipendente da vari ministeri: la L. 1494/1962 aveva previsto la possibilità di avvalersi di educatori specializzati ed educatori di comunità presso gli istituti di rieducazione dipendenti dal Ministero di Grazia e Giustizia, mentre la L. 118/1971 poneva la possibilità di interventi educativi a favore di mutilati e invalidi civili; la L. 354/1975 apriva poi alla presenza degli educatori anche nelle carceri e la L. 685/1975 ampliò l'area di lavoro educativo al settore della tossicodipendenza. I Decreti Delegati del 1973 prevedevano poi la figura dell'assistente educatore per il sostegno dei portatori di handicap e tra il 1977 e il 1978 si istituì il Servizio socio-psico-pedagogico all'interno della scuola dell'obbligo (revocato poi dalla L. 270/1982 che trasferì tali funzioni alle neonate Unità Sanitarie Locali). Pur tuttavia, la questione della formazione professionale rimaneva un requisito caldeggiato ma non sancito, ulteriormente complicato dall'apertura di scuole di formazione facenti capo alle Regioni (pertanto eterogenee nei programmi e rivolte a differenti sfaccettature del ruolo educativo).

Durante gli anni Sessanta erano sorte le prime scuole di preparazione per educatori specializzati o di comunità, come ad esempio l'ESAE (Ente Scuola Assistenti Educatori) di Milano, la Scuola diretta a fini speciali per educatori di comunità dell'Università "La Sapienza" di Roma e la SFES (Scuola Formazione Educatori Specializzati) di Torino. A queste si affiancarono, durante gli anni Settanta, le prime scuole finanziate dalle Regioni (in Piemonte, Lombardia, Veneto, Toscana e Puglia) e una ulteriore scuola universitaria presso il Magistero "Maria S.S. Assunta" a Roma. Ciò nonostante permanevano numerose difficoltà di definizione dell'operatore sociale che oggi chiamiamo educatore, riconducibili a un'assenza normativa dello Stato sulla questione formativa e a una eterogeneità delle esperienze professionali dell'educatore, che potevano dipanarsi nell'area socio-rieducativa dell'utenza disadattata o deviante, psico-patologica e della disabilità o handicap, socio-culturale delle attività ricreative, extrascolastiche e dedicate al tempo libero (Grosso, 1990, *passim*).

Il quadro che si compose in questi anni rispetto alle scuole di formazione per l'educatore, in mancanza di una chiara normativa, conteneva notevoli aspetti di ambiguità, dovuti anche all'esistenza di un triplice canale formativo (Grosso, 1990, p. 224), cui le diverse scuole, a seconda dei casi, apparteneva-

no: il canale locale o territoriale delle scuole regionali (destinato a svilupparsi ulteriormente nei successivi vent'anni e alle quali si affiancheranno, dagli anni Ottanta, le scuole provinciali, comunali o delle U.S.L.); il canale universitario (nelle due declinazioni romane) e il canale dei corsi biennali o annuali degli Enti morali e delle Fondazioni, che si occupavano degli handicappati, autorizzati dal D.M. 03/06/1977 del Ministero della Pubblica Istruzione a formare per "assistenti educatori dei ciechi, dei sordi e degli handicappati psicofisici".

3. Gli anni Ottanta: il dibattito, la normativa e la diffusione dei centri di formazione

Gli anni Ottanta furono caratterizzati, oltre che dal ricco dibattito già menzionato sulle numerose denominazioni e accezioni del lavoro educativo, dal maturarsi del riconoscimento della rilevanza dell'ambito di lavoro extrascolastico nei percorsi di formazione. Nondimeno, la riforma sanitaria del 1978 comportò un progressivo superamento dell'idea di assistenza, che si andava evolvendo in una visione sistemica del lavoro sociale, dando così spazio all'assunzione di nuove figure come l'assistente sociale, lo psicologo, l'assistente domiciliare e l'educatore (Agosti, Gecchele, 1996, pp. 30-39).

Nel 1982 il Ministero degli Interni formò una Commissione Nazionale per lo studio e la definizione dei profili di formazione e dei requisiti di formazione degli operatori sociali. I lavori della Commissione non portarono a provvedimenti legislativi ma si introdusse la denominazione, ufficializzata poi nel 1984 dal Decreto Degan, di "educatore professionale". In una pubblicazione del 2005, Galliani metteva in evidenza la "*felix culpa*" della Commissione nell'aver originato ambiguità e problemi, proponendo ufficialmente tale denominazione: "*felix*" per quanto riguarda il tanto atteso riconoscimento del ruolo; "*culpa*" per non aver utilizzato invece il nome forte di "pedagogista", corrispondente al ruolo formato dall'allora corso di laurea in Pedagogia e condannando così l'educatore a una "ancillarità operativa" nei confronti delle altre figure professionali sociali e sanitarie (2005, pp. 13-14).

Il Decreto Degan introdusse ufficialmente l'educatore professionale nella compagine lavorativa dei servizi sanitari, prevedendo (seppur indirettamente) l'introduzione di un corso formativo biennale svolto da parte del Servizio Sanitario Nazionale o dalle Università, con conseguente ottenimento di un attestato di abilitazione. Tale decreto, a causa di ricorsi procedurali, fu poi annullato dal Consiglio di Stato nel 1990, ma comportò una crescita notevole delle sedi formative per educatori: dalle sole 7-8 dei primi anni Ottanta (Zago, 2005, p. 65) si passò alle circa 60 registrate a fine decennio, riconosciute o istituite per convenzione con il presidio sanitario (con le sole eccezioni delle due scuole universitarie e del corso della Scuola superiore di Sicurezza e Servizio Sociale della provincia di Bari) (Groppo, 1990, pp. 209-212). Nonostante gli apporti positivi, da identificarsi nel riconoscimento del ruolo, nell'incremento dell'offerta formativa e nell'assunzione da parte dello Stato di un ruolo cardine

per il coordinamento e il potenziamento del settore, l'operazione ministeriale fu spesso criticata. Come mette in evidenza Zago, si finiva per favorire una "sanitarizzazione" dell'area educativa e, contestualmente, si contrastava la possibilità di delegare alle sole università la formazione postsecondaria (2005, p. 65), come tra l'altro sarebbe stato previsto dal D.P.R. n. 162/1982, di sovente giudicato come ambiguo, contorto e manchevole, proprio per le problematiche cui non rispondeva ma apriva la strada.

Se da una parte l'appena citato D.P.R. n. 162/1982 invitava a semplificare piuttosto che aumentare il numero degli operatori sociali e unificare le figure ai fini di prospettare un'adeguata preparazione universitaria, il successivo D.P.R. n. 1219/1984 indicava una differente direzione proponendo quattro profili professionali dei dipendenti statali del settore educativo, sociale e sanitario, ai quali avrebbero dovuto corrispondere differenti qualifiche sulla base di un maggiore livello di responsabilità, ma senza una idonea preparazione pedagogica (Agosti, Gecchele, 1996, p. 36): l'operatore di area pedagogica, l'educatore, l'educatore coordinatore e il direttore dell'area pedagogica.

Poiché il Decreto Degan non definiva chiaramente figura e funzioni dell'educatore professionale, intervenne in tal senso la normativa regionale, recependo eterogeneamente l'indirizzo ministeriale ed evidenziando maggiormente, a seconda dei diversi orientamenti operativi ma anche epistemologici, o gli aspetti personalistici, oppure sociali, o in alternativa socio-sanitari (Groppo, 1990, p. 214) della professione educatore. Tra le voci autorevoli che denunciarono in quegli anni la necessità di un progetto formativo organico, si può citare a titolo esemplificativo Bertolini, secondo il quale la formazione dell'operatore pedagogico (denominazione da lui favorita) avrebbe dovuto svolgersi all'interno del sistema universitario, a garanzia di continuità, omogeneità e solidità scientifica, ed essere realmente professionalizzante e abilitante, al fine di ridurre l'assunzione scriteriata, "selvaggia" e spesso in assenza di un titolo corrispondente (1986, pp. 85-92).

Alla fine degli anni Ottanta tutte le Scuole e i Corsi attivati richiedevano una selezione attraverso prove scritte e orali, oppure test attitudinali o periodi di prova. La quasi totalità dei corsi aveva durata triennale e rilasciava la qualifica di educatore professionale. I corsi istituiti dalle U.S.L. apparivano maggiormente precari e presentavano carenze sul piano organizzativo: elementi dovuti alla loro provvisorietà, dal momento che sorgevano per lo più per rispondere a un bisogno di operatori, sia al loro essere rivolti a operatori già in servizio: non consentivano quindi quella continuità, finanche nella didattica, fornita invece dalle altre esperienze formative (Groppo, 1990, p. 223).

A livello didattico la denominazione delle materie di studio era varia e, talvolta, contraddittoria tra le diverse regioni. Groppo individuò cinque aree disciplinari omogeneamente presenti: l'area pedagogica, l'area psicologica e psicopatologica, l'area medico-psichiatrica, l'area socio-antropologica e l'area giuridico-legislativa (1990, pp. 227-228). Per quanto riguarda la formazione teorico-pratica le discipline individuate afferivano comunemente ai settori della metodologia, delle tecniche di osservazione e di intervento educativo, dei la-

boratori di gruppo su dinamiche e animazioni. Erano altresì previsti stage di formazione personale e il tirocinio professionale da realizzarsi presso i Servizi territoriali (Groppo, 1990, p. 228).

Per il riconoscimento dell'educatore professionale, il decennio successivo iniziò con ulteriori conquiste in ambito normativo e formativo: la Legge Ruberti sugli ordinamenti universitari e il successivo D.M. 11 febbraio 1991 trasformarono il Corso di laurea in Pedagogia nel Corso di laurea quadriennale in Scienze dell'Educazione, avviato formalmente dall'anno accademico 1992-1993, aprendo a un periodo di animato dibattito accademico.

4. Riflessione conclusiva

Indubbiamente la storia della professione educatore e della sua formazione ha ancora molti spazi vuoti e questioni aperte. Si tratta di una storia fatta di continuità ma anche di frammentazioni: da una parte è stata caratterizzata da un pensiero sulla professione e sulla formazione sempre vivo e in evoluzione, quantomeno in ambito accademico; dall'altra le spinte operative e amministrative ne hanno plasmato i contorni "sul problema", rendendo spesso transitorie le mansioni, le pratiche e i percorsi formativi. L'implementazione della presenza di tale figura professionale sembra denotare un implicito riconoscimento del ruolo o quantomeno una continuità di intenti. Come contraltare, tuttavia, la mancata individuazione univoca e chiara a livello formativo e normativo nel trentennio in analisi, ha spesso comportato una sottostima e un pregiudizio di debolezza della professione, di sovente percepita come carente di riferimenti teorici e metodologici specifici, nonché di una solida identità.

In effetti proprio questo è un punto chiave: l'identità professionale. Si crede che esperienze, denominazioni e scuole di formazione tra loro difformi e la lontananza dell'operatore sul campo dalla riflessione pedagogica, abbiano minato la possibilità di un sentimento di appartenenza professionale forte, riconosciuto e condiviso. Nel discorso teorico emersero con maggior chiarezza e a più riprese, idee, immagini e identità dell'educatore: elementi che non trovarono il corrispettivo in un ripensamento formativo né giuridico omogeneo, creando, di fatto, una netta separazione tra logiche "dentro" la professione e scienza pedagogica. Ancor oggi educatore e lavoro educativo ne pagano lo scotto.

Nella risposta a questa annosa questione, anche la componente storico-educativa, tra le altre, gioca un ruolo rilevante, quale *typus* di storia che germina e si consolida nei luoghi formativi (Viñao Frago, 2016, pp. 37-38). E la conoscenza della propria storia professionale, favorita ed esperita nei percorsi di formazione, può muovere verso la realizzazione di quella coscienza storica che è parte attiva del processo di costruzione del sé professionale, di un'appartenenza solida che guardi al futuro riconoscendo le proprie tracce e il senso del proprio divenire storico. Una coscienza storica che porti altresì a conoscere e "utilizzare" la storia, a identificarne il valore attraverso la consapevolezza che il presente non è determinato solo dal passato e i cambiamenti sono sempre possibili (Van

Nieuwenhuys, Simon, Depaep, 2015, p. 60). Da qui, parrebbe interessante aprire un'altra parentesi sul significativo apporto della storia dell'educazione nei percorsi formativi, ma questa è ancora "un'altra storia".

Nota bibliografica

- Agosti A., Gecchele M. (1996). *Il Corso di laurea in Scienze dell'educazione. Una ricerca fra gli iscritti di Verona*. S. Pietro Incariano (VR): Il Segno dei Gabrielli.
- ANEGID - Associazione Nazionale Educatori Gioventù Italiana Disadattata (a cura di) (1965). *L'educatore nelle istituzioni educative e la sua posizione nel mondo assistenziale italiano: resoconto del 1° Congresso Nazionale A.N.E.G.I.D., Domus Pacis, Roma 14 -16 maggio 1963*. Roma: Istituto Professionale E.N.S.
- Arduino G. (1985). Le funzioni dell'assistente sociale, dell'assistente domiciliare e dell'educatore nel distretto di base. *Servizi Sociali*, 1-2, pp. 63-77.
- Bertolini P. (1988). *Lesistere pedagogico. Problemi e prospettive*. Bologna: Cappelli.
- Bertolini P. (1986). La formazione dell'operatore pedagogico: problemi e prospettive. In L. Cipollone (a cura di), *L'operatore pedagogico* (pp. 85-92). Firenze: La Nuova Italia.
- Canevaro A. *et alii* (1976?). Problemi della formazione dell'operatore sociale nella prospettiva di un suo inserimento nei servizi sociali ed educativi, partecipati e gestiti dalle comunità. In ANEGID - Associazione nazionale educatori gioventù italiana disadattata (a cura di). *Il ruolo dell'educatore operatore sociale nella politica dei servizi sociali: convegno, Porto Potenza Picena 23, 24 e 25 ottobre 1975* (pp. 51-80). S.I.: s.e.
- Canevaro A. (1974). La scuola di formazione per educatori specializzati di Torino. *Animazione Sociale*, n. 12 ottobre-dicembre 1974, pp. 72-77.
- Demetrio D. (1988). *Lavoro sociale e competenze educative*. Roma: Nis.
- Fustier P. (2009). *L'identité de l'éducateur spécialisé*. Paris: Dunod (Edizione originale pubblicata 1972).
- Galliani L. (2005). Educatore/Pedagogista: formazione universitaria e riconoscimento istituzionale. Una storia di ordinaria politica italiana. In C. Xodo (a cura di), *Educatori si diventa. Origini, identità e prospettive di una professione* (pp. 13-28). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Groppo M. (1990). Indagine conoscitiva sulle scuole di formazione. In M. Groppo (a cura di), *L'educatore professionale oggi. Figura, funzione, formazione* (pp. 209-265). Milano: Vita e Pensiero.
- Lai G. (1973). *Gruppi di apprendimento*. Milano: Boringhieri.
- Limbo E. (1974). *L'animatore socio-culturale*. Roma: Armando.
- May M.P. (1985). Gli operatori educativi: il dibattito oggi. In Scuola regionale per Operatori sociali del Comune di Milano (a cura di). *Operatori Educativi*. Roma: Ministero dell'Interno – Direzione generale dei servizi civili.
- Ottaway A.K.C. (1970). *L'apprendimento attraverso l'esperienza dei gruppi*. Roma: Armando.
- Tramma S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci Faber.
- Van Nieuwenhuys K., Simon F., Depaep M. (2015). The Place of History in Teacher Training and in Education: A Plea for an Educational Future with a History, and

- Future Teachers with Historical Consciousness. *International Journal for the History of Education (IJHE)*, 5, 1, pp. 57-69.
- Viñao Frago A. (2016). La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3, 1, pp. 21-42.
- Zago G. (2017). Extrascuola e storiografia educativa. Linee di ricerca su un trentennio. In G. Zago (a cura di), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)* (pp. 9-14). Milano: Franco Angeli.
- Zago G. (2005). Origini remote e recenti della figura dell'educatore professionale. In C. Xodo (a cura di), *Educatori si diventa. Origini, identità e prospettive di una professione* (pp. 43-66). Lecce: Pensa MultiMedia.

SE

La storiografia pedagogica italiana sul lavoro e sulla formazione

Pedagogical historiography on job education in Italy

Giuseppe Zago

University of Padua, Italy

This paper collects and presents the main historical studies developed in Italy about theory and practice of job education, starting from Italian Unification up to the present day. Of the greatest interest is the historiography of the last fifty years, which is remarkable both from a thematic and a methodological point of view.

Keywords

training School, Job Education, history of italian pedagogy

Il saggio mira a verificare se fra gli studi italiani che hanno affrontato il tema del lavoro e della formazione professionale si possa riconoscere una serie di indagini di tipo storico-educativo, che si presentino con una qualche autonomia e continuità. A tale scopo, viene presentata una rassegna di opere storiche che partendo dai primi decenni unitari giunge ai nostri giorni.

Parole chiave

**storiografia (del lavoro), scuola del lavoro,
educazione al lavoro, storia della pedagogia italiana**

Il titolo di questo contributo potrebbe suscitare qualche perplessità, specialmente fra coloro che hanno una qualche dimestichezza con la tematica: nella storiografia italiana si può rintracciare una tradizione o almeno un filone di studi sulla pedagogia del lavoro e sulle esperienze di formazione in questo ambito? In mancanza di specifiche indagini sull'argomento e quindi di una risposta consolidata, si può formulare una ipotesi che solamente il ricorso alle fonti può convalidare o smentire. In altri termini, si tratta di verificare se fra gli studi che hanno affrontato il tema del lavoro e della formazione professionale dal punto di vista educativo, si possa riconoscere una serie di indagini di tipo storico che si presenti con una qualche autonomia e continuità. Per tentare questa verifica, ci proponiamo di affrontare e discutere due ordini di questioni: è possibile rintracciare una origine e uno sviluppo di questo genere di studi storici? In caso affermativo, quali sono i temi principali affrontati e quali gli scritti (e gli studiosi) più significativi apparsi in Italia dopo l'Unificazione?

1. Alla ricerca delle origini

L'indagine non può che partire dal fondamentale repertorio composto da I. Picco (1911-2013) durante i tragici anni della seconda guerra mondiale e pubblicato dopo la fine del conflitto (Picco, 1949)¹. Si tratta di una accurata bibliografia ragionata che raccoglie tutti gli scritti, apparsi in Italia fra il 1861 e il 1948, che hanno affrontato un qualche aspetto legato alla presenza del lavoro nelle teorie pedagogiche e nelle esperienze educative, scolastiche ed extrascolastiche. Dopo un'ampia introduzione storica, l'A. presenta brevemente e valuta ogni scritto che è riuscita a raccogliere e consultare: complessivamente vengono analizzate 332 pubblicazioni di diversa natura: da brevi articoli di rivista ad ampi saggi monografici². A questi vanno aggiunti altri 106 titoli che l'A. cita in modo generico, non essendo riuscita a reperirli e a recuperare precise indicazioni bibliografiche. Il repertorio è completato dallo spoglio di una diffusa rivista, *Il risveglio educativo*³, che per alcuni anni

1 La bibliografia e l'introduzione storica occupano la prima parte del volume (pp. 1-166); la seconda parte è dedicata a riflessioni pedagogico-didattiche e a resoconti di esperienze di educazione al lavoro (pp. 169-323).

2 Per il periodo 1939-1948, l'A. riporta solamente gli scritti da lei ritenuti "di maggior pregio" e rinvia al repertorio di Pelagatti (1940). Quest'opera riporta tutte le pubblicazioni e gli articoli apparsi nel 1939 e nella prima metà del 1940 e li classifica secondo alcune voci (lavoro; orientamento professionale; scuola del lavoro; valore politico e sociale della riforma Bottai...).

3 Pubblicato a Milano e diretto da G.A. Marcati, *Il risveglio educativo* (1884-1899) rappresenta la rivista magistrale più importante del tempo, potendo contare su prestigiose collaborazioni, a cominciare da quella di Gabelli. Il periodico divenne portavoce del pensiero pedagogico positivista e si impegnò a diffonderlo attraverso un'attenta analisi dei singoli momenti della vita scolastica, del metodo di insegnamento di ogni singola disciplina, anzi di ogni singola nozione. La didattica speciale era affidata a C. Tegen, ispettore di vasta e solida esperienza: convinto assertore del lavoro scolastico educativo, gli fu affidata la direzione del supplemento

ha pubblicato anche un supplemento mensile dal titolo *Il lavoro manuale* (1887-89)⁴.

Picco fa presente che gli scritti sono stati scelti allo scopo “di *individuare* i motivi più originali, le polemiche più consistenti che hanno animato e sviluppato il movimento sia dell'Ottocento che dei giorni nostri” (1949, p. 14). Ai suoi occhi il panorama degli studi però non si presentava molto solido: anche lo spoglio della rivista *Il Risveglio educativo* mostrava “per quel che riguarda il problema del lavoro nella scuola, la piena visione dell'ambiente pettegolo che non sa impegnarsi – in linea di massima – con gli argomenti di centro, e gira attorno alle cosucce di cronaca, sfuggendo alla revisione severa ed incalzante dei critici e degli studiosi” (Picco, 1949, p. 15). A giudizio dell'A., “le voci maschie sono poche”: in altri termini, in questo movimento erano pochi coloro che avevano saputo offrire contributi importanti e originali e molti coloro che si erano occupati di questioni minori o marginali. Sempre a suo avviso, alcuni progressi erano stati compiuti grazie all'affermarsi della corrente neoidealista (nella quale, come allieva di Lombardo Radice, si riconosceva) e soprattutto della “Scuola serena”⁵: si trattava però di una “conquista definitiva solo per oggi, perché il ritmo incalzante del progresso ci costringerà a continue revisioni ed a particolari quotidiani adattamenti” (Picco, 1949, p. 17). Sulla base di queste premesse, i singoli scritti raccolti vengono analizzati e classificati secondo le categorie che a giudizio dell'A. apparivano maggiormente trattate in ogni saggio: dal concetto di lavoro ai suoi aspetti sociali, scolastici, didattici, professionali e storici.

Nella *Introduzione storica*, Picco precisa che la sua prospettiva di ricerca si focalizza sulla relazione scuola-lavoro, anche se, vista “così com'è”, la scuola italiana “si oppone a priori al concetto di lavoro quale lo offre la vita” (1949, p. 13). Inizialmente, il lavoro è stato considerato come esigenza pedagogica, soprattutto nella speranza di innescare un rinnovamento didattico della scuola elementare. Questa prospettiva è stata sostenuta particolarmente da E. Latino (1846-1890), lo studioso palermitano⁶ al cui pensiero pedagogico (Latino,

della rivista. A causa di dissidi con l'editore, le pubblicazioni cessarono nel 1899. La rivista risorse poi, con altro editore, con la denominazione *I diritti della scuola*: sotto la direzione di A. Tona, divenne per molti anni il più diffuso e battagliero periodico magistrale.

- 4 È opportuno comunque precisare che sul finire dell'Ottocento nacquero anche altre riviste specificamente dedicate al tema del lavoro educativo e che non vengono presentate in questo repertorio. Si tratta di periodici dalla vita alquanto breve, che testimoniano comunque la vivacità del dibattito sviluppatosi a quel tempo in Italia. Fra queste riviste si possono ricordare *Istruzione e lavoro* (1887), *Il lavoro manuale scolastico* (1894) diretto da G. Neri e *Il lavoro educativo* (1899-1900) diretto da G. Soglia che si fuse ben presto con il *Risveglio educativo*.
- 5 L'espressione “scuola serena” fu coniata da Lombardo Radice per indicare un modello scolastico finalizzato a promuovere la genuinità e la spontaneità degli alunni, la loro dimensione artistica ed espressiva come pure la ricchezza dei valori popolari (Lombardo Radice, 1925).
- 6 Da direttore della Scuola Tecnica Latino passò alla cattedra di Pedagogia e Antropologia dell'Università di Palermo. Fu direttore dell'“Archivio di pedagogia e scienze affini” e condusse ricerche in Italia e all'estero per la riforma della Scuola Elementare. Nel suo pensiero, accanto

1884) si sono richiamati “tutti coloro che hanno scritto sul lavoro almeno fino ai primi del Novecento” (Picco, 1949, p. 19)⁷. Nella sua prospettiva “la manualità del lavoro, sentita come esercizio ed incentivo di buone abitudini, ha in sé il suo stesso valore e solo occasionalmente offre risultati più vasti di quelli che gli si chiedevano in un primo momento” (p. 21), ella osserva. Nonostante le buone intenzioni iniziali, il lavoro non riuscì però a diventare generale “metodo di insegnamento” e ad innovare la didattica, ma fu ridotto ben presto a “materia d’insegnamento” e la sua pratica scolastica si risolse in forme prevalentemente rigide e meccaniche.

A sostenere la introduzione del lavoro nella scuola e a darne un’interpretazione prevalentemente di tipo educativo erano stati i pedagogisti del positivismo. La loro impostazione tramontò bruscamente con l’avvento in Italia di una nuova corrente culturale, la quale si faceva portatrice di un’inaspettata prospettiva pedagogica: il neoidealismo sosteneva infatti che nella scuola occorreva sostituire il lavoro manuale con una attività non puramente pratica (cioè non prevalentemente manuale), ma quale espressione creativa di ogni scolaro e di ogni educando. Secondo la ricostruzione di Picco, “con il trionfo dell’idealismo cade il lavoro ma solo come mera manualità; del lavoro rimane l’esigenza organizzativa, il superamento del monadismo scolastico, lo stimolo ad una collaborazione. Si perde lo specifico interesse per una tecnica manualità che impronti di sé la scuola; si finisce nel vago rispetto *a quel determinato lavoro*, poiché *tutto* si offre come lavoro, sia come possibilità di ricerca, di superamento, di conquista, di problematicità (perché no?), di distribuzione di responsabilità, di aiuto reciproco” (Picco, 1949, p. 21). Nel modello della “Scuola serena” – lanciato da Lombardo Radice negli anni Venti – infatti non c’è più posto per il lavoro manuale, ma solo per l’attività giocosa e serena, che comunque intende far propri e vivificare gli elementi essenziali del lavoro: dalla distribuzione dei compiti all’esercizio della responsabilità, all’aiuto reciproco, alla ricerca, al controllo, all’organicità dello studio e anche alla inevitabile gerarchia di ruoli, funzioni e valori nella vita sociale. Picco esprime grande fiducia in questo modello, anche se non nasconde le difficoltà e i limiti connessi ad una sua completa realizzazione: “abbiamo abbandonato il lavoro quando diveniva una nuova disciplina e ci siamo salvati dall’intristire il fanciullo assumendo tutti i vantaggi fisici morali e intellettuali della manualità per l’attività; qualcosa di più vago, forse, come abbiamo già detto, ma di più

a motivi tipici del positivismo, sopravvivono tesi tradizionali. La sua visione del lavoro, ad esempio, appare piuttosto antiquata.

7 Nella sua opera Latino riprende alcuni motivi contenuti in una delle prime storie pedagogiche del lavoro, apparsa in Germania in quegli anni e conosciuta in Italia da diversi studiosi. L’autore, R. Rissmann, individuava tre orientamenti storici fondamentali e ne presentava i principali esponenti. Nonostante l’ampia informazione, l’opera appare assai discutibile nella ricostruzione del pensiero di alcuni pedagogisti ed educatori (Pestalozzi, in particolare) come pure nella loro classificazione all’interno delle tre tendenze individuate (Rissmann, 1882).

impegnativo per le esigenze di una nuova organizzazione scolastica. Dal monadismo siamo passati alla comunità; limiti ancora, e soprattutto, scolastici come tutti i provvedimenti e le conquiste, sempre necessariamente parziali, ma anche nuove risorse” (1949, p. 43). La “scuola serena” si presentava quindi non come una soluzione definitiva (anche perché limitata alla scuola di base), ma come un passo fondamentale verso la creazione di una “scuola del lavoro” considerata come autentica comunità capace di armonizzare le esigenze del singolo e della società.

Proseguendo il suo excursus storico, la pedagogista romana sostiene che gli orientamenti intellettuali affermatasi in Italia dopo la Grande Guerra sembrano aver maturato finalmente tutti gli elementi necessari per superare anche l’antico dissidio fra la cultura umanistica e quella tecnico-manuale. Il lavoro ormai non è più considerato come “fatto servile e utilitaristico, sibbene come espressione umana, ossia prodotto della intelligenza unita alla operosità” (1949, p. 45). Il timore e il sospetto con cui si guardava la tecnica e il predominio delle macchine sull’attività umana risultavano pertanto superati: la tecnica è considerata come il frutto del lavoro umano, è “tecnica umana”: come sosteneva Volpicelli nei primi anni Quaranta, essa rappresentava la sintesi di attività intellettuale, cultura e lavoro. In questa prospettiva, il lavoro poteva entrare nella scuola non più come pura e semplice manualità, ma come “lavoro produttivo”, cioè lavoro che racchiude in sé tutti i problemi sociali e spirituali, empirici ed etici, culturali e pratici del tempo. Il lavoro nella scuola non era una generica attività manuale, ma un’attività produttiva, capace di riassumere e comprendere una molteplicità di aspetti, da quelli teorici a quelli pratici.

La ampia *Introduzione storica* (in gran parte composta – è bene tenerlo presente – nel 1942) si conclude con questi richiami al pensiero di Volpicelli e – indirettamente – al dibattito che aveva accompagnato il varo della Carta della scuola, di cui egli fu l’“anima pedagogica”. Il documento, approvato dal Gran Consiglio del Fascismo agli inizi della 1939 su proposta del Ministro dell’Educazione nazionale Bottai, si fondava sul nuovo concetto di “lavoro produttivo”, considerato quale elemento indispensabile di formazione culturale. La finalità principale della Scuola restava ovviamente politico-ideologica. Il pedagogista romano delineò in quegli anni un nuovo umanesimo fondato sul valore della tecnica quale componente essenziale della società moderna capace di superare l’antitesi cultura-lavoro, tipica della tradizione scolastica italiana. I primi tentativi di applicazione della Carta furono segnati da una forte improvvisazione ed ebbero comunque una durata molto breve perché furono bruscamente interrotti dallo scoppio della guerra. Nelle Scuole elementari si registrò un rilancio (o forse un inconsapevole ritorno) del tradizionale lavoro manuale, che era stato accantonato dopo la Riforma della scuola del 1923 varata da Gentile. Nelle Scuole secondarie l’incertezza risultò ancora maggiore e gli esiti si mostrarono del tutto inadeguati rispetto alle ambiziose finalità contenute nella Carta, e cioè realizzare una efficace integrazione fra lavoro, cultura e formazione della coscienza sociale dei giovani. A questi deludenti risultati sembra alludere la Picco quando, chiudendo la nota storica del suo volume, lamenta la generale

incapacità di comprendere la nuova concezione del lavoro e di saperla tradurre in termini pedagogici e didattici. Ella scrive infatti: “il distacco fra la chiarificazione del concetto e la sua applicazione pratica sembra assolutamente insuperabile” (1949, p. 54).

2. Le prime storie della pedagogia del lavoro

Nel periodo preso in esame da Picco le opere che affrontano in modo prevalente o esclusivo la ricerca storica risultano poche. Quelle che si occupano di pedagogia e di didattica del lavoro – e in particolare del rapporto scuola-lavoro – contengono spesso riferimenti a teorie o esperienze del passato, ma si tratta di rapide sintesi inserite in pubblicazioni che non hanno prevalenti finalità storiche. Ad esempio, il volumetto *Scuola-lavoro: studio* di G. Pirani (1886), accanto ad una presentazione teorica, sviluppa una parte storica – sicuramente bene informata – dedicata al lavoro nella pedagogia e nell’educazione del passato. Anche la *Guida didattica per i maestri elementari* di A. Pastorello (1888¹-1903) presenta, nella prima parte, una storia del lavoro manuale in Italia e all’estero al fine di rivendicarne il valore pedagogico. La seconda parte, molto più ampia, viene riservata alla trattazione di problematiche prettamente didattiche e si fa apprezzare per la ricchezza delle indicazioni pratiche, anche le più minute.

Taglio esclusivamente storico presenta invece il volume di M. Begey (1900), *Del lavoro manuale educativo*, che potrebbe essere considerato come la prima opera di storia della pedagogia del lavoro apparsa in Italia. La ricostruzione appare ben strutturata e documentata, sia quando espone la storia delle teorie sia quando presenta gli esperimenti più recenti di educazione al lavoro realizzati in Italia e all’estero. La periodizzazione e la scelta dei pedagogisti e delle principali esperienze sarà sostanzialmente seguita anche nelle successive storie della pedagogia del lavoro. L’A. indica Lutero, Rabelais e soprattutto Comenio come i primi a considerare il lavoro quale mezzo diretto di educazione infantile e giovanile e ad interpretarlo come “questione pedagogica”. Scrive infatti la Begey: “se Lutero non pensò a far lavorare i fanciulli che per dar loro una preparazione materiale per la vita avvenire, se il Rabelais volle fortificare ed educare il corpo del suo alunno, il Comenius non solo osservò una legge psicologica, quella della naturale attività del fanciullo e la secondò, ma pensò ancora di educare col lavoro le facoltà speculative accanto alle facoltà pratiche del fanciullo allo scopo di appalearlo compiutamente alle necessità della vita” (1900, p. 11).

Dopo Comenio, l’A. ricorda fra i “teorici” Locke e Rousseau per passare poi a presentare gli Istituti creati da Francke, Basedow, Salzmänn, Kindermann e Fellenberg. Un’attenzione particolare è riservata a Pestalozzi, già ampiamente studiato da Rissman. Le teorie e le pratiche di lavoro manuale sviluppatasi nell’Ottocento vengono ordinate nel volume seguendo le nazioni in cui si svolsero. Con particolare ampiezza vengono ricordate le esperienze di Salomon a

Nääs, nella cui scuola venne promosso un lavoro manuale educativo (*slöjd* pedagogico) per i fanciulli dai 10 ai 14 anni. Come è noto, la cittadina svedese sarà meta della visita della Commissione di esperti che il Ministro Coppino inviò nel luglio 1887 per conoscere metodi e tecniche da importare nella scuola italiana. Tutti gli studi e le esperienze compiuti in Italia negli anni successivi presero origine dalle iniziative avviate dai suoi componenti⁸. La data di pubblicazione del volume della Begey può apparire molto tardiva: occorre tener presente però che la storia della pedagogia, come disciplina autonoma, apparve in Italia solamente una trentina d'anni prima. Il confronto si rivela ancora più significativo e pertinente se si pensa che anche la storia della pedagogia del lavoro sorgerà (come la storia della pedagogia) in forma manualistica e sarà destinata principalmente agli insegnanti in servizio o in formazione⁹.

Completamente dedicata alla ricostruzione storica è anche l'opera dell'ispettore scolastico A. Paolucci, *Le vicende del lavoro nella storia dell'educazione*, con prefazione di F. Orestano¹⁰. L'autore manifesta subito il proposito di allargare la sua indagine "ai tempi più remoti, per ricercare le origini e le successive vicende del lavoro" (1910, p. 4). A queste apprezzabili intenzioni non sembrano corrispondere però risultati altrettanto promettenti: l'esposizione si sviluppa, in modo frettoloso e poco ordinato, dalle prime civiltà fino al XIX secolo. Appare certamente valida la sollecitazione a non limitare la storia della pedagogia del lavoro all'età moderna e contemporanea (come era ormai entrato nell'uso) e a ricercarne le origini nel mondo antico e medievale. Si tratta però di un impegno che avrebbe richiesto conoscenze e competenze di ben altro livello: i tanti riferimenti a opere ed autori del passato avrebbero imposto infatti maggiori approfondimenti e precise contestualizzazioni per evitare il rischio di ridurre la esposizione a un assemblaggio di informazioni e nozioni. L'ultima parte poi, dedicata alle iniziative ministeriali finalizzate ad introdurre il lavoro nella scuola, non sembra aggiungere nulla a quanto era già conosciuto sull'argomento.

Come si è già accennato, una ripresa di interesse pedagogico (e storico-pedagogico) verso il lavoro avrà luogo durante il Ventennio fascista, sia per lo sforzo di introdurre dei correttivi (i cosiddetti "ritocchi") alla Riforma Gentile (che, valorizzando poco il lavoro aveva finito per aggravare lo scollamento fra

- 8 "Dopo il viaggio a Nääs – ha scritto M. Begey – vi fu un diluvio di conferenze, di opuscoli, di libri, di relazioni. La foga rallentò poco a poco per crescere nuovamente nel 1894, poi di nuovo vi fu un periodo di minore attività, finché, nel 1898-99, i libri e i giornali tornarono a moltiplicarsi" (p. 153). La parola lavoro appare per la prima volta nei Programmi (o meglio nelle Avvertenze) ministeriali per la Scuola elementare del 1894. Nel 1899 il ministro Baccelli introdusse il lavoro manuale nelle Elementari e istituì a Ripatransone i Corsi destinati alla preparazione degli insegnanti, affidandone la direzione a Emidio Consorti.
- 9 Le prime "storie generali" della pedagogia vengono pubblicate nei primi anni Settanta dell'Ottocento (Cfr. Zago, 2011, pp. 67-94).
- 10 Il prefatore, F. Orestano, è stato l'estensore dei Programmi didattici per la scuola elementare del 1905.

il sistema formativo nazionale e le richieste del mondo industriale), sia per ragioni ideologiche. La Carta del lavoro (1927) prima e la Carta della scuola (1939) poi rappresentarono infatti il tentativo del Regime di promuovere un nuovo umanesimo (il cosiddetto “umanesimo fascista”) capace di porre l’attività manuale alla base della formazione di un uomo nuovo in una scuola nuova¹¹. Tra il 1928 e il 1929 il ministro Belluzzo procedeva alla avocazione al Ministero dell’Istruzione Pubblica dei Corsi professionali (che Gentile aveva demandato al Ministero dell’Economia Nazionale) e alla loro unificazione con il titolo di “Scuola di avviamento al lavoro” (dal 1932 “Scuola di avviamento professionale”). In questo contesto, l’opera di R. Resta (1876-1961) *Il lavoro e la scuola del lavoro* (1928) si rivela fra le testimonianze più significative (anche se oggi poco ricordate) della pedagogia del lavoro¹². Va ricordato che le sue posizioni hanno goduto di largo credito e, durante il Ventennio, hanno esercitato una certa influenza anche a livello di politica scolastica¹³.

Il volume mirava a collegare strettamente l’ampia ricostruzione storica con la ricerca teoretica, nella quale Resta giungeva a definire il lavoro “universale umano e pedagogico”. Nella parte storica, egli tenta di sintetizzare l’evoluzione del concetto di lavoro, di chiarirne i contenuti filosofici e religiosi e di individuare i principi pedagogici che ne conseguono. L’esposizione, partendo dal mito di Prometeo e ripercorrendo le drammatiche vicende della schiavitù e della servitù e quindi il graduale rinnovamento delle coscienze promosso dal Cristianesimo, giunge alle soglie dell’età contemporanea nella quale viene individuata l’affermazione della libertà del lavoro, grazie soprattutto all’impulso della Rivoluzione francese. L’A. accenna poi al sorgere e allo svilupparsi di principi e istituzioni diretti a sostenere la conquista dei diritti del lavoro e il riconoscimento del primato dell’ordine morale sull’ordine economico. Sempre secondo Resta, tale primato ha determinato l’intervento diretto dello Stato in questa materia. Al centro di questo complesso processo storico, viene individuato “il lavoro come titolo di dignità dell’uomo, onde la nobiltà e la giustizia del lavoro in quanto principi universalmente vevoli costituiscono il frutto d’oro della civiltà contemporanea e sono pur oggi il definitivo sigillo della storia del concetto etico del lavoro” (1928, p. 43). Tutta la cultura – sempre a giudizio dell’A. – sembra porre ormai “l’attività e il lavoro a centro d’ogni interpretazione del mondo e della società” (p. 83). Questo tipo di ricostruzione – focalizzata sugli aspetti intellettuali – appare necessaria all’A. per legittimare una teoria pedagogica: il lavoro, infatti, diventa autentica disciplina, degna della scuola e dell’ordinamento nazionale della scuola stessa, quando il lavoratore conquista a se stesso, come lavoratore, valore e dignità di persona umana. La storia del la-

11 Cfr. *Provvedimenti e direttive sul lavoro nelle scuole* (1942). Il volume presenta la concezione e la legislazione fascista sull’educazione al lavoro. I documenti sono quasi tutti a firma del ministro Bottai.

12 Sul pensiero dell’A., si veda Zago, 2002a e, più in generale, Zago, 2002b.

13 Come egli stesso amava ricordare, il suo volume “ha rappresentato il primo canovaccio dell’esperimento legislativo del ministro Belluzzo e della Carta della scuola” (Resta, 1942, p. 313).

voro che può interessare la ricerca pedagogica non deve essere pertanto una storia della *materia*, ma del *concetto* del lavoro.

Nella sua opera Resta differenziava nettamente il suo pensiero da quello del neoidealismo (allora egemone) ed esprimeva al contempo totale dissenso rispetto al movimento attivistico. Egli riprenderà e svilupperà, in modo sostanzialmente coerente, queste sue posizioni nel secondo dopoguerra, quando il suo pensiero si libererà da ogni inquinamento ideologico e da ogni ossequio politico. Egli continuerà tenacemente a criticare il modello della scuola attiva e a sostenere la sua idea di una “scuola del lavoro”, quale forma propria della scuola di ogni ordine e grado, fondata sul principio del lavoro quale “universale pedagogico” (Resta, 1953, p. 1).

L’emanazione della Carta della Scuola suscitò un intenso quanto breve dibattito che si soffermò principalmente su due problemi: il rapporto fra questa ipotesi di riordinamento e la Riforma Gentile e il significato della presenza del lavoro in un sistema scolastico rinnovato. Il dibattito vide impegnati molti pedagogisti che ritroveremo ancora attivi nell’immediato dopoguerra. Nel 1940 venne pubblicato un significativo volume che raccoglieva le conferenze tenute da noti studiosi italiani e che si concludeva con un intervento del Ministro Bottai (Ist. di Pedagogia - Università di Roma, a cura di, 1940). I saggi affrontavano il problema del lavoro sia dal punto di vista storico, sia dal punto di vista teoretico. In relazione al primo aspetto, sono da segnalare gli interventi della Picco, che indagava i precedenti storici della scuola del lavoro in Italia, e di Calò. Di qualche interesse risultano i saggi di Casotti, che presenta brevemente Ferrière e la Scuola attiva, e di Padellaro, che ricostruisce la funzione del lavoro nella pedagogia di Dewey. L’intervento di Calò presentava la figura di Kerschensteiner e l’opera *Il concetto della scuola del lavoro*, che egli stesso aveva tradotto in italiano nel 1935 (Kerschensteiner, 1911). Secondo Calò, l’educatore tedesco, accogliendo e componendo il pragmatismo di Dewey e la filosofia dei valori di Windelband e Rickert, aveva saputo elaborare una pedagogia del lavoro fondata su un rapporto dinamico fra teoria e pratica, fra principi ideali e sperimentazione concreta, fra cultura e lavoro, fra educazione generale e formazione professionale. Sulla figura e sull’opera di Kerschensteiner Calò ritornerà nel secondo dopoguerra, sia per valorizzarne le prospettive educative sia per ribadirne l’importanza storica.

3. Il rinnovamento del secondo Novecento

Alla metà degli anni Cinquanta, la Facoltà di Magistero dell’Università di Padova chiamava A. Agazzi (1906-2000) a ricoprire la neonata cattedra di Storia della pedagogia. Le sue lezioni dell’a. a. 1956-57 furono raccolte nella dispensa *Il lavoro nella storia della pedagogia e della scuola* (Agazzi, 1957), che sarà ripresa, subito dopo, in un fortunato volume della Editrice La Scuola (Agazzi, 1958). Nello sviluppo della storiografia pedagogica sul lavoro, le ricerche dello studioso bergamasco rappresentano sicuramente una tappa importante. Era sua convinzione che non fosse possibile affrontare problematiche educative senza

ritornare, in forma diretta e costante, ai grandi classici della tradizione pedagogica. Con vivo senso critico, egli ha compiuto una accurata indagine, giocata sul duplice piano storico e teoretico. Nella *Premessa* al volume, egli precisa di non voler considerare il lavoro come generica “attività”, ma come “*lavoro manuale, lavoro delle arti e dei mestieri* (di artigianato, di officina e della terra), ‘*lavoro degli operai e dei contadini*’...” (Agazzi, 1958, p. 5)¹⁴. Nella prima parte dell’opera, egli esamina il concetto e le valutazioni relative alle attività lavorative nelle principali espressioni letterarie, filosofiche e religiose dell’antichità classica e cristiana. Dopo aver comparato le due concezioni, egli sottolinea che solo la cristiana intende l’uomo come persona e il lavoro come attività propria della natura umana e non come condanna o castigo. La seconda parte del volume è dedicata a definire il concetto di lavoro, a rilevarne la essenza, gli attributi costitutivi e le note caratterizzanti, mentre l’ultima parte discute il rapporto tra arte, gioco e lavoro e quello tra lavoro e educazione. Dal punto di vista storico, Agazzi scandisce le fasi del lungo processo che ha portato il lavoro ad entrare, in età moderna, nelle esperienze scolastiche e nelle teorie pedagogiche. Egli propone anche alcune puntualizzazioni rispetto a interpretazioni precedenti: ad esempio, sulla tesi che Lutero sia stato il primo a indicare il lavoro come elemento di educazione umana. Secondo lo studioso bergamasco, il riformatore era interessato al problema dell’istruzione del popolo e dei lavoratori, ma non avvertì il problema pedagogico: “non è, con Lutero, che l’educazione popolare derivi direttamente dalla persuasione che, essendo ogni uomo una persona, anche se plebeo o popolano, anche a lui, come a tutti, debba essere assicurata, per ciò stesso, l’educazione. Il suo concetto di istruzione popolare deriva prima di tutto dal suo principio del libero esame individuale della Sacra Scrittura. ... Il motivo religioso genera il motivo scolastico e questo ne genererà uno sociale”, osserva Agazzi (1957, pp. 234-235). A suo giudizio, anche in Rabelais il problema del lavoro in educazione non può dirsi ancora nato e così pure in Montaigne. Maggiore considerazione meritano gli “utopisti”, come Moro, per il quale il lavoro diventa modo di vita, debito per ciascun uomo e impegno educativo a fini dello sviluppo individuale e della destinazione sociale, o Campanella nella cui opera “il lavoro diventerà protagonista di nuova immaginata società e di nuova educazione” (p. 238) e che giungerà a raccomandare rispetto delle attitudini individuali e della libertà di scelta della professione. Come autentici “pedagogisti del lavoro” Agazzi indica Comenio, Locke e soprattutto Rousseau e Pestalozzi.

Gli studi degli anni Cinquanta rappresenteranno la punta più alta della elaborazione agazziana in tema di lavoro e si inseriranno con alcuni accenti di originalità nel dibattito pedagogico italiano, che in quel tempo si era focalizzato soprattutto sui problemi dell’istruzione professionale. Nella sua lunga attività

14 Agazzi aveva iniziato a studiare il problema pedagogico del lavoro fin dagli inizi degli anni Quaranta, pubblicando la monografia *Il lavoro dalla vita alla scuola* (1941), che risentiva sensibilmente del clima politico-culturale del tempo, e una serie di scritti, alcuni dei quali sono raccolti nella ampia *Appendice* del volume del 1958.

di studioso, Agazzi riprenderà più volte anche le analisi storiche, ma senza introdurre elementi di particolare novità. I suoi contributi rileggeranno alcune problematiche con lo scopo di ricontestualizzarle all'interno del dibattito pedagogico. Analogamente farà Iclea Picco, che proseguirà le sue ricerche storiche con una pubblicazione, apparsa nei primi anni Cinquanta, che sottolinea il valore della "scuola del lavoro" per favorire il superamento della "scuola seduta" e che illustra il pensiero di "classici" come Kerschesteiner, Dewey e Hessen (Picco, 1952). La pubblicazione sarà ripresa all'interno di un volume della collana "La Pedagogia" diretta da Volpicelli (Picco, 1972, pp. 305-360). La studiosa romana ritornerà su questi temi un'ultima volta collegando la problematica del lavoro con quella dell'educazione popolare (Picco, 1977).

Il rinnovamento avviatosi in Italia nel corso degli anni Settanta sull'onda dei nuovi modelli storiografici elaborati dal marxismo, dalla storia quantitativa e strutturale e, soprattutto, dalla Scuola francese delle *Annales*, ha favorito una trasformazione anche della ricerca storica sul lavoro e sulla formazione professionale. Fra le prime opere che possono esemplificare questo cambiamento, si può ricordare il saggio *Istruzione e sviluppo industriale in Italia (1859-1914)* di C. G. Lacaia (1973). Il volume si è subito segnalato per l'innovativo metodo di indagine che riusciva a mettere in relazione le strutture formative con quelle produttive. Come sottolineava l'A., "conosciamo i prodotti teorici del pensiero pedagogico, ma poco o nulla sappiamo di ciò che sui problemi educativi, specie di quelli tecnico-professionali direttamente legati al lavoro e al processo di trasformazione delle strutture pubbliche, pensassero le forze produttive; si sono studiate le dottrine dei pedagogisti, ma poco o punto le istituzioni scolastiche e il ruolo che le diverse forze culturali e sociali vi hanno svolto; si sono ricercati i rapporti esistenti tra le idee e i sistemi di idee, ma sono stati trascurati i rapporti fra lo sviluppo delle istituzioni culturali e scolastiche e i movimenti politici, le esigenze economiche espresse nella società, le scelte delle classi dirigenti, gli orientamenti delle diverse forze sociali" (Lacaia, 1973, p. 9). La centralità, insomma, non era più riservata alle teorie o alle idee pedagogiche, ma al rapporto tra il sistema formativo nazionale e le trasformazioni economico-produttive, lo sviluppo scientifico e tecnologico, le forze sociali e culturali e gli orientamenti politici dell'Italia postunitaria. Sempre in questi anni, apparve un'altra originale ricerca storica che, sulla base di un'ampia documentazione e di una grande quantità di dati statistici, riconduceva i cambiamenti del sistema scolastico (soprattutto secondario e superiore) alle caratteristiche peculiari dello sviluppo economico italiano e alla conflittualità fra le classi sociali. L'opera si concludeva con le proposte formulate nel Convegno internazionale di Frascati del 1970 che miravano a togliere ogni carattere professionale agli studi secondari per destinarli alla preparazione degli studenti universitari e non a quella dei quadri intermedi da immettere subito nel mondo del lavoro (Barbagli, 1974)¹⁵.

15 Più in generale, sul ruolo della istruzione secondaria, si vedano Zamagni (1978, pp. 147-178) e Di Agresti (1990).

Gli studi storici che si sono concentrati sul rapporto fra sistema scolastico e mondo del lavoro – ancorché non molto numerosi – hanno privilegiato spesso l’Istruzione tecnica (Morpurgo, 1876; Tonelli, 1964; Soldani, 1981, pp. 79-117; Lacaíta, Fugazza, 2013). Minore attenzione è stata riservata al settore dell’Istruzione professionale. Ciò potrebbe essere spiegato con una molteplicità di ragioni: dallo scarso rapporto con il sistema scolastico alla difficoltà di reperire fonti storiche, collocate quasi sempre in scomodi archivi locali. Per lungo tempo l’azione di promozione in questo settore è stata svolta da soggetti locali: dalle Fondazioni alle Opere pie, dalle Associazioni alle Aziende, dai Comuni ad altri Enti locali. Protagonisti di questa storia sono state figure diverse: mecenati e amministratori, operatori sociali e sindacali, educatori laici e religiosi che hanno saputo far sorgere in molte località italiane Scuole d’arti e mestieri e Istituti professionali di vario tipo e indirizzo. Solo in tempi relativamente recenti la formazione professionale ha ricevuto una normativa e un’organizzazione da leggi-quadro nazionali. Un panorama fondamentale relativo alla situazione italiana dal 1859 al 1915 è quello tracciato da Castelli (1915), mentre altre significative ricostruzioni sono quelle offerte da Revere (1922), Pecorelli (1926 e 1949) e Gozzer (1958)¹⁶. Pregevoli lavori di inquadramento sono stati condotti da Hazon (1991) e Tognon (2002, pp. 719-744)¹⁷. Di notevole interesse sono gli studi sulle Scuole professionali gestite dalle grandi aziende italiane (Morcaldi, 2004; Queirolo Palmas, 1996), che si diffusero dagli inizi del Novecento (Congedo, 1915), e le ricerche storiche locali. Per l’area romagnola rimane esemplare il volume di Zanni Rosiello, realizzato in occasione del centenario dell’Istituto tecnico Aldini-Valeriani, completato poi con altre pubblicazioni di interesse storico (Zanni Rosiello, 1980; Comune di Bologna, 1980). Per l’area piemontese, restano da segnalare le ricerche di Grandinetti (1982), Di Pol (1984, pp. 71-82) e Robotti (1998).

Dagli anni Settanta, questo rinnovamento e ampliamento di temi e metodi ha coinvolto diversi storici dell’educazione: nell’impossibilità di ricordarli tutti, ci si limiterà alla figura di un pioniere, A. Santoni Rugiu (1921-2011), le cui opere hanno aperto fecondi filoni di ricerca nel campo della storiografia educativa sul lavoro. La sua prospettiva non intendeva privilegiare le teorie o le idee pedagogiche, ma la storia sociale dell’educazione: le sue indagini – ispirate ad un orientamento laico-marxista – miravano infatti a collegare i processi formativi con le dinamiche economiche e politiche dei vari sistemi sociali. Questa impostazione metodologica si è dimostrata particolarmente efficace nelle sue ricerche relative al lavoro, considerato sia come specifica attività umana sia come luogo di formazione completa e tradizione educativa di lunghissima durata. La sua *Storia sociale dell’educazione* (1979-1987²) ha inaugurato, all’interno

16 L’opera di Gozzer risulta utilissima per ricostruire la situazione praticamente fino al 1970, ossia fino all’introduzione dell’ordinamento regionale.

17 L’evoluzione del concetto di lavoro e lo sviluppo della riflessione pedagogica e delle pratiche di formazione professionale dall’età antica a quella moderna sono ricostruiti da Zago (2017, pp. 185-216).

della storiografia pedagogica, un fecondo filone di indagine, che lo studioso stesso ha approfondito e articolato a più riprese. Un'attenzione particolare egli ha riservato al mondo artigiano, colto come realtà socio-economica ma anche educativa: in questa prospettiva la bottega rappresenta la scuola e l'artigiano assume le vesti del formatore. Il tema dell'educazione artigiana e dell'apprendistato come modello lavorativo ed educativo sarà sviluppato da Santoni Rugiu in diverse opere (1988, 1995, 2009a, 2009b) nelle quali il lavoro sarà considerato in tutta la sua valenza formativa. Denunciando il tradizionale silenzio della storiografia pedagogica, egli ricostruirà – utilizzando un'ampia e varia documentazione – la formazione nel tirocinio artigianale, sorta fin dalle prime civiltà e caratterizzata dal metodo dell'“imparare facendo” praticato dal giovane apprendista nella bottega.

Per chiudere queste note occorre ritornare alla domanda iniziale: è possibile rintracciare un filone di studi storici sulla pedagogia del lavoro? Anche se il discorso meriterebbe sicuramente ulteriori approfondimenti, non si può non rilevare una linea di svolgimento, inizialmente debole e incerta ma via via sempre più evidente e consolidata. Soprattutto a partire dal secondo dopoguerra, le ricerche sembrano essere cresciute in quantità e qualità, grazie all'impegno di tanti storici sociali e di tanti storici dell'educazione, che hanno saputo superare visioni parziali e unilaterali. La tradizionale impostazione limitata alle teorie pedagogiche del passato si è aperta alla considerazione dell'educazione al/con il lavoro nei diversi contesti della vita individuale e sociale. I risultati finora non sono mancati: per ottenerne di più approfonditi occorre aprire nuovi cantieri e preparare studiosi ed *équipes* di ricerca culturalmente ben attrezzate. Le premesse comunque sembrano esserci tutte.

Nota bibliografica

- Agazzi A. (1941). *Il lavoro dalla vita alla scuola*. Brescia: La Scuola.
- Agazzi A. (1957). *Il lavoro nella storia della pedagogia e della scuola*. Padova: Liviana.
- Agazzi A. (1958). *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*. Brescia: La Scuola.
- Barbagli M. (1974). *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*. Bologna: Il Mulino.
- Begey M. (1900). *Del lavoro manuale educativo nella Scuola Elementare italiana*. Torino: Paravia.
- Castelli G. (1915). *L'istruzione professionale in Italia*. Milano: Vallardi.
- Comune di Bologna (1980). *Macchine, scuola, industria. Dal mestiere alla professionalità operaia*. Bologna: Il Mulino.
- Congedo V.E. (1915). *Le scuole industriali all'estero e in Italia*. Teramo: Fiorita.
- Di Agresti C. (1990). *La scuola secondaria tra cultura e professionalizzazione*. L'Aquila: Japadre.
- Di Pol R.S. (1984). L'istruzione professionale popolare a Torino nella prima industrializzazione. *Scuole, professori e studenti a Torino. Momenti di storia dell'istruzione*. Quaderni del Centro studi Carlo Trabucco, 5, pp. 71-82.
- Gozzer G. (1958). *L'istruzione professionale in Italia*. Roma: UCIIM.

- Grandinetti M. (1982). *L'istituto tecnico industriale "Amedeo Avogadro" di Torino dalle origini ad oggi*. Torino: Eda.
- Hazon F. (1991). *Storia della formazione tecnica e professionale in Italia*. Roma: Armando.
- Istituto di Pedagogia Fac. di Magistero Università di Roma (a cura di) (1940). *Il lavoro produttivo nella Carta della scuola*. Messina: D'Anna.
- Kerschensteiner G. (1911). *Il concetto della scuola di lavoro*. (Trad. it. di G. Calò e L. Puccinelli, 1935). Firenze: Bemporad.
- Lacaita C.G. (1973). *Istruzione e sviluppo industriale in Italia 1859-1914*. Firenze: Giunti.
- Lacaita C.G., Fugazza M. (a cura di) (2013). *L'istruzione secondaria nell'Italia unita 1861-1901*. Milano: FrancoAngeli.
- Latino E. (1884). *Il lavoro ed il problema educativo*. Roma: Paravia.
- Lombardo Radice G. (1925). *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*. Firenze: Bemporad.
- Morcaldi M. (2004). *Le scuole industriali (1800-1930)*. Milano: FrancoAngeli.
- Morpurgo E. (1876). *L'istruzione tecnica in Italia dalle sue origini fino ai giorni nostri*. Roma: Botta.
- Paolucci A. (1910). *Le vicende del lavoro nella storia dell'educazione*. Roma: Dante Alighieri.
- Pastorello A. (1903). *Il lavoro manuale educativo. Guida didattico-pedagogica per maestri elementari*. Torino: Paravia (I° ed. Rovigo, 1888).
- Pecorelli C. (1926). *Le scuole industriali illustrate: i benemeriti dell'istruzione professionale*. Roma: presso l'A.
- Pecorelli C. (1946). *Industria e Scuole professionali*. Roma: Faro.
- Pelagatti R. (1940). *Bibliografia della Carta della scuola*. Roma: Ed. di "Istruzione tecnica".
- Picco I. (1949). *Il lavoro nella scuola. Saggio d'una bibliografia ragionata degli scritti pubblicati in Italia fra il 1861 e il 1948*. Roma: Faro.
- Picco I. (1952). La scuola del lavoro. In *Enciclopedia dell'educatore* (Vol. V). Milano: Viola.
- Picco I. (1972). La scuola del lavoro. *La Pedagogia*, VI, pp. 305-360. Milano: Vallardi.
- Picco I. (1977). *Educazione popolare e scuola del lavoro*. Roma: Lucarini.
- Pirani G. (1886). *Scuola-lavoro: studio*. Roma: Mantegazza.
- Provvedimenti e direttive sul lavoro nelle scuole* (1942). Città di Castello: S.a. tip. Leonardo da Vinci.
- Queirolo Palmas L. (1996). *Le fabbriche della formazione*. Torino: L'Harmattan Italia.
- Resta R. (1928). *Il lavoro e la scuola del lavoro*. Roma: Dante Alighieri.
- Resta R. (1942). I fini del lavoro nella scuola e il problema sociale. *Rassegna italiana di pedagogia*, II, 5, pp. 311-322.
- Resta R. (1953). Non "scuola attiva" ma scuola del lavoro. *Nuova Rivista Pedagogica*, 3, 1, pp. 1-13.
- Revere G. (1922). *L'insegnamento popolare e professionale in Italia*. Milano: Treves.
- Rissmann R. (1882). *Geschichte des Arbeitsunterrichtes in Deutschland*. Gotha: Thiememann.
- Robotti D. (1998). *Scuole di industria a Torino. 150 anni delle Scuole tecniche San Carlo*. Torino: Centro studi piemontesi.
- Santoni Rugiu A. (1979-1987²). *Storia sociale dell'educazione*. Milano: Principato.
- Santoni Rugiu A. (1988). *Nostalgia del maestro artigiano*. Firenze: Manzuoli.

- Santoni Rugiu A. (1995). *Il braccio e la mente. Un millennio di educazione divaricata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Santoni Rugiu A. (2009a). *Breve storia dell'educazione artigiana*. Roma: Carocci.
- Santoni Rugiu A. (2009b). *Veste corta e veste lunga. Barbieri-chirurghi, balie e levatrici come educatori*. Firenze: Il Ponte.
- Soldani S. (1981). L'istruzione tecnica nell'Italia liberale (1861-1900). *Studi storici*, 22, 1, pp. 79-117.
- Tognon G. (2002). L'industria e le politiche per la formazione. Storia, problemi e prospettive della formazione professionale in Italia. *L'industria*, 4, pp. 719-744.
- Tonelli A. (1964). *L'istruzione tecnica e professionale di Stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai nostri giorni*. Milano: Giuffrè.
- Zago G. (2002a). *La pedagogia del lavoro in Raffaele Resta*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zago G. (2002b). *Il lavoro nell'educazione moderna e contemporanea. Teorie pedagogiche ed esperienze formative*. Padova: Cleup.
- Zago G. (2011). I testi di storia della pedagogia. In P. Bianchini (a cura di), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia* (pp. 67-94). Torino: SEI.
- Zago G. (2017). Il lavoro fra pensiero e formazione: dalla bottega alla fabbrica. In G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 185-216). Milano: FrancoAngeli.
- Zamagni V. (1978). Istruzione e sviluppo economico: il caso italiano 1861-1913. In G. Toniolo (a cura di), *L'economia italiana, 1861-1940*. Bari: Laterza.
- Zanni Rosiello I. (a cura di) (1980). *L'archivio della Scuola professionale di arti e mestieri Aldini-Valeriani*. Bologna: Comune di Bologna.

SE

Il valore educativo del lavoro nella seconda età delle macchine: le sfide di una visione antropologica

The educational value of work in the second machines age: the challenges of an anthropological vision

Giuditta Alessandrini

University of Rome TRE, Italy

The paper intends to reflect on the current scenario of work and education: the focus is on the fragility of social capital in Italy, the evolution of work and the skills of the future. From the reflection on the Italian gap regarding the skills and the need for policies for reskilling and upskilling of young people and adults in a perspective of long-term employability. Particular emphasis is placed on the anthropological dimension of work as the cornerstone of a pedagogical commitment.

Keywords

**work pedagogy, humanistic approach,
competences, sustainability, human development**

Il contributo intende riflettere sullo scenario attuale della formazione al lavoro: i focus sono la fragilità del capitale sociale nel paese, l'evoluzione del lavoro e le competenze del futuro. Dalla riflessione sul gap italiano in merito alle competenze e l'esigenza di *policies* per il *reskilling* e l'*upskilling* dei giovani e degli adulti in una prospettiva di *long-term employability*. Un particolare rilievo viene posto alla dimensione antropologica del lavoro come chiave di volta di un impegno pedagogico.

Parole chiave

**pedagogia del lavoro, umanizzazione,
competenze, sostenibilità, sviluppo umano**

“La vera promessa della seconda civiltà delle macchine è che contribuirà a scatenare il potere dell’ingegno umano”
(Brynjolfsson & McAfee, 2015)

1. Lo scenario: la fragilità del capitale sociale

È indubbio che l’Italia si trovi in difficoltà su vari fronti: la debole domanda di competenze nel mondo produttivo e la debole offerta genera un adattamento reciproco tra istituzioni formative e mondo del lavoro con una caratterizzazione al ribasso (definito “*low equilibrium*”). L’Italia si posiziona, inoltre, tra i più bassi livelli di istruzione terziaria, il 18% degli adulti. Questo dato cresce al 26% se si considerano solamente i giovani dai 25 ai 35 anni, ma è sempre inferiore alla media OCSE. È uno di quei pochi paesi in cui le prospettive di occupazione per i laureati tra i 25 ed i 35 anni sono inferiori a quelle dei diplomati dei corsi di studio professionali di istruzione secondaria superiore. Altri dati sugli adulti *low skilled* e sulla permanenza di fenomeni come i Neet completano il quadro della fragilità del capitale umano del paese. Da qui l’esigenza di *policies* per il *reskilling* e l’*upskilling* dei giovani e degli adulti in una prospettiva di *long term employability*. Fondamentale in questo contesto diventa la riflessione sulla formazione professionale nel paese anche in un’ottica comparata con lo sviluppo della VET in Europa e l’individuazione di strategie di innovazione curricolare e di “riposizionamento” del ruolo strategico di tale area nel sistema formativo del paese.

La strategia europea del 2016 denominata *News Skill Agenda*, in continuità con la storia più che decennale di altri documenti europei importanti, a partire dal Libro bianco di Delors del 1996, ha indicato una strada per chi lavora per lo sviluppo della formazione: puntare sulla promozione attraverso l’educazione del talento individuale e sul *work based learning* (favorire forme di apprendimento centrato sul lavoro) (Marcone, 2018). Già le conclusioni di Riga del 20 giugno 2015 sottolineavano, tra i vari elementi, che “le persone hanno bisogno di competenze di alta qualità per ricoprire un ruolo attivo nel mercato del lavoro di oggi e di domani” e che quindi fondamentale è il ruolo della formazione professionale e dell’apprendimento sul lavoro. Anche in Europa la situazione non è delle migliori: il 20-25% degli adulti hanno mancanze nelle abilità basiche di lettura, scrittura e capacità di calcolo, il 40% di adulti ha lacune nelle *basic digital skills*, e 67 milioni di persone non hanno completato l’educazione secondaria, oltre al fatto che solo il 38% dispone di una laurea. Occorre quindi, secondo gli estensori della strategia europea, puntare ad una inversione di tendenza: scommettere sulla crescita delle *skills* delle popolazioni dei paesi europei. Sebbene la crescita occupazionale sia recentemente migliorata, nel 2015 quasi la metà degli occupati nell’UE, ovvero 11 milioni di persone, sono stati a lungo

termine disoccupati: circa due terzi di essi (6,8 milioni) sono stati per più di due anni in uno stato di disoccupazione. I tassi di disoccupazione variano notevolmente tra i paesi e, durante i periodi di crisi, le persone con scarse competenze sono maggiormente a rischio di essere senza lavoro a lungo termine, secondo il sondaggio europeo sulle competenze del Cedefop (2017).

Le politiche per l'implementazione delle competenze dovrebbero dunque costituire una priorità. L'Italia invece è come imbrigliata in una situazione di "low skills equilibrium". Da qui le dieci sfide da affrontare nel prossimo futuro (OECD, 2017a), dall'orientamento alla sperimentazione per i giovani delle pratiche di alternanza con gli ambienti di lavoro agli incentivi che si avvalgano di pratiche di *performance* avanzate nelle imprese. Tutto questo per contrastare il declino del Paese, promuovere la previsione delle competenze che occorrono per lo sviluppo e presidiare lo *skills mismatch*¹.

La Fig. 1 consente di vedere in ottica comparata il posizionamento del nostro paese nei *benchmarking* internazionali.

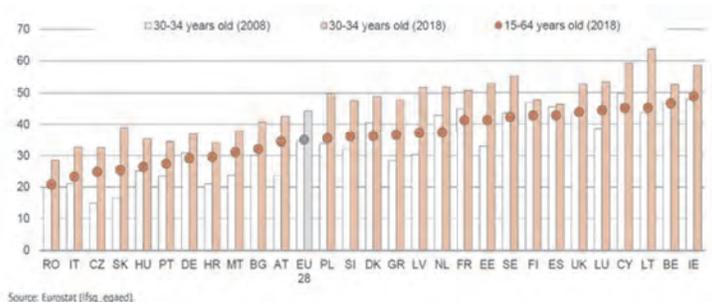


Fig. 1: Il posizionamento dell'Italia nel confronto internazionale

Fonte: Eurostat, 2018

L'aver completato l'educazione terziaria per una popolazione è importante come "scudo" contro la perdita del lavoro durante la crisi. L'educazione "ha un valore di protezione", dunque, rispetto alla mobilità in basso. I contratti temporanei in Italia infatti sono associati ad un alto rischio di caduta verso il non impiego e questo è esacerbato dalla crisi, così come evidenziato dall'OECD (2017b) nell'analisi specifica delle opportunità di sviluppo del mercato del lavoro nel nostro paese.

1 Vedasi la video-lezione di K. Poulidakas, *Skill Mismatch in Labour Market*, in www.master-hrspecialist.com (Master HR SPECIALIST), 2017.

2. Lavori e competenze del futuro

È indubbio che nel futuro saremo di fronte ad un'ampia varietà di situazioni lavorative; alla nascita di nuove forme di lavoro al di fuori dei tradizionali rapporti (*crowdworking*² e *coworking* ad esempio); alla crescita delle aspettative individuali e delle condizioni di lavoro le più diverse; insomma “fine” di luoghi di lavoro, tempi e attività “unificate”; ma percorsi di carriera poliedrici e discontinui; ed ancora aumento di interconnessioni tra lavoro e vita privata; “fine” di un mercato del lavoro statico e prevedibile.

La Fig. 2 consente di scorgere la diffusione del *crowdwork* nella popolazione giovanile.

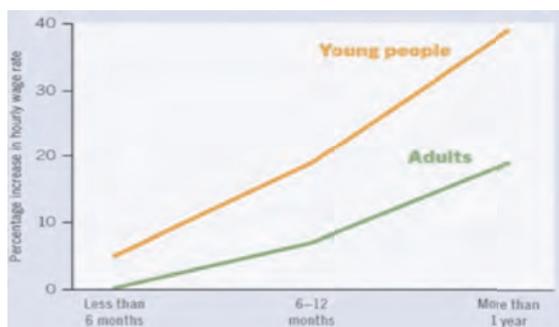


Fig. 2: Il *crowdwork* nella popolazione giovanile

Fonte: ILO, 2017

È indubbio che il processo tecnologico stia riformulando i contenuti e i compiti della maggior parte delle occupazioni nei paesi industrializzati. La digitalizzazione (stampanti 3D, *Internet of Things*, macchine che apprendono, robotica, “big data”) richiede nuove *skills* e conoscenze legate ai settori scientifici. La robotica avanzata e l’automazione creano un surplus di *skill* fisiche e manuali, mentre producono al tempo stesso un aumento di richieste di abilità cognitive non di routine (ragionamento deduttivo, fluidità di idee, ordinamento delle informazioni, comprensione dei contesti comunicativi).

Ricordo la Raccomandazione della Commissione europea del 26 aprile 2017 sul pilastro europeo: “Ogni persona ha diritto a un’istruzione, a una formazione e ad un apprendimento permanente di qualità e inclusivi, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro”. Come

2 Da una recente indagine svolta per conto del Cnel, risulta che la quota complessiva dei Gig workers è stimabile nell’1,59% della popolazione in età attiva 18-64 anni. L’Inps stima che 137.284 lavoratori lavorino esclusivamente tramite piattaforma, 437.376 lavoratori prestano lavoro su piattaforma come seconda occupazione. Faioli (2017). Si veda anche l’*Introduzione* a cura di S. Ciucciavino.

formare queste abilità, dunque, e come creare le condizioni perché siano monitorate e presidiate? Secondo il volume collettaneo *Work in digital age* (Neu-feind, O'Reilly e Ranft, 2018), nel contesto della quarta rivoluzione industriale, i livelli regionali e locali sono sempre più interconnessi ed i processi coinvolgono interi ecosistemi. Dimensione formativa, investimenti tecnologici e capitale umano sono dimensioni interne e strettamente connesse dell'ecosistema.

La crisi economica ha "impattato" sulla mobilità occupazionale creando un *pattern* che non si può definire se non decisamente negativo: la polarizzazione (Magatti M. *et alii.*, 2017)³. A fronte della crescente "stagnazione" della società, si determinano sempre più scarse opportunità per una ricollocazione di chi ha perso il lavoro. Da una parte abbiamo una correlazione tra bassi livelli occupazionali e difficile *upgrading* verso il miglioramento della situazione lavorativa, e dall'altro una più determinante incidenza dello stato occupazionale delle persone sui flussi individuali relativi alle dimensioni motivazionali ed al loro potenziale realizzativo (Bertagna, 2011; Donati, 1999; Rullani, 2007).

Nella grande "sacca dell'inattività" si nasconde un pezzo rilevante della disoccupazione: persone fuori dal mercato che il criterio di classificazione tradizionale non "cattura". La BCE (2017) considera la "sottoccupazione" insieme alla disoccupazione per misurare l'offerta di lavoro disponibile. Il tasso di disoccupazione (che considera anche la sottoccupazione) si attesta in Italia più o meno intorno al 25%. "Le macchine stanno colonizzando la piccola borghesia [...], la robotica digitale sta scalzando il concetto di forza lavoro dei colletti bianchi" avverte Sennet in un recente scritto (2017).

È indubbio che in futuro se la robotica digitale potrà divorare i lavori di manutenzione di basso livello, per i lavori di medio-alto livello, il fattore critico della produzione sarà rappresentato dal talento più che dal capitale. Questo darà vita a un mercato del lavoro sempre più suddiviso tra un segmento "basso talento/basso guadagno" e "alto talento/alto guadagno". Si prospetta, dunque, uno scenario che porterà alla crescita delle tensioni sociali – così come sottolineato da Schwab nel Forum di Davos, e in un volume del 2016 – e ad una polarizzazione crescente tra *high skill* e conoscenze e competenze di base (Moretti, 2014). Su tali riflessioni, anche secondo il Cedefop (2017), l'Italia si connoterebbe per bassi livelli nella diffusione di apprendimenti sul lavoro con un moderato livello di innovatività.

3. La dimensione antropologica

Percorrendo le "narrazioni" presenti in un recente *Atlante di Pedagogia del lavoro* (2017)⁴, curato da chi scrive, con i contributi di numerosi autori, colleghi pe-

3 Si veda in particolare il saggio di J. Stiglitz e di S. Scarpetta.

4 L'Atlante di Pedagogia del lavoro disegna alcuni percorsi narrativi proposti da una rosa di Autori tra i più rappresentativi della disciplina a livello nazionale ed internazionale (OCSE, Cedefop, Vetnet, EERA). Le "narrazioni" si traducono in approcci di ricerca e raccoman-

dagogisti impegnati nella pedagogia del lavoro, mi sembra di poter individuare dieci sfide che caratterizzano questo settore disciplinare.

Le trasformazioni degli assetti produttivi e della geografia socioeconomica internazionale hanno creato le condizioni per “nuove posture” di “accostamento” ai temi del lavoro. In effetti il lavoro oggi è in qualche modo “geneticamente” modificato e non è sempre facile classificarlo⁵. Parte fondamentale di tale “postura” è la consapevolezza che il tema della sostenibilità dello sviluppo sia vitale per un futuro auspicabile, che il tema della possibile libertà ed autodeterminazione dei singoli individui possa essere la “cifra” di nuovi vissuti della gente comune nei confronti dell’esperienza lavorativa (resi possibili anche dal disegno di modelli di business grazie alle tecnologie).

La salvaguardia dei diritti umani, l’accesso da parte dell’individuo ad un lavoro decente e la garanzia di quella che possiamo chiamare l’umanizzazione del lavoro. È indubbio che lo scenario che ci circonda tutti palesa chiaramente la “messa in crisi” di una visione di stampo illuministico. Tzvedan Todorov (2016), in un recente *pamphlet* che mette a nudo lo spirito dell’illuminismo nelle sue ambivalenti dimensioni afferma a proposito della centralità di questo movimento per comprendere la contemporaneità: “la ragione di questa attualità è duplice: siamo tutti figli dell’illuminismo anche quando lo attacchiamo, allo stesso tempo i mali combattuti da questo spirito si sono rilevati più resistenti di quanto non immaginassero gli uomini del XVIII secolo; da allora questi mali sono addirittura aumentati. Gli avversari tradizionali dell’illuminismo- oscurantismo, autorità arbitraria, fanatismo, sono come le teste dell’idra che rispunta non appena vengono tagliate, perché attingono la loro forza dalle caratteristiche degli uomini e delle loro società, altrettanto impossibili da sradicare, come il desiderio di autonomia e di dialogo” (Todorov, 2016, p. 119). L’illuminismo può identificarsi con l’umanesimo e quindi è un movimento sostanzialmente “antropocentrico”. Con l’illuminismo, la ricerca della felicità prende il posto della ricerca della salvezza. Ogni essere umano possiede diritti inalienabili che devono essere salvaguardati dalla comunità civile. Uno dei valori cardine dell’illuminismo è la salvaguardia dell’universalità umana. “La grande regressione che oggi si dispiega sotto i nostri occhi” – è stato detto con molta lungimiranza – “sembra essere il risultato di un’interazione tra i rischi della globalizzazione e quelli del neoliberalismo” (Reale, 2004). Questa grande regressione – di cui si inizia a sentire il peso (si veda ad esempio il diffondersi di populismi e sovranismi) –, mette a repentaglio i valori che contraddistinguono il

dazioni per le *policies* sociali. Il lettore può trovare risposte sulle questioni più rilevanti oggi e nel prossimo futuro sul rapporto tra formazione e lavoro. Il volume contiene scritti di G. Alessandrini, G. Bertagna, M. Costa, F. d’Aniello, D. Dato, P. Ellerani, M. Gessler, P. Malvasi, V.M. Marcone, U. Margiotta, E. Massagli, A. Mele, D. Morselli, M. Mulder, P. Nardi, C. Pignalberi, A. Potestio, K. Pouliakas, F. Roma, H. Salling Olesen, A. Vischi, G. Zago.

5 La forma definitoria utilizzata da Pennel per le forme di lavoro contemporanee è la parola “ibridazione”. Si veda *The time has come to set work free and embrace hybridisation* by Denis Pennel in Adapt, Tag: #employment #labourmarket #futureofwork.

cuore dell'*humanitas*, e quindi dell'illuminismo. *Humanitas* – valore che la civiltà occidentale ha ereditato dalla cultura greca e soprattutto dallo stoicismo – sta a significare rispetto dell'umano in ogni uomo ma anche valore centrale della cultura come dimensione etica. Illuminismo vuol dire primato dell'universalità dei diritti umani.

Infine l'attenzione al futuro del lavoro sta divenendo sempre più centrale nella percezione della gente comune: paure dal sapore luddista e speranze dal colore profetico convivono di fronte ad un'accelerazione della corsa tecnologica che viene raccontata in termini banalizzanti e spesso ipertrofici dai media, scatenando fantasie orwelliane. Si paventa non solo la fine del lavoro in quanto tale ma anche la scomparsa di tanti mestieri e profili professionali. Una risposta culturale – accanto alle altre possibili – può e deve essere – a mio avviso – quella che nasce nell'alveo di una disciplina come la pedagogia del lavoro⁶.

Sono convinta che i temi propri della pedagogia del lavoro – come ho già avuto modo di affermare in altri scritti (Alessandrini, 2017, 2019)⁷ – possano acquisire oggi una nuova cittadinanza rispetto al “primato” di una letteratura sociologica e di *management* che, negli anni Novanta e Duemila, ha fatto da padrone sulla scena del dibattito sul “lavoro”, oltre a quella economico-centrica orientata in gran parte agli aspetti performativi, o addestrativi del lavoro, ritenuti al tempo fondamentali.

Occorre promuovere una nuova sensibilità verso quello che si può definire come “valore antropologico” del lavoro: spazio alla soggettualità, attenzione ad una relazionalità positiva, “spinta” verso l'opportunità di un lavoro creativo e imprenditoriale, generativo di opportunità nel territorio, in una parola rispetto della dignità insita nel lavoro come parte fondamentale dell'umano esistere (Alessandrini, 2004, 2013, 2016).

Quali sono, dunque, i temi della pedagogia del lavoro: l'investimento sulla promozione dei talenti e sui nuovi fabbisogni professionali, la ricerca empirica sull'identità professionale, lo studio delle capacitazioni da alimentare nei contesti sociali, il tema di cosa fare per ridurre il peso dei Neet⁸, il recupero di una

6 Su questo tema, da circa due anni si è costituito il gruppo di lavoro SIPED “Le nuove frontiere della pedagogia del lavoro” (coordinato dalla scrivente e da M. Costa) a cui hanno aderito circa trenta colleghi tra ricercatori, professori associati e ordinari del Paese. È stato inoltre pubblicato il “*Manifesto del Gruppo di Pedagogia del Lavoro*” consultabile nella mia pubblicazione del 2017 e nel sito ufficiale della SIPED (<https://www.siped.it/>).

7 L'opera “*Lavorare nelle Risorse Umane. Competenze e formazione 4.0*” propone una “narrazione” delle trasformazioni Industry 4.0 in riferimento alla formazione. Temi come l'*engagement* e l'*e-recruitment*, la motivazione, i nuovi fabbisogni di formazione, le competenze digitali nei “nuovi” contesti del lavoro costituiscono l'intelaiatura dell'opera. Costituisce inoltre una fonte di consultazione “essenziale” ed un'utile guida per chiunque operi nel campo delle risorse umane, della formazione e dell'orientamento al lavoro. Il volume contiene scritti di G. Alessandrini, R. Benini, M.C. De Blasis, V.M. Marcone, P. Ordasso, F.D. Perillo, C. Pignalberi, E. Pucci, P. Richini, S. Severino, R. Silverio, D. Trotti.

8 La percentuale dei giovani di 15-29 anni non occupati e non in formazione (Neet) è scesa recentemente, secondo i dati Istat da circa 2,2 milioni (-135 mila unità a -5,7 per cento).

manualità artigianale di nuovo segno, la relazionalità tra generazioni, l'educazione all'imprenditorialità nel contesto di ecosistemi di nuovo dimensionamento, l'integrazione tra scuola ed impresa, la comprensione delle *skills* future, infine il ruolo del rapporto tra educazione e sviluppo della conoscenza per lo sviluppo umano. È insomma una pedagogia che esplora soluzioni, incentivando la ricerca empirica intesa come modalità di approccio ricognitivo e ripensamento delle pratiche formative (Fig. 3).



Fig. 3: Le 10 sfide della Pedagogia del lavoro

Fonte: Alessandrini, 2017

112

Sono fermamente convinta che dalle “sfide” possa nascere un nuovo paradigma non solo di tipo interpretativo ma anche di tipo operativo sul tema del rapporto tra formazione e lavoro nella società contemporanea.

È indubbio che la consapevolezza della lunga stagnazione che stiamo vivendo (con il permanere di alti tassi di disoccupazione giovanile e di una scommessa sulla occupabilità correlata ai titoli di studio in parte perduta) è lo scenario che influenza anche la visione dei processi formativi nel prossimo futuro. Questa diversa più matura coscienza mette in moto nuovi interrogativi e nuove sensibilità per chi si occupa di formazione del capitale umano (Alessandrini, 2017). Da qui l'esigenza di cogliere le antinomie implicite nell'idea di crescita economica tradizionalmente intesa e riscoprire il senso di una riflessione sulla formazione al lavoro che travalichi logiche di tipo funzionalistico o esclusivamente performativo.

Occorre, dunque, a mio parere sviluppare una nuova attenzione rispetto ai seguenti obiettivi:

Rimane comunque molto alta anche nel *benchmarking* internazionale studiato dall'Oecd (2017a; 2017b).

- ripensare l'idea di occupabilità in un'ottica di medio e lungo termine;
- potenziare l'agentività delle persone attraverso la formazione anche sul luogo di lavoro (*work based learning*);
- focalizzare meglio l'apprendimento informale come ambito di sviluppo delle attività proprie dell'apprendimento adulto;
- potenziare la leva educativa come “opportunità-principe” per il contrasto alle disuguaglianze;
- creare “contesti agentivi” e “capacitanti” nell'ambito delle situazioni lavorative;
- formare educatori per strategie di *adult education* di nuova generazione.

L'obiettivo di questa “agenda della pedagogia del lavoro” è ripensare lo sviluppo umano mettendo al centro la promozione della creatività e del talento, la dimensione antropologica della qualità e dignità della vita umana e l'impegno per una “riconciliazione” tra generazioni.

4. La dimensione antropologica

La cultura delle performatività che emerge in tanta parte delle visioni accreditate in campo educativo potrà avvicinare la riflessione pedagogica al tema dell'educazione come mezzo per raggiungere l'equità e come contrasto alla disuguaglianza? Quali sono le condizioni che sostengono l'educazione come pubblico bene? Come garantire un dialogo tra politica ed esperti circa i risultati evidenti che emergono dalla ricerca? Quali sono gli effetti a lungo termine delle idee e delle teorie educative rilevanti ai fini di un'agenda su come investire in educazione?

Ebbene quale responsabilità ha il pedagogista rispetto a quella che potremmo definire “modernizzazione regressiva” (Donati, 2010)? Non è possibile lavarsi le mani rispetto a questi temi o credere che l'educazione di per sé possa risolvere le ineguaglianze, peraltro crescenti. Il pedagogista come intellettuale *in primis* deve affrontare il tema del senso di un'educazione essenziale sia per i giovani che per gli adulti nell'epoca della “grande regressione”. Bauman (2019) ci ha parlato del rischio dell'insorgere di un sentimento del “loro” come del “non noi” e lo ha designato come l'ultimo passo dell'integrazione umana. Non possiamo fermarci ad una visione dei fatti educativi semplicemente come costruzione del capitale umano in un'ottica competitiva, o vedere i successi dei bambini e degli adolescenti come risultati di *achievement* nei test PISA. Educare e formare implica un orientamento valoriale oltre che comportamentale verso una società da costruire per il benessere e la felicità di tutti.

Vorrei sottolineare questo punto: un qualsivoglia discorso sull'educazione non può fare a meno di prendere atto di quello che possiamo definire “l'inverno del nostro scontento”, la situazione recessiva che abbiamo di fronte: dal punto di vista dei diritti umani, della salvaguardia della giustizia sociale, delle speranze di integrazione, l'esplosione della disuguaglianza, il crescere di un “risentimen-

to” o rabbia tra le generazioni, o meglio da parte di quelle meno fortunate rispetto alle più fortunate. A tutto questo si aggiunge il rischio di quella che è stata chiamata da Nichols (2018) “la fine dell’era della competenza”, dove la disinformazione scaccia il sapere (si vedano le *fake news*, o le battaglie contro i vaccini).

Occorre riflettere in quanto pedagogisti sulla costruzione di una nuova *humanitas* (nel senso stoico del termine che indicavamo all’inizio del saggio) per contrastare le nuove forme della modernizzazione regressiva.

Il filosofo e imperatore Marco Aurelio scriveva per sé un pensiero da tenere continuamente presente. Ed è un pensiero che dà alla vita un senso assai forte, per ogni uomo, qualunque sia, un servo o un imperatore: “Al mattino, quando non hai voglia di alzarti dal letto, ti sia presente questo pensiero: mi sveglio per compiere il mio mestiere di uomo”⁹.

Nota bibliografica

- Alessandrini G. (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini.
- Alessandrini G. (2013). *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*. Milano: Giuffrè.
- Alessandrini G. (2016). *Nuovo Manuale per l’esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici*. Roma: Carocci.
- Alessandrini G. (a cura di) (2017). *Atlante di Pedagogia del Lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini G. (a cura di) (2019). *Lavorare nelle risorse umane. Competenze e formazione 4.0*. Roma: Armando.
- BCE (2017). *Rapporto annuale 2017*. Francoforte.
- Bauman Z., Leoncini T. (2019). *Nati liquidi*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Bertagna G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Brynjolfsson E., McAfee A. (2015). *La nuova rivoluzione delle machine*. Milano: Feltrinelli.
- Cedefop (2017). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Delors J. (1996). *Education. The treasure within. Report of the International Commission on Education for the XXI Century*. Paris: Unesco.
- Donati P. (1999). *Lo stato sociale in Italia*. Milano: Mondadori.
- Donati P. (2010). *Quale “modernizzazione riflessiva”? Il ruolo della riflessività nel cambiamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- European Commission (2015). *Progetto di relazione congiunta 2015 del Consiglio e della Commissione sull’attuazione del quadro strategico per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione (ET 2020)*. Bruxelles.

9 Imperatore, filosofo, scrittore romano e ultimo grande esponente della dottrina stoica. La sua filosofia ripercorre l’atteggiamento stoico, a partire dal ripiegamento su sé stessi, coadiuvato dall’attivismo politico. Tra il 170 e il 180, Marco scrisse i *Colloqui con sé stesso*, considerato uno dei capolavori letterari e filosofici di tutti i tempi.

- European Commission (2016). *A New Skills Agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. Bruxelles.
- European Commission (2017). *Raccomandazione UE 2017/761 della Commissione del 26 aprile 2017 sul pilastro europeo dei diritti sociali*. Bruxelles.
- Eurostat (2018). Statistiche dell'occupazione. In <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Employment_statistics/it> (ultima consultazione: 21/06/2019).
- Faioli M. (a cura di) (2017). *Il lavoro nella gig economy*. Roma: I Quaderni del CNEL.
- ILO (2017). *Global employment trends for youth. Paths to a better working future*. Geneva: International Labour Office.
- Magatti M. et alii. (2017). *10 idee per convivere con il lavoro che cambia*. Milano: Feltrinelli.
- Marcone V.M. (2018). *Work-Based learning. Il valore generativo del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Moretti E. (2014). *La nuova geografia del lavoro*. Milano: Mondadori.
- Nichols T. (2018). *La conoscenza e i suoi nemici. L'era dell'incompetenza e i rischi per la democrazia*. Roma: Luiss University Press.
- Neufeind M., O'Reilly J., Ranft F. (2018). *Work in the digital age. Challenges of the fourth industrial revolution*. London: Rowman & Littlefield International Ltd.
- OECD (2017a). *Strategia per le competenze dell'OCSE Italia 2017*. Paris.
- OECD (2017b). *Economic Surveys: Italy 2017*. Paris.
- Reale G. (2004). *Valori dimenticati dell'Occidente*. Milano: Bompiani.
- Rullani E. (2007). *Modernità sostenibile. Idee, filiere e servizi per uscire dalla crisi*. Padova: Marsilio.
- Schwab K. (2016). *La quarta rivoluzione industriale*. Milano: FrancoAngeli.
- Sennet R. (2017). Continuano a chiamarla flessibilità. In Magatti M. et alii., *10 idee per convivere con il lavoro che cambia*. Milano: Feltrinelli.
- Todorov T. (2016). *Lo spirito dell'Illuminismo*. Milano: Garzanti.

SE

Il lavoro per la persona. La storia della pedagogia del lavoro per il futuro dell'educazione

The work for the person. The history of the pedagogy of work for the future of education

Fabrizio d'Aniello

University of Macerata, Italy

The technological evolution and its impact on the transformation of work, as well as on the replacement of the human factor, present particular challenges to the pedagogical reflection. The introduction of cooperative manual work in schools can be a response to these challenges. The work educationally conceived according to a clear pedagogical heritage can satisfy both the needs of a skill to act together, necessary for a job technologically supported by intelligent machines, and purely occupational needs. This without forgetting the social repercussions of an education to collaboration through work and its contribution to the integral development of the human potential.

Keywords

pedagogy of work, history of education, technological development, cooperative manual work, skill to act together

L'evoluzione tecnologica e il suo impatto sulla trasformazione del lavoro, così come sulla sostituzione del fattore umano, impongono alla riflessione pedagogica delle sfide peculiari. L'introduzione del lavoro manuale cooperativo nelle scuole può essere una risposta a queste sfide. Il lavoro educativamente inteso secondo una chiara eredità pedagogica può soddisfare sia le esigenze di una competenza ad agire insieme, necessaria per un lavoro tecnologicamente supportato da macchine intelligenti, sia esigenze prettamente occupazionali. Questo, senza dimenticare le ricadute sociali di un'educazione alla collaborazione attraverso il lavoro e il suo contributo allo sviluppo integrale delle potenzialità umane.

Parole chiave

pedagogia del lavoro, storia dell'educazione, sviluppo tecnologico, lavoro manuale cooperativo, competenza ad agire insieme

1. Il lavoro per la persona

Il lavoro per la persona. In queste cinque parole è racchiuso il senso e l'intendimento pedagogico del lavoro: un'attività che serve la persona, oltre che serve alla persona. Che si ponga al suo servizio e la aiuti a umanizzarsi. Ossia, che ne agevoli la crescita in umanità, sostenendo l'espansione di quest'ultima nel rispetto del potenziale individuale e della dignità di ciascuno, nonché nel segno della possibilità di una pienezza autorealizzativa. Il lavoro, in sostanza, visto come mezzo educativo, sin dall'accezione etimologica di educativo, inerente all'esplicitazione delle funzioni propriamente umane, secondo quella triplice direttrice teleologica, assiologica e deontologica che investe primariamente la sfera di sviluppo personale, sociale e culturale del soggetto (Agazzi, 1968, pp. 8-10). Vale a dire la promozione della personalità, o almeno dei suoi aspetti principali, della socializzazione, concepita come "interazione umana con gli altri sentiti come 'altri se stessi'", e della civilizzazione/culturalizzazione, intesa ad un tempo come appropriazione di certe coordinate culturali e di civiltà e come contributo singolare alla loro rigenerazione creativa.

Il lavoro in quanto mezzo educativo – teso all'attualizzazione dell'essere, alla celebrazione della relazionalità autentica e in definitiva al progresso sociale e comunitario – costituisce lo sfondo concettuale ed ermeneutico dal quale muove e sul quale si situa un'argomentazione che riprende taluni input trasmessi dalla storia della pedagogia del lavoro al fine di delineare un futuro dell'educazione che sappia anche rispondere soddisfacentemente a determinate sfide che si impongono all'odierna pedagogia del lavoro, così come alla riflessione pedagogica *tout court*.

2. Macchine intelligenti e sfide pedagogiche

La prima di queste sfide è rappresentata dall'avvento della rivoluzione digitale, dell'intelligenza artificiale, e dal tema della disoccupazione tecnologica. La seconda, connessa con la precedente ma non solo, concerne la cogente traduzione da una logica economica che rinvia alla competitività come regola aurea di largo raggio a una di converso collaborativa.

Nonostante le differenze numeriche, riconducibili alle previsioni occupazionali da qui ai prossimi anni, e al di là del maggiore o del minor ottimismo dimostrato, sia indagini diverse sull'evoluzione esponenziale dell'impatto tecnologico sul lavoro – come quelle del McKinsey Global Institute (2017) o dell'OECD (2018) –, sia pure studi pubblicati da imprenditori impegnati da tempo nel campo dell'intelligenza artificiale (Ford, 2017) o da ricercatori del settore (Brynjolfsson, McAfee, 2015), condividono tuttavia alcune riflessioni conclusive, di seguito riassunte: 1) stiamo assistendo a un cambiamento epocale, rispetto al quale non c'è la sicurezza che i compiti e le mansioni sostituibili dall'elemento macchinico siano rimpiazzabili *in toto* dalla creazione di nuovi lavori, come è invece avvenuto precedentemente al cospetto di nuove tecnolo-

gie. Ad ogni modo, sembra che gli uomini saranno nuovamente indispensabili, a patto che apprendano a cooperare significativamente tra loro e con le stesse macchine intelligenti; 2) alimentati da siffatta abilità cooperativa, resisteranno spazi umani di creatività operativa e non si potrà fare a meno della relazione interpersonale profonda finalizzata alla generazione ideativa entro contesti di apprendimento auto-organizzati; 3) alla formazione degli adulti spetterà la missione di una assai ardua riqualificazione professionale, ma ancor più determinante, oltre alla ovvia coltivazione delle *skill* tecnologiche, risulterà l'investimento educativo, fin dalla scuola primaria, sullo sviluppo dell'intelligenza cognitiva e nondimeno di quella sociale, come tramite congeniale per allenare la capacità relazionale di cui sopra; 4) non è dato di sapere per quanto, ma non per poco sopravvivranno attività manuali non routinanti corredate di doti coordinative finì ancora irriplicabili dai robot.

Sintetizzando, come abbozzato in premessa abbiamo sostanzialmente a che fare con due ordini di necessità: 1) riporre attenzione sul lavoro manuale, per poter scorgere un'alternativa praticabile all'offensiva dell'incipiente disoccupazione tecnologica; 2) adattarsi alla metabletica del lavoro tecnologicamente incorporato attraverso l'acquisizione di un preciso *habitus* relazionale e cooperativo, assolutamente diverso da un bisogno collaborativo essenzialmente funzionalistico e orientato a un mero incremento del rendimento performativo.

A quest'ultimo proposito, approcci di stampo bioeconomico e biopolitico correlati al passaggio dalla rigidità fordista alla flessibilità immateriale post-fordista, neolibertisticamente tesi alla trasfigurazione del lavoratore alienato in uno economicamente attivo e auto-alienato (Bazzicalupo, 2013; Dardot, Laval, 2013; Foucault, 2005), non hanno più ragione d'essere. Allo stesso modo, consequenzialmente, non lo ha nemmeno la visione del lavoratore come investitore responsabile (e perciò a rischio) del proprio capitale umano per ottenere una rendita (salario) diversificata a seconda dell'impegno profuso (individualizzazione contrattuale); e nemmeno la visione del lavoratore come unità-impresa in costante concorrenza con altri auto-imprenditori ("tutti capitalisti"), seppur operando in un contesto di apparente cooperazione: la così detta "cooperazione forzata" (Coutrot, 1998). In effetti, non si tratta più, e squisitamente sotto il profilo competitivo, di coinvolgere i dipendenti e i manager stessi in un *commitment* votato all'ottimizzazione incessante del proprio potenziale in vista del miglioramento continuo (il *kaizen* neo-toyotista) degli standard produttivi e produttivistici. Piuttosto, con quanto prefigurato dalla rivoluzione in atto, si tratta di chiamare in causa una competenza specifica, delineata in un contributo recentissimo (d'Aniello, 2019): la competenza ad agire con impegno o obbligazione nei confronti degli altri (Sen, 2001; 2006). Infatti, in discussione c'è la libertà di agire nell'interdipendenza genuina e co-generativa, non la libertà spuria dell'assoggettamento volontario alla Lordon (2015), vissuto nella paura dell'alterità (Bauman, 2014).

Il destino del lavoro, di quello che rimarrà perché non compiutamente inglobato dalla macchina, dipenderà dalla nitidezza di questa interdipendenza nella libertà d'azione e dalla sua capacità di partorire significati condivisi del-

l'agire e azioni significanti in quanto giustappunto condivise sul versante progettuale e valoriale di scelta e decisione (Costa, 2017). Tutto questo, secondo una processualità che va dalla significatività umana dell'incontro alla co-creazione di valore innovativo, fino alla significatività economica quale risultante di una "con-versazione" anzitutto personale (d'Aniello, 2019).

La dimensione del noi autentico al lavoro sarà la chiave di volta, come sottolineato dalle fonti suddette. Ed è per di più un'esigenza, quella del ritorno a un noi simile, non sollecitata solamente dalle indicazioni provenienti da quella Silicon Valley che rinviene nella collaborazione aperta e nell'integrazione delle intelligenze e delle differenze culturali il motore dell'innovazione (Alessandrini, 2017). È pure avvertita diffusamente dai giovani d'oggi, specialmente dopo che la crisi economica ha reso maggiormente trasparenti certe criticità del sistema neoliberista e, particolarmente, la fallacia delle sue pretese iperindividualiste, anche fuori dall'ambiente lavorativo (Bazzicalupo, 2013; Magatti, 2016).

Ciò detto, ripiegare sull'introduzione del lavoro manuale a scuola, ben oltre i progetti di alternanza scuola-lavoro, potrebbe di certo appagare il primo ordine di necessità, connesso con l'assicurazione di una ripresa della manualità all'opera per garantire taluni sbocchi occupazionali all'odierno riparo dall'avanzata tecnologica. Questo, forti anche di quanto afferma Metta, coordinatore del progetto iCub Robotic all'Istituto Italiano di Tecnologia, intervistato in occasione del Convegno organizzato nell'estate 2018 dalla Fondazione Lavoro per la Persona e dedicato all'economia dei robot: "una macchina non avrà mai la manualità di un uomo, perché non avrà mai la sua capacità tattile, la sua pelle, la sua sensibilità e la sua capacità di maneggiare anche cose molto piccole". Parimenti, il lavoro manuale a scuola potrebbe appagare il secondo ordine di necessità, se opportunamente assunto nella sua versione cooperativa, contribuendo inoltre ad agevolare il transito verso modalità interattive la cui attualizzazione risponde, invero, a un desiderio di mutamento socio-relazionale che trascende il solo mondo del lavoro.

3. Il recupero educativo del lavoro manuale a scuola

Immaginare il lavoro a scuola in quest'ottica, fuoriuscendo da scarni vincoli strumentali e lavoristici per abbracciare una logica di sviluppo umano che pur non dimentica il risvolto dell'*employability*, significa esaltarne la valenza educativa e recepire coerentemente un insegnamento pedagogico di lunga data, che affonda le sue radici addirittura nel Seicento di Comenio (Zago, 2002). È a questo insegnamento che giova rivolgersi per comprendere più approfonditamente le ragioni di una proposta formativa insieme alle pieghe della valenza appena menzionata. E giacché lo spazio a disposizione non consente di analizzare le considerazioni pedagogiche degli ultimi quattro secoli, saranno vagliate solo alcune riflessioni.

Le prime appartengono a Pestalozzi (1974). Vicino ai così detti "pedagogisti dell'industria" – come osserva Zago (2002) –, lo zurighese individua nel

lavoro e nell'educazione al lavoro il fulcro della sua esperienza pedagogica (Becchi, 1974). Nello specifico, egli vede nel connubio tra studio e lavoro artigianale l'opportunità di offrire ai bambini svantaggiati sia una possibilità sociale di riscatto sia un'adeguata formazione morale e intellettuale (Biasin, 2000; Pancera, 1987). Per il nostro, infatti, l'educazione professionale promuove ulteriormente conoscenza ed elevazione morale, così come tutte le dimensioni implicate nel "gioco educativo" sono animate da quella che potremmo definire una composizione interagente, influenzando virtuosamente le une sulle altre. Perciò, come è noto, per Pestalozzi, seguendo prioritariamente il disegno di un'educazione integrale, l'intervento educativo deve giocoforza preoccuparsi della mano (educazione professionale), oltre che della dedizione al cuore (dimensione etico-morale) e della cura della mente (dimensione intellettuale). Il lavoro, dunque, è una tessera ineludibile per la completezza del mosaico formativo, è un mezzo per predisporre il soggetto all'uso libero e completo delle proprie facoltà individuali e interindividuali (Scurati, 1977). In altre parole, serve prima di tutto la meta della pienezza umana, non limitandosi a obiettivi occupazionali.

È pure interessante rilevare il senso che l'educatore svizzero attribuisce al termine "industria", riconnettendoci alla predetta "pedagogia dell'industria": quello dell'ingegnosità e dello spirito d'iniziativa, dell'industria nella sua accezione letterale (Zago, 2002). In ciò, si ritrovano collegamenti degni di nota con il senso di imprenditorialità pedagogicamente concepito – alla maniera dell'*enterprise education* (Jones, Iredale, 2014) o della nostra educazione all'imprenditorialità (Costa, 2016) –, laddove l'affiorare e il potenziarsi delle funzioni personali e interpersonali orientate all'implementazione del *sense of initiative* si instradano nel solco dell'espansione delle capacitazioni o *capabilities*.

Le riflessioni successive appartengono, invece, a Fröebel (1993). Altro propugnatore dell'inserimento del lavoro a scuola, fin dall'infanzia, egli lo intende alla stregua di un tramite in grado di stimolare l'essere umano, poiché capace di autoconsapevolezza, alla rappresentazione limpida dell'eterna legge interiore (Scurati, 1977). Con il lavoro, la persona produce se stessa, non già oggetti, e nel prodursi manifesta all'esterno ciò che è interno a essa, lo spirituale e il divino che custodisce interiormente. Per questo, il fine del lavoro, e del suo uso a scuola, non si riduce al possibile rinvenimento di un'occupazione o alla soddisfazione di bisogni di sussistenza. È molto di più. Co-creatrice simile a Dio, mentre lavora la persona prolunga l'opera divina e si riavvicina a Dio medesimo, esplica lo spirito in direzione della materia, la quale costituisce un mezzo per la propria autoaffermazione, e svela in definitiva la propria essenza, guadagnando al contempo in sviluppo individuale e sociale, schiudendosi agli altri e al mondo circostante nell'"azione pensosa" (fare pensando e pensare facendo).

In questo caso, è interessante rilevare come il tema del prodursi sia stato sussunto all'interno di argomentazioni funzionalistiche che rinviano al concetto foucaultiano di imprenditore di sé (Foucault, 2005), rivisto di recente da Moulier Boutang (2000) e da Gorz (2003) in particolare. Il prodursi economicamente compreso è semplicemente il rendersi disponibili interamente (facoltà

materiali e immateriali) per meri scopi organizzativo-produttivi. Il prodursi, così, è il porsi come risorsa umana, sfruttabile o autosfruttabile giusto in quanto risorsa (Nicoli, 2015). Il prodursi pedagogicamente inteso, al contrario, al pari dell'imprenditorialità pedagogicamente intesa, rimanda alla fioritura dell'umano anche attraverso il lavoro e anche per traguardi lavorativi, ma non esclusivamente per quelli.

Le ultime riflessioni, infine, appartengono a Hessen (1954; 1975). Su Hessen ci sarebbe da sostare molto, sia sul suo pensiero sul lavoro sia sugli intrecci di quest'ultimo con la teoria dei valori di cui si fa portatore. Qui, però, mi concentrerò solo su tre aspetti: il primo è inerente all'impegno per una completezza della formazione umana raggiungibile per mezzo dell'integrazione armonica tra approcci particolari – segnatamente tra istruzione classica, istruzione tecnico-tecnologica e formazione professionale –, atta a fare in modo che ciascuno degli apporti specifici sia corroborante per la crescita nelle altre aree, riservando quindi al lavoro un ruolo di primo piano nel progetto di un'educazione totale e stimandolo perfino fonte dell'istruzione in sé; il secondo aspetto, sebbene intrinseco pure agli altri due autori, concerne la sottolineatura marcata della dimensione relazionale propria del microcosmo educativo incarnato dal lavoro; il terzo aspetto, nuovamente ancorato a tale dimensione, è il riferimento esplicito all'importanza del lavoro svolto in forma cooperativa, presente chiaramente nella descrizione del primo grado della scuola moderna e cardine, comunque, di tutta la sua struttura.

In buona sostanza, prima dell'attenzione alle variabili tecniche dell'attività lavorativa e prima dell'orientamento professionale, il *focus* hesseniano primario ruota attorno alla traduzione delle relazioni lavorative in relazioni educative destinate ad accrescere la coscienza di sé e la conoscenza del mondo, la libertà di agire in esso e la responsabilità di farlo insieme agli altri.

4. Il lavoro educativo per agire insieme

Tanti altri, come detto, potrebbero essere i pedagogisti interpellabili, ma alcuni sono necessariamente assenti e altri saranno solo accennati, perché non si può dar conto di un'analisi esaustiva. Ad ogni modo, gli input derivanti dalle considerazioni suggerite appaiono di per sé soddisfacenti a chiarire il *quid* formativo di una proposta come quella avanzata: posto come basamento complessivo l'accento hesseniano di carattere relazionale, annotiamo l'insostituibilità del lavoro per la promozione dell'integralità umana; per il prodursi nell'ottica del palesarsi e scoprirsi aprendosi a se stessi e agli altri, con gli altri; per favorire simultaneamente il conoscere facendo e riflettendo (si ricordi l'"azione pensosa"), il sapere e l'agire (morale); per sviluppare intraprendenza; per instaurare rapporti etici ed educativi; per apprendere il valore della collaborazione; per avvalorare un'idea di istruzione e formazione unitaria, o di umanesimo integrato come proporrebbe Litt (1958). In breve, come affermerebbe Rousseau (1965), il lavoro manuale per innalzarsi alla condizione di uomini.

Da siffatto significato di lavoro e dal suo impiego a scuola non possono che derivare risvolti proficui sul fronte economico. Il primo non esclude i secondi. Anzi, la preparazione, non a funzionare, ma ad agire insieme agli altri, incontra le istanze del prettamente umano e dell'economico, le quali non debbono per forza collidere, e in più incrementa le *chance* occupazionali.

In quest'ultima prospettiva, appellarsi all'ingresso del lavoro manuale nella scuola, o meglio in tutte le scuole, almeno fin dalla primaria, non vuol dire appigliarsi a un "ultimo e romantico tentativo di dare un senso vigorosamente culturale al lavoro artigiano" – come Chiosso (1981, p. 42) giudicava il tentativo di Kerschensteiner contestualizzandolo storicamente –, bensì equivale a dotare i giovani di una concreta opportunità aggiuntiva e parallela ai classici e più battuti percorsi d'istruzione, garantendo ulteriormente l'accesso a una qualifica professionale spendibile (Bertagna, 2012). L'ideale, in proposito, sarebbe fondere curricularmente il canale liceale (e degli istituti tecnici e professionali) con i percorsi di istruzione e formazione professionale (d'Aniello, 2014), assicurando il cammino tradizionale verso l'università e contemporaneamente il conseguimento di puntuali abilità professionali. La presenza del lavoro fin dalla primaria – e qui viceversa sussiste la volontà di ripresa di un senso culturale – potrebbe peraltro aiutare consistentemente a sgretolare il pregiudizio atavico nei confronti della dignità educativa del lavoro.

Tornando, altresì, alla differenza tra funzionare e agire, così ha argomentato Benasayag a conclusione della *summer school* della rivista *Animazione sociale* del 2018: "Dobbiamo lottare contro tutte le tendenze che ci chiedono di funzionare bene. Il neoliberalismo ha bisogno di macchine performanti, noi invece vogliamo continuare [...] ad agire. Perché nemmeno agire è funzionare". Ecco, la lezione pedagogica che proviene dal passato insiste giusto su questa dicotomia, dimostrandosi attualissima nell'invocare un agire come capacità che potenzia l'essere a dispetto di ogni corto-circuito economico che tenda a risucchiarlo in modo efficientistico. Ciò che chiede il futuro non è più funzionare, ma agire, ed è a questo che da sempre mira la pedagogia del lavoro, coniugandosi bene, attualmente, con la logica del *capability approach*.

Agire è anzitutto prendere consapevolezza dei propri limiti e possibilità, connaturali e contestuali (Sen, 2001; Nussbaum, 2011). Quindi, è allargare l'orizzonte delle possibilità effettive per poter, nel maggior grado concepibile, scegliere e decidere in libertà il corso dell'azione idonea a raggiungere obiettivi che si ritengono meritevoli, laddove il valore che denota il merito dell'obiettivo è il risultato di una condivisione di valutazioni che muove dal confronto tra soggetti differenti e, dunque, tra libertà interagenti nel segno della responsabilità, ossia della capacità di rispondere agli altri nell'azione e nei prodromi della stessa. Allora agire, e pertanto agire insieme agli altri con impegno o obbligazione, non ha nulla da spartire con la massimizzazione dell'utilità individuale, la simpatia egoistica, la collaborazione funzionale e la competizione – elementi cruciali di un certo agire economico utilitaristicamente distorto –, piuttosto con l'individuazione della relazione come bene in sé (Nussbaum, 1996) e con lo scopo del bene comune, frutto propedeuticamente coltivato dalla cura dell'interrelazione delle libertà in gioco (Sen, 2001; 2006).

Dal punto di vista pedagogico del lavoro, agire insieme agli altri, come sommariamente impostato, significa prendere le mosse dalla significatività dell'incontro con l'alterità, e dalla reciprocità del riconoscimento come valore-persona che la alimenta, al fine di suggellare una libera processualità circolare di azione, cognizione e riflessione la cui scelta, decisione operativa e attribuzione di senso si maturano responsabilmente entro quell'incontro e grazie all'eventualità stessa della sua significatività. Proprio quest'ultima prelude all'edificazione di relazioni educative congeniali a quell'effondersi delle potenzialità umane e interumane da cui dipende l'ampliarsi di una plasticità cognitivo-riflessiva al servizio dell'azione congiunta, creativa e innovativa, nonché disposta al dialogo con le macchine intelligenti. Un'azione che, prima di ogni altra cosa, si offre al costituirsi delle relazioni educative medesime, senza negare fecondi riverberi sulla sponda economica (d'Aniello, 2019).

Dal punto di vista pedagogico del lavoro educativo a scuola, questo, ripartendo ancora da Pestalozzi, Fröebel, Hessen, e non soltanto, può senz'altro concorrere a fertilizzare il terreno di coltura di un simile agire al lavoro, così come fuori di esso e lontano da determinati codici di comportamento economico che dominano la scena dell'etica.

Agire è anzitutto prendere consapevolezza dei propri limiti e possibilità, si diceva. È cominciare a farlo guardando al lavoro educativo come freinetiano barometro della potenza specifica individuale (Freinet, 1977). È ispessire questa consapevolezza nel confronto con la materia e con i compagni di lavoro e riscontrare in tale confronto il trampolino di lancio per trasformare la consapevolezza in volontà di superarsi, in molla di agentività e industriosità sfidante (imprenditività), quindi per oltrepassare ostacoli e scorgere nuovi itinerari da percorrere, rafforzando la possibilità, la praticabilità e la libertà dell'azione. È sperimentare agi e disagi della mente e del cuore all'opera mentre la mano sfiora e intreccia quella altrui, è la difficoltà della concordanza di punti di vista diversi, il confliggere per imparare a pervenire alla mediazione, l'apprendere la libertà dello slancio agente nella responsabilità. È lo sfruttare errori e problemi per giungere unitamente ad allargare i mezzi apprenditivi che sostengono l'agire: è, allora, il prodursi per se stessi puntellando il pensare nell'agire e viceversa, o puntellando la riflessività insita nel lavoro in senso pedagogico di Kerschensteiner (1961) e viceversa, o ancora l'"*intellectus faciens*" e il "*facere intellectualis*" di Agazzi (1958, p. 138). È abituarsi all'esistenza dell'altro, al suo modo di essere, all'incorporazione di impronta emotiva dei gesti collaborativi (Sennett, 2012), fino a riconoscere il valore della presenza dell'altro, fino a riconoscersi nell'altro dopo averlo "sentito". È, infine, impraticarsi in un'azione in divenire costante fatta di scelte, decisioni e obiettivi da condividersi, man mano che si familiarizza con il volto dell'altro e che, con esso, si cresce in umanità, spiritualizzando il lavoro svolto insieme attraverso l'ordito sempre più fitto di trame relazionali prettamente educative.

Saper agire, in conclusione, significa fare pratica di collaborazione e lavorare assieme significa letteralmente collaborare. Collaborare in ottica pedagogica significa, a sua volta, non solo agevolare il percorso in direzione di un adegua-

mento al lavoro (che sta rinnovandosi) rispettoso della dignità umana, ma anche impegnarsi per una cultura educativa del lavoro, dell'offerta integrata di istruzione e del vivere con gli altri.

Nota bibliografica

- Agazzi A. (1958). *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*. Brescia: La Scuola.
- Agazzi A. (1968). *Pedagogia, didattica, preparazione degli insegnanti*. Brescia: La Scuola.
- Alessandrini G. (a cura di) (2017). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Bauman Z. (2014). *Il demone della paura*. Roma-Bari: Laterza.
- Bazzicalupo L. (2013). *Dispositivi e soggettivazioni*. Milano-Udine: Mimesis.
- Becchi E. (1974). Proposta di lettura. In J.H. Pestalozzi. *Popolo, lavoro, educazione* (pp. 7-22). Firenze: La Nuova Italia.
- Bertagna G. (2012). Quale scuola per quale lavoro nel futuro dei giovani? In G. Alessandrini (a cura di), *La formazione al centro dello sviluppo umano* (pp. 99-116). Milano: Giuffrè.
- Biasin C. (2000). Lavoro e pedagogia. *Studium Educationis*, 1, pp. 7-36.
- Brynjolfsson E., McAfee A. (2015). *La nuova rivoluzione delle macchine*. Milano: Feltrinelli.
- Chiosso G. (1981). *Cultura, lavoro e professione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa M. (2017). Formatività e innovazione: un nuovo legame per industry 4.0. In G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 219-236). Milano: FrancoAngeli.
- Coutrot T. (1998). *L'entreprise néo-libérale, nouvelle utopie capitaliste?* Paris: La Découverte.
- d'Aniello F. (2014). *Il lavoro (che) educa*. Milano: FrancoAngeli.
- d'Aniello F. (2019). Il lavoro e la competenza ad agire con impegno. In G. Alessandrini (a cura di), *Sostenibilità e capability approach* (pp. 117-128). Milano: FrancoAngeli.
- Dardot P., Laval C. (2013). *La nuova ragione del mondo*. Roma: DeriveApprodi.
- Ford M. (2017). *Il futuro senza lavoro*. Milano: Il Saggiatore.
- Foucault M. (2005). *Nascita della biopolitica*. Milano: Feltrinelli.
- Freinet C. (1977). *L'educazione del lavoro* (Trad. it. E. Stella). Roma: Editori Riuniti.
- Fröebel F. (1993). *L'educazione dell'uomo*, a cura di G. Flores d'Arcais. Firenze: La Nuova Italia.
- Jones B., Iredale N. (2014). Enterprise and entrepreneurship education: towards a comparative analysis. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 1, pp. 34-50.
- Gorz A. (2003). *L'immateriale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Hessen S. (1954). *Pedagogia e mondo economico*. Roma: Avio.
- Hessen S. (1975). *Struttura e contenuto della scuola moderna*. Roma: Armando.
- Kerschensteiner G. (1961). *Il concetto della scuola di lavoro*, (a cura di G. Calò). Firenze: Giunti.
- Litt T. (1958). *Istruzione tecnica e formazione umana*. Roma: Armando.
- Lordon F. (2015). *Capitalismo, desiderio e servitù*. Roma: DeriveApprodi.

- Magatti M. (2016). I giovani dell'era della crisi che non amano il capitalismo. *Corriere della Sera*, 13 maggio. In https://www.corriere.it/opinioni/16_maggio_14/i-giovani-dell-era-crisi-che-non-amano-capitalismo-e4247e7a-1925-11e6-a60e-5fac-25fd8ba7.shtml (ultima consultazione: 07/02/2019).
- McKinsey Global Institute (2017). A future that works: automation, employment, and productivity. Executive Summary. January 2017. In <https://www.mckinsey.com/-/media/mckinsey/featured%20insights/Digital%20Disruption/Harnessing%20automation%20for%20a%20future%20that%20works/MGI-A-future-that-works-Executive-summary.ashx> (ultima consultazione: 07/02/2019).
- Moulier Boutang Y. (2000). La troisième transition du capitalisme. In C. Azais, A. Corsani, P. Dieuaide (Eds.), *Vers un capitalisme cognitif* (pp. 133-150). Paris: L'Harmattan.
- Nicoli M. (2015). *Le risorse umane*. Roma: Ediesse.
- Nussbaum M.C. (1996). *La fragilità del bene*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M.C. (2011). *Creating Capabilities*. Cambridge-London: Harvard University Press.
- OECD (2018). Putting faces to the jobs at risk of automation. Policy Brief on the Future of Work. Paris: OECD Publishing. In <http://www.oecd.org/els/emp/future-of-work/Automation-policy-brief-2018.pdf>. (ultima consultazione: 07/02/2019).
- Pancera C. (1987). Educare nel lavoro, educare al lavoro. In E. Becchi (a cura di), *Storia dell'educazione* (pp. 89-106). Firenze: La Nuova Italia.
- Pestalozzi J.H. (1974). *Popolo, lavoro, educazione*, (a cura di E. Becchi). Firenze: La Nuova Italia.
- Rousseau J.J. (1965). *Emilio*, (a cura di G. Roggerone). Brescia: La Scuola.
- Sen A.K. (2001). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Oscar Mondadori.
- Sen A.K. (2006). *Scelta, benessere, equità*. Bologna: Il Mulino.
- Sennett R. (2012). *Insieme*. Milano: Feltrinelli.
- Scurati C. (1977). *Profili nell'educazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Zago G. (2002). *Il lavoro nell'educazione moderna e contemporanea*. Padova: Cleup.

Educazione alla legalità e alla giustizia

Giovanna Rosa Maria Romito

University of Bari, Italy

Dinanzi alla costante inosservanza delle norme giuridiche non ci si può esimere dal chiedersi se il diritto sia in grado di adempiere la funzione di mettere ordine nell'umano disordine. In una società sempre più veloce, complessa, piegata alle regole economiche, non ci si può non interrogare sul senso della giustizia, quando si assiste ai fallimenti della stessa, sintomo di una società che si allontana sempre di più dalla verità.

La società richiede un gran numero di norme, sempre più tecniche e capaci di rispondere in maniera adeguata alle istanze sociali: la società del progresso vuole regole formalmente corrette più che sostanzialmente giuste. Un diritto "artificiale" implica un concetto di verità diverso da quello che anima il diritto naturale (per il giuspositivismo *auctoritas non veritas facit legem*), creando uno iato enorme tra tecnicismo giuridico e senso comune: il primo genera la bulimia normativa i cui effetti nefasti sono sotto gli occhi di tutti; il secondo rivendica una giustizia che sembra chimera. Già Tacito, negli *Annales*, ammoniva: *corruptissima re publica plurimae leges*.

Regola, legge, legalità sono termini neutri (Colombo, 2008, p. 19), il cui significato muta a seconda del contesto. La parola legalità non dice nulla di più del mero agire conformemente a legge: nel periodo nazista coloro che si macchiarono di crimini contro l'umanità si sentivano colpevoli "dinanzi a Dio non dinanzi alla legge" (Arendt, 2012, p. 29).

Se per Aristotele l'obbedienza alla legge è virtù propria del cittadino, l'illegalità e l'ingiustizia possono essere combattute grazie all'azione sinergica di politica (prevenzione diretta ed indiretta), magistratura (repressione, posto che occorrono scelte politiche tali che la collettività percepisca il disvalore delle condotte criminose), educazione (proposizione di modelli pervasivi di pratiche etiche e di contrasto all'indifferenza).

La corruzione endemica della società, la mafia, la violenza vanno combattute a livello culturale: per Marta Nussbaum il privilegiare sviluppo e profitto, a discapito di istruzione e cultura umanistica, sta portando l'umanità a una deriva

127

lessico pedagogico

senza ritorno. Non è solo emergenza etica o decadenza valoriale, ma “crisi di fiducia nella vita” (Papa Benedetto XVI, Lettera alla Diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell’educazione, 21 gennaio 2008).

Sul piano filosofico la valenza delle regole va valutata rispetto al concetto di giustizia, che presenta ambiguità: prova ne sono le atrocità commesse in nome della giustizia. Per Colombo, i termini legalità e giustizia (esserci e dover-essere del diritto) hanno significati diversi a seconda che vengano utilizzati in una società orizzontale o verticale. Solo la società orizzontale – in cui ogni persona ha dignità in quanto essere umano – ambisce all’equilibrio tra libertà (forma massima di egoismo e affermazione dell’io) e responsabilità (forma massima di altruismo e rispetto dell’altro).

Kelsen evidenzia la connessione tra giustizia e felicità: la giustizia è “felicità sociale, garantita da un ordinamento equo e solidale” (Caringella, 2017, p. 18).

Il diritto può mettere ordine nel caos delle vicende umane se viene percepito dai suoi destinatari come giusto. Sebbene larga parte della filosofia moderna reputi il diritto amorale, per Cotta va recuperata la filosofia classica per cui tra diritto e morale vi è unità categoriale (Cotta, 1991, pp. 292-295). Il principio del *neminem laedere*, l’insegnamento di Socrate, le tesi di S. Tommaso e Dewey confermano che il diritto assicura un minimo di vita morale indispensabile per tutti. Il diritto deve stabilire ciò che è giusto (identificando il bene comune secondo parametri etico-sociali) e le sue norme devono interpretare ciò che è giusto in base a principi etici e valori naturali: per Moro si tratta di “un problema di instaurazione di valori morali conferiti allo svolgersi della vita sociale” (Moro, 2006, p. 13).

La scuola, agenzia educativa con mandato istituzionale ad istruire ed educare, ha la responsabilità di formare identità individuale e responsabilità sociale, educando i giovani alla libertà responsabile.

Non solo gli organismi internazionali intervengono perché attraverso l’educazione si costruiscano una società più giusta e una civiltà più umana, ma anche l’UE dà importanza all’educazione civica, nei cui curricula rientra l’educazione alla legalità e alla giustizia: senza pretesa di esaustività si pensi, a livello europeo, alla raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18.12.2006, con cui l’UE individua le 8 competenze chiave per il *lifelong learning* e, a livello nazionale, alle Leggi 169/2008 (che ha inserito nel nostro ordinamento scolastico l’insegnamento trasversale di *Cittadinanza e Costituzione*, il cui antecedente è l’*Educazione civica* di cui al DPR 585/1958), 107/2015, 71/2017, alle linee di orientamento per prevenire e contrastare bullismo e cyberbullismo e, da ultimo, alla Legge 92/2019 (che introduce l’insegnamento scolastico dell’*Educazione civica*).

Il senso della legalità e della giustizia va ricercato nella persona, nella cui natura si possono ritrovare i valori universali alla base dei diritti dell’uomo (Gallo, 2018, pp. 92-96). Per Bobbio, secondo cui questo sistema di valori può essere riconosciuto solo con il consenso generale circa la sua validità, il vero problema è proteggere i diritti umani (Bobbio, 2014, pp. 17-18).

Se per l'indagine filosofica la legalità e la giustizia sono due anime del diritto, così come essere e dover-essere sono due categorie con cui l'uomo deve ineluttabilmente misurarsi, l'analisi storica conferma che i modelli socio-educativi occidentali affondano le proprie radici negli ideali di *paideia* greca e di *humanitas* latina. È attorno all'uomo che vanno progettati efficaci interventi di educazione alla legalità e alla giustizia.

Tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente figurano quelle sociali e civiche, che delineano il ruolo che l'individuo deve svolgere nella società: se il termine suddito definisce lo *status* di soggezione dell'individuo verso lo Stato, il termine cittadino evidenzia la partecipazione alla vita della *pòlis* e l'insieme di diritti e libertà che questi vanta verso lo Stato, cui corrispondono precisi doveri. Le competenze chiave di cittadinanza si fondano su valori democratici e promuovono la partecipazione attiva alla vita civica.

La legge 107 pone obiettivi formativi prioritari in materia, ma è presto per potersi esprimere sul loro raggiungimento. Le difficoltà dell'Italia nello sviluppo dell'educazione civica non sono dissimili da quelle degli altri Paesi, ma la comparazione educativa delle soluzioni adottate rappresenta un valido strumento di miglioramento.

Per Bertolini, in un tempo di sfiducia verso la gestione pubblica del potere, la scuola deve diventare palestra di democrazia, apprendistato politico (Bertolini, 2003, pp. 152-153). Per Dewey educazione e politica, che devono formare le nuove generazioni a pensare in modo autonomo, critico e responsabile (in linea con la definizione di competenza di cui alla raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23.4.2008), sono le chiavi di volta di una società democratica.

Insegnare *Educazione civica* significa educare alla cittadinanza (cioè formare persone capaci -per parafrasare Bertolini- di *pensare e agire politicamente*, evolvendo dalla condizione di sudditi a quella di cittadini), alle libertà, ai diritti e ai doveri consacrati nella Costituzione, ai valori e agli ideali (pace, democrazia, legalità, giustizia).

Nella scuola italiana è in atto una rivoluzione culturale: nella società liquida – per dirla con Bauman – la scuola deve educare le nuove generazioni sempre più incisivamente. Questo cambiamento, iniziato nel 1968, anno di rottura con la tradizione e di critica dell'ideologia scolastico-pedagogica, è ancora *in fieri* e paga il prezzo della crisi socio-economico-politica in cui versa il nostro Paese.

Se la scuola classista ed elitaria di gentiliana memoria aveva per don Milani il problema dei ragazzi che perdeva, la scuola contemporanea è chiamata ad una sfida non meno ardua: insegnare agli studenti a “diventare sovrani” di sé stessi in una società che prova a disumanizzarli, piegando l'azione formativa al trionfo del mercato, come testimoniato dalla nota “riforma delle tre I”, criticata da Frabboni (2011).

Oggi il docente deve avere competenze metodologico-didattiche, epistemologico-disciplinari e psico-pedagogiche, per progettare percorsi personalizzati, finalizzati al successo formativo di ogni studente. L'insegnante è chiamato

a co-costruire competenze interdisciplinari e trasversali e deve non solo “didattizzare”, ma anche “assiologizzare” il sapere scientifico, rendendolo comprensibile (sapere scolastico) e formativo (in termini etici) (Damiano, 2013, p. 149), in vista della formazione del cittadino di domani in prospettiva g-locale. Il docente deve disciplinare il sapere scientifico, metterlo in un circuito educativo per tirarne fuori la valenza formativa, promuovere un apprendimento significativo e democratico: è questo il senso della libertà di insegnamento (art. 33 Cost). Gli insegnanti devono essere testimoni di legalità e giustizia, educando con l’esempio e riportando il sapere ai valori, perché ogni studente elabori una progettualità esistenziale esigente.

Ma i docenti -figli di una società in cui l’educazione alla cittadinanza è una delle “promesse non mantenute” dalle democrazie moderne (Bobbio, 2014, p. 18) – non sono adeguatamente formati per affrontare questa sfida: occorre raccogliere le risorse esistenti (istituzioni, associazioni, fondazioni, università, altre scuole) per sostenere l’impegno della singola istituzione scolastica autonoma secondo una strategia di rete, puntando sulla corresponsabilità educativa.

Percorrere questo itinerario formativo è un imperativo pedagogico per dare ai nostri figli un futuro migliore, che si può realizzare solo a patto di vedere nella solidarietà “l’utopia necessaria” (Rodotà, 2014, pp. 48-56) per salvare l’umanità e la democrazia. La forza assiologica della democrazia deve essere presa sul serio (Elia, 2014, p. 9), poiché – come osserva Sen (2001) – lo sviluppo, che è libertà, non può aversi senza democrazia.

Se il problema è da sempre “quello di educare alla moralità che è socialità, forse – come osserva Moro – il destino dell’uomo è di avere perpetuamente della giustizia fame e sete” (Moro, 2006, p. 14).

Nota bibliografica

- Arendt H. (2012). *La banalità del male. Eichman a Gerusalemme*. tr. it., Milano: Feltrinelli.
- Bauman Z. (2004). *Una nuova condizione umana*, tr. it., Milano: Vita e Pensiero.
- Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bobbio N. (1995). *Il futuro della democrazia*. Torino: Einaudi.
- Bobbio N. (2014). *L’età dei diritti*. Torino: Einaudi.
- Caringella F. (2017). *Dieci lezioni sulla giustizia. Per cittadini curiosi e perplessi*. Milano: Mondadori.
- Colombo G. (2008). *Sulle regole*. Milano: Feltrinelli.
- Cotta S. (1991). *Il diritto nell’esistenza. Linee di ontofenomenologia giuridica*. Milano: Giuffrè.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell’insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Dewey J. (1949). *Democrazia e educazione*. tr. it., Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1949). *Scuola e società*, tr. it., Firenze: La Nuova Italia.
- Elia G. (a cura di) (2014). *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*. Bari: Progedit.

- Elia G. (a cura di) (2014). *Le sfide sociali dell'educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Frabboni F. (2011). *Un ministro senza idee, senza rossori, senza sogni*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Gallo L. (2018). *Itinerari di ricerca della comparazione educativa*. Bari: Progedit.
- Moro A. (2006). *Lo Stato. Il Diritto*. Bari: Cacucci.
- Nussbaum M.C. (2013). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, tr. it., Bologna: Il Mulino.
- Rodotà S. (2014). *Solidarietà. Un'utopia necessaria*. Roma-Bari: Laterza.
- Santelli Beccogato L. (2009). *Educare non è una cosa semplice. Considerazioni e proposte neo-personalistiche*. Brescia: La Scuola.
- Scuola Di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Sen A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.

SE

L'OPINIONE

Formazione umanistico-scientifica o razionalistico-utilitaristica?

di **Simonetta Polenghi**

Università Cattolica del Sacro Cuore

Nella società occidentale si assiste da tempo al progressivo affermarsi in sede politica e nel sentire comune di un'idea della formazione che privilegia in modo marcato i saperi che presentano una ricaduta economica immediata: si tratta di una concezione utilitaristico-strumentale che pervade più documenti e indicazioni politiche, in Italia come in altri paesi.

Il prevalere di un approccio razionalistico-utilitaristico-strumentale si coglie nei continui richiami al sapere "utile", ovvero spendibile subito nel mercato del lavoro. Si tratta di una logica che mira all'utile immediato, che chiede una verifica rapida del processo formativo scolastico, e quindi valuta competenze immediatamente spendibili. Si tratta della logica opposta a quella della *Bildung*, ovvero della formazione integrale sganciata da ricadute immediate nel campo del lavoro, ma che, storicamente, apriva al giovane le porte della formazione superiore e quindi l'accesso alle professioni.

Questa deriva utilitaristica nasce dalla generale crisi della cultura generale, non intesa come mera memorizzazione di date e nomi, bensì come *paideia*, come cultura valoriale. Il razionalismo opera a scapito del bene e del bello, secondo Wolfgang Brezinka, che ha mostrato come oggi si scambii la tolleranza con l'indifferenza morale e si confonda la mancanza di convinzioni morali con un sapere critico (*Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*, Milano, Vita e Pensiero, 2011).

Merita ricordare quanto scriveva Giuseppe Lombardo Radice, grande pedagogista italiano che definiva l'educazione, con Gentile, "compenetrazione tra due anime", sottolineando il valore eminentemente spirituale dell'atto educativo, quindi libero e disinteressato. Nei suoi programmi per la scuola elementare, varati nel 1923, avevano spazio il disegno, il canto, le tradizioni locali e il folklore accanto ai grandi della letteratura italiana.

Il libro di lettura doveva essere anche esteticamente bello, doveva non solo insegnare ma anche divertire i bambini, con un linguaggio semplice ma vivo. La scuola doveva promuovere la conoscenza personale, l'apprendimento spirituale, libero, sereno e spontaneo.

Certo con lui converrebbe la Nussbaum, che scrive: “Ci stiamo dimenticando cosa significa considerare un'altra persona come un'anima, anziché come uno strumento utile, oppure dannoso, per il conseguimento dei propri progetti”. La parola anima ha connotati religiosi, ma la filosofa statunitense si riferisce a R. Tagore e A.B. Alcott, che intendevano “la capacità di pensiero e di immaginazione che ci rendono umani, e che fanno delle nostre relazioni qualcosa di umanamente ricco, non relazioni di semplice uso e manipolazione” e correla questa capacità relazionale alla democrazia: “La democrazia è destinata a cadere, perché è costruita sul rispetto e la cura, e questi a loro volta sono costruiti sulla capacità di vedere le altre persone come esseri umani e non come oggetti” (*Non per profitto: perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino, 2011, p. 25). In quest'ottica, la figura dell'insegnante è centrale: la sua formazione, non solo disciplinare, ma psico-pedagogica e didattica, e la sua professionalità dovrebbero essere oggetto di politiche più lungimiranti e meno mortificanti.

Nussbaum sostiene il modello dello sviluppo umano, alternativo a quello incentrato sullo sviluppo economico. Ciò che conta per tale modello sono le capacità. Brezinka ha scritto lucide pagine sul concetto di capacità già negli anni Ottanta, quando le teorie pedagogiche del curriculum spostarono l'accento su concetti operazionali come quello di “competenza” (*competence*) e “abilità” (*skills*), sulla scia del pragmatismo americano e del behaviorismo. Brezinka invece sostiene un concetto di capacità che si pone nel solco della tradizione classica di “virtù” (*virtus, areté*): uno stato perfettivo che l'uomo è chiamato a realizzare in quanto essere razionale (a cura di Daniele Bruzzone *Capacità. Analisi e valutazione di un fine educativo*, Milano, Vita e pensiero, 2013). E poiché la razionalità, aristotelicamente, si manifesta nella vita teoretica e in quella pratica, le virtù (o capacità) sono intellettive o morali. Insistere in modo esclusivo sulle prime significa sbilanciare il processo formativo: laddove un tempo erano le virtù morali ad essere i fini superiori dell'educazione, cui i fini subordinati si dovevano orientare (si pensi all'educazione femminile, secolarmente indirizzata all'acquisizione prioritaria quando non esclusiva di precise virtù morali), oggi assistiamo alla dinamica opposta.

In una società “disorientata” e “liquida” il prevalere di un apprendimento razionalistico-strumentale a scapito di un'educazione globale della persona rischia di tradursi quindi in un ulteriore indebolimento etico delle nuove generazioni.

Tra Spagna e Portogallo: due importanti appuntamenti estivi per la Storia dell'educazione e della pedagogia

Giulia Fasan

University of Padua, Italy

Luglio 2019 è stato contraddistinto da due appuntamenti di rilievo per la comunità scientifica internazionale di Storia dell'educazione e della pedagogia: in Galizia si è svolto infatti il biennale congresso promosso dalla Società Spagnola di Storia dell'Educazione (SEDHE), mentre la città di Porto ha fatto da cornice alla 41esima edizione della Conferenza Internazionale Permanente sulla Storia dell'Educazione promossa dall'International Standing Conference for the History of Education (ISCHE).

La SEDHE ha affidato l'organizzazione del XX Congresso internazionale di Storia dell'Educazione alle Università della Galizia (Vigo, A Coruña e Santiago de Compostela), promuovendo altresì la collaborazione internazionale con l'Università di Firenze, Nova de Lisboa e Universidade do Estado de Santa Catarina. Il congresso si è svolto tra il 9 e il 12 luglio 2019 presso la Casa de Cultura del Concello de Monforte de Lemos e la Facoltà di Scienze dell'educazione di Ourense, nella splendida cornice paesaggistica della Ribeira Sacra, nell'entroterra galiziano.

Titolo dell'evento, nonché tema principale e filo conduttore delle conferenze in plenaria e dei contributi presentati, era "Identità, internazionalismo, pacifismo ed educazione (XIX e XX secolo)". All'interno della comunicazione di presentazione del congresso, veniva discusso e motivato l'affondo tematico proposto, illustrando come nella costruzione e nello sviluppo storico dei sistemi educativi si possa rintracciare l'intervento di numerosi fattori (culturali, politici, religiosi, linguistici, economici), che se da un lato hanno spinto verso l'internazionalizzazione, dall'altro hanno fatto riemergere e sostenuto l'idea di identità. Parallelamente e in modo particolare durante la seconda metà del XX secolo, la promozione e la crescita di una rete internazionale di istituzioni e servizi, hanno dato vita a un approccio progressivamente transnazionale dell'idea di educazione, orientata alla condivisa necessità di costruire società pa-

135

notiziario

cifiche. La SEDHE aveva quindi invitato a presentare delle comunicazioni che indagassero le relazioni tra educazione, tensione verso l'internazionalismo, recupero o permanere di identità, appello al pacifismo, nel loro dipanarsi tra cultura dominante e problematiche emergenti.

Durante i quattro giorni della conferenza, i circa 195 contributi che si sono susseguiti in sessioni parallele e gruppi di lavoro, hanno presentato studi sulla legislazione, sui curricula e sulla formazione degli insegnanti, sulla manualistica e sulle pratiche educative, sui movimenti di opinione e delle organizzazioni professionali, sulle esperienze di educazione sociale e attraverso i media, declinati all'interno dei macroargomenti della cornice tematica.

Due sono state le conferenze in plenaria: in apertura al congresso, Julia Varela Fernández, professoressa dell'Universidad Complutense de Madrid, ha tenuto un intervento dal titolo "*Identidades sociales y modos de educación*". L'intervento e il dibattito a conclusione dei lavori è stato invece affidato ad António Nóvoa, professore della Universidade de Lisboa e Ambasciatore del Portogallo all'UNESCO, e ad Alejandro Tiana Ferrer, professore della Universidad Nacional de Educación a Distancia e Segretario di Stato all'interno del Ministero dell'Educazione e della Formazione professionale spagnolo. L'intervento a due voci, dal titolo "*Conjugar identidad, universalismo y pacifismo en la evolución de nuestros sistemas educativos*" e moderato da M^a del Mar del Pozo, docente presso l'Universidad de Alcalá de Henares, poneva l'accento sulle grandi questioni educative che rappresentano una sfida per le istituzioni nazionali ed europee.

Significativa l'immagine perno dell'intervento di António Nóvoa, che ha invitato a parlare di appartenenze più che di identità: per contrastare la frammentazione data dal dilagare di idee di identità chiuse, ossessive ed eccessive, il professore portoghese incoraggiava il pensiero e le pratiche internazionali verso la promozione di un senso di appartenenza che non si basi sull'identità nazionale, culturale o etnica, bensì sulla cooperazione condivisa, sul lavoro congiunto verso un obiettivo comune. Il pensare storicamente e la ricerca accademica potrebbero aiutare dunque questo processo, attraverso le lenti di indagine proprie della disciplina storico-educativa.

Nei quattro giorni dei lavori, l'organizzazione ha promosso numerosi momenti conviviali e culturali, permettendo da una parte di apprezzare il patrimonio storico-culturale e paesaggistico dell'entroterra galiziano, e dall'altra di giovare di occasioni anche informali di confronto e dialogo, le quali hanno certamente contribuito ad arricchire e approfondire le riflessioni scientifiche e le suggestioni, personali o condivise, già avviate durante le sessioni di lavoro.

A poco meno di 120 km a Sud del confine galiziano, la Facoltà di Psicologia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Porto ha ospitato, dal 16 al 20 luglio 2019, la quarantunesima edizione di ISCHE, organizzata con la collaborazione di un Consorzio tra le università portoghesi di Coimbra, Minho, Porto e la Società portoghese di Storia dell'Educazione (HISTEDUP).

Forse il più illustre e partecipato appuntamento internazionale per la comunità scientifica della disciplina storico-educativa, la Conferenza quest'anno

proponeva il tema “*Spaces and places of education*”, incoraggiando le comunicazioni ad analizzare i concetti di “spazio” e “luogo” nella Storia dell’educazione e a focalizzarsi sul come persone, idee, politiche o narrazioni abbiano connesso spazi diversi nel tempo e generato un senso globale di “luogo” nell’educazione. Tale invito si estendeva a letture su diverse scale di grandezza territoriale, per comporre una polimorfa visione delle cartografie sociali e culturali dei contesti istituzionali, e indagare come molte “Storie” dell’educazione, spazialmente orientate, possano contribuire ad una comprensione più profonda e contestualizzata di politiche, pratiche, teorie, curricula, metodi, percorsi di formazione.

La partecipazione all’evento è stata significativa: il programma riportava l’intervento di più di 570 studiosi della disciplina, per un totale di circa 700 contributi presentati in 144 sessioni parallele. Più di 20 sono stati invece gli studiosi italiani, tra professori ordinari, associati, ricercatori, assegnisti e dottorandi, che hanno presentato e discusso i loro lavori, segnale certamente positivo per l’internazionalizzazione della ricerca del nostro Paese, come ha sottolineato Simonetta Polenghi, presidente della SIPed.

I cinque intensi giorni dei lavori sono stati scanditi dalle lezioni di quattro *keynote speakers*, sessioni parallele, gruppi di lavoro tematici, l’Assemblea generale, appuntamenti dedicati a dottorandi, assegnisti e ricercatori (*Early Career Researchers*): un’agenda ricca dai ritmi incalzanti, che ha offerto significative e interessanti occasioni di approfondimento scientifico e conoscenza degli orientamenti di studio nel panorama accademico internazionale della disciplina, ma anche momenti meno formali di condivisione, convivialità e incontro. Tra le attività sociali proposte anche un *tour* alla scoperta della città di Porto, vero gioiello per il suo patrimonio storico-culturale, eno-gastronomico e per gli scorci che inaspettatamente si aprono alla vista mentre si passeggia per il centro storico.

Durante la cerimonia di apertura, António Nóvoa ha tenuto una lezione dal titolo “*School and public space of education. Is there still room for the common?*”, dando l’inconsueta opportunità di ascoltare due interventi dell’accademico portoghese a meno di una settimana di distanza, a quanti avessero partecipato ad ambedue le conferenze in oggetto. In questo caso, Nóvoa ha tracciato, in prospettiva storica e critica, le linee evolutive dell’organizzazione scolastica in relazione all’idea di spazio pubblico di educazione, prendendo in esame gli ultimi centocinquanta anni.

Il giorno successivo Eugenia Roldán Vera, docente del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Città del Messico), nella sua lezione (“*Intuition: Geo-pedagogies of a classic concept from the seventeenth to the twentieth century*”) ha proposto una lettura del concetto di “intuizione” a partire da Comenio e fino ad arrivare al recente “*intuitive learning*”; muovendosi su differenti spazi geografici e culturali, l’obiettivo era di analizzare come tale concetto sia stato tradotto e incorporato in diversi modelli pedagogici e politiche educative.

A seguire Catherine Burke, docente a Cambridge, accoglieva l’invito e la sfida di Nóvoa: avventurarsi tra le nuove fonti, sconosciute o inesplorate, ap-

profondendo spazi generalmente poco indagati, per una micro-storia dello spazio e dei luoghi educativi (titolo dell'intervento: "*An exploration of liminal pockets of contestation and delight in school spaces*").

In chiusura ai lavori, la lezione "*On spatial translation: from numbers to narratives, from science to politics, from the local to the global*" di Gita Steiner-Khamisi, professoressa di Educazione comparata alla Columbia University di New York e al Graduate Institute di Ginevra. Nell'intervento sono stati presentati tre esempi di processi di "*spatial translation*" che hanno subito un utilizzo inflazionistico negli studi comparativi delle *policy*, riflettendo sull'autoreferenzialità, sulla relazione strutturale tra scienza e politiche, tra indirizzi locali e globali.

Durante l'Assemblea generale, svoltasi nella giornata di venerdì 19 luglio, Simonetta Polenghi ha presentato la futura edizione 2021 di ISCHE, che avrà luogo a Milano, ospitata dall'Università Cattolica del Sacro Cuore. Il tema sarà "*Means and Tools for Education: Methods, Artifacts and Technologies*". Membro uscente dell'Executive Committee dopo un triennio in carica, a Polenghi è stato offerto di rimanere nel direttivo per un ulteriore anno, in qualità di membro cooptato, a testimonianza della stima verso il lavoro svolto ma anche del credito che la ricerca italiana ha acquisito.

In attesa dunque di ISCHE 43 a Milano, il prossimo appuntamento sarà con la quarantaduesima edizione, "*Looking from Above and Below: Rethinking the Social in the History of Education*", che si terrà a Örebro (Svezia), tra il 19 e il 22 agosto 2020.

Recensioni

Fulvio de Giorgi (a cura di)

Maria Montessori Il Peccato Originale. Testo inglese a fronte

Brescia, Morcelliana/Schol , 2019, pp. 199

Tiziana Pironi e Lucia Zucchi (a cura di)

Maria Montessori al nido tra storia e attualit 

Parma, Junior/Spaggiari, 2018, pp. 166

Il volume intitolato *Il Peccato Originale* di Maria Montessori, a cura di Fulvio De Giorgi, professore ordinario di Storia della pedagogia presso l'Universit  degli studi di Modena e Reggio Emilia, presenta agli storici dell'educazione la scoperta di un documento raro e sconosciuto che permette di rinnovare notevolmente la nostra conoscenza della pedagogia montessoriana. Questa importante pubblicazione contiene infatti la prima edizione della conferenza londinese di Maria Montessori sul peccato originale. Come sottolinea l'autore nella premessa, tale conferenza "si inserisce, storicamente, nel contesto della diffusione del Metodo montessoriano in Gran Bretagna e delle discussioni che tale metodo aveva suscitato" (p. 5).

Il contributo risulta suddiviso in quattro parti che propongono al lettore italiano una premessa assai dettagliata sulla circolazione della pedagogia montessoriana in ambito anglosassone, il testo della conferenza tenuta a Londra nel 1921 da Maria Montessori presso

il Convento delle Suore dell'Assunzione di Kensington (ove   conservato il dattiloscritto originale), *La storia-la libert -il peccato originale* (con testo a fronte in inglese *History-Liberty-Original Sin*) e un'appendice con un altro scritto, *I reattivi psichici* (1931). Conclude il volume una postfazione del curatore dal titolo *La posizione di Maria Montessori sul Peccato Originale. "Peccato originale" della sua pedagogia o "reattivo teologico" originale?*

Nella premessa, che inquadra il contesto storico della ricezione del Metodo in Inghilterra, il curatore riepiloga le fasi della sua circolazione e descrive i suoi protagonisti, che contribuirono tra l'altro alla fondazione di una "Montessori Society" in questo paese. Esercit  un ruolo di spicco l'Ispettore capo delle scuole elementari, G.A. Holmes, filo-buddista e vicino alla teosofia, che fu inviato a Roma dal *Board of Education* per conoscere la nuova pedagogia della Casa dei bambini, dopo essersi preparato grazie al saggio di Josephine Tozier, appena

139

recensioni

  Pensa MultiMedia Editore srl

ISSN 2035-844X (on line)

Studium Educationis • anno XX - n. 3 - ottobre 2019

pubblicato negli Stati Uniti. Vengono poi descritte le tappe della pubblicazione delle opere montessoriane in inglese (1913-1923) e l'accoglienza della sua pedagogia da parte delle Missionarie del S. Cuore di Gesù di Francesca Saverio Cabrini. L'autore ripercorre altresì la storia del testo della conferenza, che ispirò diverse posizioni sul peccato originale fra gli atei (fra i quali figurava G.A. Holmes, che vedeva nella pedagogia montessoriana una sorta di emancipazione dall'antropologia del peccato originale) e i cattolici britannici più o meno conservatori.

Il testo della conferenza tradotto in italiano con l'originale inglese a fronte permette al lettore di cogliere l'argomentazione delle diverse parti, che descrivono la visione dell'educazione rispetto al peccato originale e della bontà assoluta in relazione alle condizioni fisiche e/o psichiche dei bambini. A questi temi si collega anche lo scritto, anch'esso poco noto, *I reattivi psichici*, del capitolo seguente. Conclude il volume una lunga riflessione sulla concezione del peccato originale di Maria Montessori, formatasi in un contesto storico caratterizzato dalle correnti del cattolicesimo di ascendenza rosminiana e del rinnovamento modernista. Senza un adeguato approfondimento di queste diverse posizioni, la concezione di Maria Montessori era stata interpretata in senso naturalistico perfino dallo stesso Holmes e condannata da Pio XI nel 1929 fino ad essere stata addirittura travisata da alcuni specialisti.

L'attenta e raffinata ricostruzione dell'autore ha gettato una nuova luce sulla pedagogia montessoriana relativamente al concetto di libertà, consi-

derato un principio cardine del Metodo e del peccato originale, un nodo della dottrina cattolica affrontato soprattutto nella seconda metà del Novecento, ma che veniva posto al centro di una nuova riflessione sul bambino.

Il volume a cura di Tiziana Pironi, professore ordinario di Storia della pedagogia presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" di Bologna e di Lucia Zucchi, coordinatrice nei servizi per la prima infanzia della Cooperativa CADIAI, docente presso lo stesso Dipartimento e formatrice secondo il metodo Pikler e Montessori, raccoglie una serie di saggi che riflettono sull'attualità della pedagogia montessoriana all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia. Il volume, che si compone di due parti, nella prima presenta alcuni capitoli che focalizzano la dimensione storica e teorica della pedagogia montessoriana, mentre nella seconda descrive le esperienze e le pratiche educative concrete all'interno dei nidi gestiti dalla Cooperativa CADIAI di Bologna.

Nell'introduzione le due curatrici descrivono l'articolazione del lavoro che rivela in che misura il metodo montessoriano, alimentandosi di un secolo e più di esperienze, risulta essere ancora assai efficace per la prima infanzia. Grazie a un connubio di approfondimento teorico e osservazione della realtà educativa che si concretizza nelle pratiche didattiche quotidiane con i bambini che vengono osservati nel processo educativo, questo volume offre un quadro inedito sull'attualità di un metodo assai valido per la crescita e il benessere dei bambini. I capitoli della prima parte descrivono l'importanza che Maria Montessori ha attri-

buito all'osservazione dei bambini nell'intento di rinnovare la professionalità educativa (Tiziana Pironi), le riflessioni di Maria Montessori sulla formazione delle educatrici, che devono essere attente a preparare gli spazi per i bambini (Maria Pia Fini), la formazione di ispirazione montessoriana nei nidi d'infanzia a proposito dell'esperienza di coordinamento e formazione (Margherita Vertolomo) e, infine, le riflessioni della pedagogista sul movimento e sullo spazio esterno per mettere in evidenza il contatto con gli elementi dell'ambiente naturale (Barbara Caprara).

Nella seconda parte, che raccoglie molteplici esperienze concrete, si presentano in ben quattordici saggi, aspetti diversi delle strategie educative ispirate al metodo montessoriano. Dopo alcune considerazioni introduttive che mettono in evidenza un vero e proprio cambiamento nello sguardo sul bambino, si alternano brevi saggi sulle esperienze educative dei nidi CADIAI (Lucia Zucchi e Daria Quaglia) e descrizioni di gruppo dalle quali scaturisce la vitalità didattica del metodo. Le esperienze educative riguardano il processo di acquisizione della conoscenza di educatori e bambini (Emanuela Cocever); l'avvio di due diversi percorsi formativi (Rosalina Blanco Peréz); il rinnovamento avviato grazie all'incontro con Maria Pia Fini, formatrice del Centro Nascita Montessori di Roma (Lucia Zucchi); le riflessioni sui materiali e sulla costruzione degli

stessi (Daria Quaglia e Enrico Mantovani); il gioco all'aperto (Daria Quaglia). Le descrizioni di gruppo trattano del progetto "Non vedo l'ora" sull'introduzione di un momento di presenza pomeridiana dei genitori (del nido "Rodari"), dei giochi d'acqua (del nido "Riale"), delle proposte per il gioco individuale (nido "Giraluna"), dello spazio e dei materiali per i piccolissimi (nido "Abba"), degli elementi naturali senza la plastica (nido "Arcobaleno dei pulcini"), del laboratorio di costruzione dei materiali con i genitori (nido "Tana dei Cuccioli") e, infine, del gioco in un giardino insolito (nido "Giovannino").

Completa questa ricca raccolta una bibliografia essenziale sul metodo montessoriano e sul "segreto dell'infanzia" che queste pagine aiutano a disvelare. Questa raccolta coniuga in modo assai acuto e approfondito percorsi formativi e progettualità ispirate al Metodo, dimostrandone la sua validità. Si tratta di un volume che costituisce altresì uno strumento indispensabile per quanti si accingano ad avvicinarsi, in modo creativo e riflessivo, alla pedagogia montessoriana, educatori professionisti e studenti che intraprenderanno questa professione.

[di Dorena Caroli]

Marnie Campagnaro

Il cacciatore di pieghe.

Figure e tendenze della letteratura per l'infanzia contemporanea

Lecce, Pensa MultiMedia, 2017, pp. 166

A quali strumenti ermeneutici è possibile ricorrere per interpretare, valutare, un libro per l'infanzia? Da quali equivoci, semplificazioni, luoghi comuni, è necessario affrancarsi per accedere alle molteplici potenzialità educative di testi complessi, irriducibili a definizioni univoche e destinati alla formazione, anch'essa inevitabilmente multidimensionale, del giovane lettore?

L'Autrice del volume risponde con incisività a questi interrogativi, muovendo dall'indagine su alcune questioni identitarie della letteratura per l'infanzia, come la qualità estetica, la valenza pedagogica, l'interdisciplinarietà delle chiavi di lettura applicabili: aspetti che definiscono uno statuto epistemologico plurale, troppo spesso sminuito da approcci strumentali o appiattito su un unico tratto, la funzionalità didattica o il mero contenutismo, ad esempio.

Le molte pieghe dei libri per bambini alludono, invece, alla capacità delle storie di accompagnare lo sviluppo cognitivo, emotivo, critico del lettore in età evolutiva, attraverso una "complessità silente" che si nasconde dietro le potenti, suggestive, persino ambigue, immagini letterarie custodite dai classici del passato e dalle forme narrative emergenti del presente.

Nei diversi capitoli del volume l'Autrice si affida al paradigma della complessità per evidenziare come le implicazioni educative di diverse te-

stualità rivolte all'infanzia e all'adolescenza si schiudano proprio a partire dalla ricchezza di intrecci, di codici, di suggestioni semantiche, di percorsi inferenziali, che sollecitano il lettore a farsi "cacciatore di pieghe", interprete attivo e curioso delle pagine dei libri come di quelle della vita.

La riflessione, dunque, si articola trasversalmente, sia rispetto all'età dei destinatari, sia rispetto ai generi narrativi, mettendo in luce alcuni temi essenziali: la dimensione metaforica e simbolica della fiaba, in grado di rinnovarsi con il passare dei secoli, restando salda nel suo ruolo di nutrimento e liberazione dell'immaginario, rilanciato dalla felice contaminazione di verbale e visivo degli albi illustrati contemporanei; la potenza letteraria di trame e racconti per l'adolescenza che ne restituiscono l'intensità dei cambiamenti corporei e affettivi e rappresentano per il lettore uno spazio simbolico prezioso, in cui materializzare le tracce del proprio vissuto sentimentale; la riflessione etica suggerita da classici come la trilogia de *I nostri antenati* di Calvino, capace di intercettare le domande esistenziali di molti adolescenti, offrendo con le sue misteriose creature fantastiche uno specchio in cui il giovane rintraccia parti di se, attivando strumenti sofisticati di attribuzione di senso; l'eredità sfaccettata dell'opera di Bruno Munari, "non autore" di libri per bambini che

ha contribuito a trasformare l'idea stessa di letteratura per l'infanzia, valorizzando la straordinarietà del quotidiano, assegnando un ruolo cruciale al visivo, e infine esplorando le molteplici possibilità attraverso le quali l'esperienza narrativa può essere declinata anche per un lettore molto piccolo.

Il volume, in forza della varietà delle questioni dibattute e del sapiente ricorso a diversi approcci teorici e metodologici, sostenuti dall'imprescin-

dibile apertura alla letteratura internazionale, costituisce una risorsa importante per chi, come studioso o come educatore, intenda valorizzare lo spessore scientifico di una disciplina che accoglie la difficile sfida di cercare, scegliere, favorire l'incontro con libri "larghi", stratificati, sperimentali, dispositivi non banali per la decifrazione di sé stessi e del mondo.

[di Ilaria Filograsso]

Giuseppe Bertagna (a cura di)
Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze
Roma, Studium, 2018, pp. 338

Lo stato della questione viene posto nel saggio introduttivo di Giuseppe Bertagna, per cui la pedagogia come scienza non può né essere assorbita all'interno del panorama delle scienze empiriche dell'educazione/formazione, né limitarsi ad un ruolo di "scienza delle scienze dell'educazione e/o della formazione", quasi potesse darne una lettura esaustiva, di tipo riflessivo. La pedagogia considera l'oggetto educazione/formazione da una differente prospettiva, mettendo al centro l'unità in fieri del soggetto-persona nel "farsi" della relazione educativa. Il compito della pedagogia come scienza sarebbe quello di usare le consapevolezze conoscitive acquisite dalle *scienze dell'educazione e/o della formazione* studiando come oggetto l'educazione e/o la formazione affrontando al meglio

possibile l'imperfetto e il futuro della loro esperienza ed esistenza personali, per rendere questi tempi migliori di quelli finora accertati in generale dalle scienze e da loro sperimentati nelle dimensioni dei vissuti.

Per quanto riguarda l'idea di *educazione* emergono due elementi ricorrenti, cioè il fatto che essa presenti un'intenzionalità che si estende alla globalità della persona ed una struttura asimmetrica della relazione educativa. Alcuni autori (Baldacci, Cambi) sottolineano il carattere ideologico delle istanze educative, segnalando la necessità di elaborare una "pedagogia della crisi", per questo tempo di complessità liquida, mentre altri (Bellingreri, Corsi) ritengono che proprio in questo tempo di crisi occorra rilanciare le istanze valoriali dell'impresa educativa.

Più complesso è il discorso relativo all'idea di *formazione*, che ha avuto una significativa evoluzione nel tempo (Cambi, Xodo), passando da una visione in cui prevaleva l'idea di formazione globale e complessiva dell'uomo (*Paideia, Humanitas, Bildung*) ad un'idea più circoscritta, che limita l'ambito della formazione ad aspetti tecnici e professionali. Tutti sottolineano il carattere auto-poietico dei processi formativi, in cui è il soggetto stesso ad avere la *regia progettuale* dell'azione, pur riconoscendo la necessità di un supporto da parte di formatori ed insegnanti. Per alcuni autori (Baldacci, Margiotta) il concetto di formazione avrebbe portata più ampia e più "neutra" rispetto a quello di edu-

cazione, mentre altri (Corsi, Bertagna) individuano una priorità dell'educativo sul formativo.

La lettura del testo miscelaneo è faticosa, ma ha il merito di offrire uno spaccato del dibattito contemporaneo, sull'identità della pedagogia ed i concetti di educazione e formazione che vengono problematizzati e strappati ad una lettura ipersemplicificatoria. Particolarmente interessante risulta per i formatori professionisti, che sono spinti a loro volta a superare alcune *vulgate* banalizzanti, per problematizzare concetti che rappresentano i loro *ferri del mestiere*.

[di Andrea Porcarelli]

STUDI E RICERCHE

- **Victoria Konidari, Mirca Benetton**
Adolescents' perceptions of future planning in Italy, France and Greece: dimensions of time and disadvantage
- **Franca Pesare**
La soggettività nella progettazione educativa: dall'oggettivismo scienziato alla teoria dell'osservatore
- **Agnese Rosati**
Infanzia: letture, problemi e prospettive.
- **Carla Callegari**
Ricerca storica e educazione comparata

L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

- **Massimiliano Costa**
Agire lavorativo e formatività nelle trasformazioni del lavoro
- **Alessandra Cesaro**
Insegnare *dentro*. La figura dell'insegnante in carcere
- **Giulia Fasan**
La formazione degli educatori tra gli anni Sessanta e i primi anni Novanta del Novecento italiano

DOSSIER. LAVORO E FORMAZIONE TRA PASSATO E FUTURO

- **Giuseppe Zago**
La storiografia pedagogica italiana sul lavoro e sulla formazione
- **Giuditta Alessandrini**
Il valore educativo del lavoro nella seconda età delle macchine: le sfide di una visione antropologica
- **Fabrizio d'Aniello**
Il lavoro per la persona. La storia della pedagogia del lavoro per il futuro dell'educazione

LESSICO PEDAGOGICO

- **Giovanna Rosa Maria Romito**
Educazione alla legalità e alla giustizia

L'OPINIONE

- **Simonetta Polenghi**
Formazione umanistico-scientifica o razionalistico-utilitaristica?

NOTIZIARIO

- **Giulia Fasan**
Tra Spagna e Portogallo: due importanti appuntamenti estivi per la Storia dell'educazione e della pedagogia

RECENSIONI

- **Dorena Caroli | Ilaria Filograsso | Andrea Porcarelli**