



Pedagogia del lavoro
Lecture proposte nel corso
Indice

Primo “blocco” di lezioni (1-3)

Alessandrini G., *La pedagogia del lavoro* in *Education Sciences & Society* 2, 2012, pp. 55-72

Bocca G., *Per la delineazione della pedagogia del lavoro* in *Pedagogia del Lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia, 1998, 9-12

Giovanni Paolo II, Selezione di paragrafi da *Lettera Enciclica Laborem Exercens sul lavoro umano nel 90° anniversario della Rerum Novarum*, 1981

Guareschi G., *Gigino*, racconto pubblicato per la prima volta su *Candido*, Rizzoli Editore, Milano, n. 1, 7 gennaio 1951

Moscato M. T., *Premesse per una pedagogia del lavoro: l'apprendistato come forma strutturale* in *Rivista di Formazione, Lavoro Persona*, Anno VI, Numero 16, pp. 52-76

Peguy C., *Il denaro*, passaggio tratto da *L'argent*, prima edizione 1914

Solženicyn A., *Una giornata di Ivan Denisovič*, Garzanti, Milano, 1970, pp. 104-129

Weil S., *La condizione operaia*, selezione tratta da *La condition ouvrière*, prima edizione 1951

Secondo “blocco” di lezioni (4-6)

Bertagna G., *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica* in Alessandrini G., *Atlante di pedagogia del lavoro*, Franco Angeli, Milano, 2017, pp. 49-89

Massagli E., *Appunti per la riscoperta della pedagogia del lavoro nell'epoca della centralità della competenza* in *Pedagogia e Vita* n.79, 1/2021, pp. 97-109

Terzo “blocco” di lezioni (7-9)

ANPAL, *XIX Rapporto sulla formazione continua. Annualità 2017-2018*, Collana Biblioteca ANPAL n.13, 2019, Roma (NON IN QUESTA DISPENSA, REPERIBILE ONLINE)

Mezirow J., *Paradigmi di apprendimento contemporanei* in Mezirow J., *La teoria dell'apprendimento trasformativo*, Raffaele Cortina Editore, Milano, 2016, pp. 19-36

La pedagogia del lavoro

Questioni emergenti e dimensioni di sviluppo per la ricerca e la formazione

GIUDITTA ALESSANDRINI

Riassunto: *Questo saggio, ripercorrendo pur brevemente alcuni processi fondamentali di trasformazione del lavoro nella modernità, intende perimetrare l'ambito della disciplina "pedagogia del lavoro" – attualmente oggetto di interesse crescente da numerosi studiosi – ed accennare alle sue prospettive future. Tra queste, il tema della sostenibilità, e degli "gender study" e della diversità. L'approccio pedagogico enfatizza la dimensione antropologica come elemento fondamentale di ricerca e di dibattito scientifico in materia.*

Abstract: *This paper, briefly recognizing some of the fundamental processes of transformation of work in modernity, would introduce specific approach of pedagogical studies the working's field – object now of increasing interest by many authors in human sciences –. This paper would design future research's framework in following thematic priorities: diversity, gender equality, sustainability. The pedagogical view emphasize the anthropological dimension of work as a main issue of research and scientific debate.*

Parole chiave: *pedagogia del lavoro, formazione, diversità, sostenibilità.*

Premessa

È indubbio che il lavoro faccia parte degli "archetipi collettivi" della storia umana rispetto a cui ogni individuo in quanto membro di una comunità si confronta. Nella memoria della civiltà occidentale, si sono accumulati diversi codici interpretativi del "lavoro" – che hanno generato molte "immagini" del lavoro – talvolta incoerenti ed antinomiche.

Nell'attualità il tema delle trasformazioni del lavoro (in quanto scarsità e precarietà nelle società dell'occidente) è diventato un tema cardine della riflessione sviluppatasi in seno alle scienze umane¹.

Sono convinta che la pedagogia – in quanto disciplina autonoma ed epistemologicamente fondata – dovrà rivendicare nel futuro con chiarezza d'intenti e rigore metodologico uno "spazio" significativo di ricerca e di in-

EDUCATION SCIENCES & SOCIETY

tervento nel panorama delle scienze umane sui temi di più scottante interesse come i seguenti: il dialogo tra diversità, la sostenibilità, l'orientamento ai saperi professionali per gli individui e le comunità, l'analisi dei fenomeni di disagio connessi al lavoro (ed alla sua precarizzazione), le trasformazioni identitarie dell'adulità nelle discontinuità lavorative, la formazione all'esperienza professionale come ambito di *lifelong guidance* e tanti altri.

Ancora molto occorre fare per spazzare via stereotipi legati ad visione riduttiva della ricerca pedagogica sul lavoro rispetto alla ricerca sociologica, psicologica e antropologica.

Mai come oggi è il momento, quindi, di rivendicare una piena cittadinanza della ricerca in pedagogia del lavoro come orientamento euristico e prassico di possibile grande futuro.

La visione “moderna” del lavoro

Quando emerge, almeno nella storia dell'occidente, la visione sostanzialmente *moderna* del lavoro? Proponendo una visione di estrema sintesi, possiamo ipotizzare alcuni momenti-chiave, generativi di nuove immagini e percezioni del lavoro che accompagnano a partire dal rinascimento tale visione². Con il pensiero del filosofo polacco Komenski ad esempio (Bellerate, 1984), il lavoro diventa finalmente espressione della dignità dell'adulto e diventa luogo di formazione consapevole per le nuove generazioni; questa idea è connessa ad una visione fortemente connotata in *sensu umanistico*. L'orientamento verso un significato esplicitamente positivo del lavoro, si consolida anche in rapporto al diffondersi in alcuni paesi d'Europa dei principi a cui si era ispirata la riforma di Lutero e Calvino (il principio della salvezza dell'uomo attraverso le opere), e diventa esplicita, con gli illuministi. Nella prima edizione dell'Enciclopedia, appaiono numerose raffigurazioni (le cosiddette “planches”) che rappresentavano la gran parte dei lavori esistenti al mondo. Il secolo XVI, in Inghilterra vede il primo emergere di iniziative volte alla *formazione al lavoro* per i poveri, mentre in altre parti d'Europa si delinea l'avvio di forme di filantropismo anche sorrette da ordini religiosi (come i calasanziani), volte all'avvio ad alcune forme di lavorazione per i giovani bisognosi.

È nel seicento, poi, che con l'emergere della borghesia operosa – soprattutto nei paesi che al tempo erano più ricchi, come i Paesi Bassi e la Francia – il lavoro acquista il suo valore di dignità e di idealità come sim-

bolo dell'affermarsi dei valori di un'umanità che scrive la sua storia *anche* attraverso i valori terreni della laboriosità del vivere sociale e cittadino. Basti vedere alcuni capolavori della pittura fiamminga del quattro-cinquecento per scorgere la dignità che il pittore conferisce al lavoro quotidiano in famiglia (per la prima volta si conferisce un inedito valore aulico agli spazi della casa operosa della famiglia), all'interno dei laboratori artigiani dell'orafo o del sarto per comprendere la rivoluzione silenziosa operatasi in quelle culture intorno al valore del lavoro.

Dal punto di vista della storia delle idee, bisogna attendere in particolare l'opera di Locke (1992), per scorgere come il lavoro possa avere il suo posto nel programma di educazione del gentiluomo. Ma è con Rousseau che il lavoro diventa ambito di educabilità ed area critica di individuazione della vocazione personale (Rousseau, 1965).

Un paio di decenni dopo la prima edizione dell'Enciclopedia, nel 1776, Adam Smith porrà attenzione per la prima volta il tema del lavoro dal punto di vista di un approccio di teoria economica³. La divisione del lavoro per Smith è *l'anello di congiunzione* decisivo tra struttura economica e struttura sociale.

Questa riflessione è centrale nella storia delle idee, poiché, aprendo un varco al pensiero prima di Karl Marx, e poi di Max Weber, stabilisce per la prima volta un chiaro collegamento tra gli aspetti politici, economici e morali.

Uno dei fattori della ricchezza delle nazioni è identificato con la quota di lavoratori produttivi sul totale della popolazione: basandosi su quest'elemento Adam Smith contribuisce a sottolineare la *centralità del lavoro nella società* in contrapposizione ai numerosi retaggi della società feudale, che all'epoca erano ancora persistenti anche nella società inglese.

Le idee *rousseiane e lockiane* si diffondono nel centro dell'Europa ed in qualche modo anticipano alcuni valori che poi tenderanno a diventare patrimonio di una parte della borghesia imprenditoriale dei secoli successivi. Nel secolo XVIII nascono le prime scuole professionali orientate alla formazione dei nuovi tecnici in grado di sviluppare quel tipo di lavoro necessario alla nascente società moderna (si veda ad esempio le scuole Lassaliane).

Non bisogna dimenticare il contributo dell'idealismo alla costruzione di un approccio positivo al lavoro modernamente inteso come ambito di sviluppo della persona in un contesto sociale ed organizzativo.

Ad esempio per Fichte (1909), l'azione sulla natura è una fonte di mora-

lità; l'azione volta alla *trasformazione del mondo* è quindi anche espressione dell'autocoscienza⁴. In altri termini, il principio della moralità deve poggiare sul presupposto che l'Io si renda attivo in libertà. Il lavoro è dovere della condizione morale ed esistenziale della persona fisica: da qui Fichte deduce che lo Stato deve garantire il diritto al lavoro e per assicurarlo, può intervenire regolamentando i rapporti di lavoro. Bisogna attendere l'apparire del *socialismo utopistico* intorno alla metà del secolo decimo nono, per trovare il "lavoro" come capitolo sostantivo di riflessione, studio ed interpretazione, in quanto attività cosciente, razionale e libera.

Il lavoro è dunque letto ed interpretato nel XX secolo all'interno di una vasta gamma di *motivi* che costituiscono i temi della *modernità*: il rapporto tra individuo e gruppi sociali, le forme di potere e di autorità nei contesti sociali e culturali.

L'importanza che assumerà il lavoro nella società industriale non avrà precedenti nella storia, nel senso di «*asse della condotta di vita* dei singoli. La società industriale è in tutto e per tutto una società del lavoro retribuito» (Beck, 2000).

Il lavoro diventa anche un'area di studio e di analisi specifica nell'ambito dello studio della società nel suo complesso e quindi anche un tema di pedagogia sociale che riguarda dimensioni antropologiche e formative.

Il sistema del lavoro, dunque, si è basato, dal diciannovesimo secolo fino a pochi decenni fa, su un *alto grado di standardizzazione* delle sue dimensioni essenziali: il contratto, il luogo e l'orario di lavoro. Il sistema del "pieno impiego standardizzato" negli ultimi anni – in riferimento ai nuovi drivers delle trasformazioni economiche a livello globale – si fa meno rigido e si sfilaccia provocando una flessibilizzazione di tre pilastri: il diritto del lavoro, il luogo del lavoro e gli orari.

Verso la fine del lavoro? Delocalizzazione e crisi economica

Negli ultimi anni del ventesimo secolo e nei primi del ventunesimo si assiste ad una crescita della varietà dei rapporti di lavoro che di fatto porterà allo scenario attuale caratterizzato da processi di destandardizzazione del lavoro stesso. Negli ultimi anni, non solo nel nostro paese, ma anche negli altri paesi europei una sorta di *shock esogeno* si è generato nel mondo del lavoro⁵. Questa tesi – espressa dal *Rapporto Supiot* uscito in Francia alcuni anni fa e fondamentale nel suo preconizzare tendenze poi diffuse in tutta

Europa – consente di evidenziare una serie di complessi mutamenti nella regolazione dei rapporti di lavoro e nella società che riguardano tre ambiti: il progressivo declino di sistemi produttivi standardizzati, l'emergere di sistemi di carattere eterogeneo ed a rete, il consolidarsi di *economie centrate sul dominio dell'informazione e della conoscenza*.

Il punto fondamentale – secondo il Rapporto Supiot (1999) – è che il modello di regolazione socio-economica su cui si è fondato il diritto del lavoro all'inizio del XX secolo – centrato su un quadro regolativo correlato alla subordinazione standardizzata, su uno Stato nazionale e sulla famiglia nucleare – è in crisi.

La diagnosi emergente prende atto in sostanza della “pluralizzazione dei modi di produzione che caratterizza il cammino della crescita europea”. Si è già sottolineato come un elemento-chiave dello scenario attuale del lavoro sia la profonda trasformazione della nozione di *subordinazione*. La ricerca sociologica sul piano dell'analisi organizzativa, evidenzia *de facto* la tendenza verso il ridimensionamento della pressione gerarchica soprattutto nei contesti della grande impresa e negli apparati del pubblico impiego (Crozier, 1990; Butera, Donati, Cesaria, 2003). È indubbio anche che *più* lavoro autonomo vuol dire *crescita dell'insicurezza* delle persone. Si verificano ad esempio sempre più parziali sovrapposizioni tra diverse tipologie di lavoro, da quello precario a quello in cui lavoro dipendente ed indipendente si confondono⁶. La *terziarizzazione* delle attività professionali genera anche la rottura di ritmi collettivi e la modifica di processi di integrazione sociale legati a tali ritmi (la pausa per l'alimentazione, le ferie, ecc.). Secondo l'ottica fordista, la schematizzazione del tempo è fondamentalmente di tipo lineare: esiste un tempo di lavoro (contabilizzato e mercificato) ed un tempo disponibile, di *non lavoro, ovvero il tempo libero*. Se nel passato, coerentemente alla centralità del lavoro subordinato in una società fondamentalmente di tipo *fordista*, la condizione lavorativa era l'unica via dell'accesso alla cittadinanza sociale, oggi si pongono nuovi elementi che minano alla base questa identificazione, ponendo tale condizione – la cittadinanza – come diritto-dovere della persona in quanto tale e prescindendo dalla condizione lavorativa.

La precarietà dei rapporti è un elemento per così dire endemico della società liquida, la temporaneità, incertezza, vulnerabilità caratterizzano molte dimensioni delle interazioni tra individuo e organizzazione (Bauman, 1999, 2000).

Questo trasferimento delle responsabilità all'individuo isolato – defini-

ta “individualizzazione” – è un fattore trasversale a molte fenomenologie della società contemporanea. Il mercato del lavoro italiano, in particolare, appare così frammentato, a tratti disomogeneo, nel complesso attraversato da alcune tendenze che si confermano nel tempo, quale la crescita della disoccupazione di persone qualificate, la crescita dell’occupazione precaria su quella stabile e la spaccatura Nord-Sud, ma per il resto connotato da una forte articolazione territoriale e settoriale⁷.

La diffusione di “pratiche di lavoro” che utilizzano reti telematiche ha contribuito negli ultimi dieci anni a rendere possibile processi di trasformazione organizzativa nel senso della deburocratizzazione: tra questi, l’avanzare di una visione organizzativa di tipo processivo, la semplificazione procedurale, l’avviamento verso il ridisegno di modelli organizzativi del tipo a matrice o per progetto, l’emergere di una maggiore attenzione alle competenze non solo tecnico specialistiche ma anche trasversali del personale.

Un altro aspetto che ha determinato la rottura della logica “tayloristica”, e della parcellizzazione del lavoro è il “ridisegno” dei processi lavorativi – reso appunto possibile dall’introduzione delle nuove tecnologie di rete –, l’avvento di processi di integrazione funzionale, di disintermediazione e di ampliamento dei mercati pubblici di riferimento.

Fenomeni di tipo macroeconomico come la deregulation e la delocalizzazione del lavoro, la concentrazione di capitali in compagnie multinazionali hanno trasformato nell’ultimo decennio la geografia complessiva che regola la distribuzione del lavoro e quindi inciso profondamente sulla configurazione dei rapporti tra persona ed organizzazione e dei rapporti di potere tra attori sia in campo economico che geopolitico.

Tra le grandi trasformazioni del lavoro è centrale la crescente multietnicizzazione delle popolazioni organizzative. Ma per comprendere questo fattore occorre comprendere un altro fenomeno caratterizzante i nuovi equilibri emergenti nel terzo millennio: la deterritorializzazione dell’economia.

La conseguenza della globalizzazione economica ha generato per così dire la soppressione dei limiti territoriali, una profonda modifica dei rapporti di potere, e delle condizioni di scambio culturale (Latouche, 1992). La deterritorializzazione è correlata alla delocalizzazione ed al decentramento produttivo in quanto causa ed al tempo stesso effetto delle profonde trasformazioni che investono questo millennio.

L’integrazione dei mercati ruota attorno a logiche multipolari domi-

nate da paesi leader che esercitano potere e controllo sui paesi che offrono mano d'opera o capitale intellettuale a basso costo. L'accesso al mercato del lavoro internazionale è una grande occasione per i paesi poveri per sottrarsi alla povertà ma diventa anche fonte di disuguaglianze e di *nuove povertà* (Stiglitz, 2006).

Gli scenari della delocalizzazione e del primato della finanza rispetto all'economia, di recente hanno generato a livello planetario situazioni di *crisi del lavoro* (e delle sue forme di tutela) ed il persistere e l'aggravarsi di forme di disuguaglianza che mettono a repentaglio in alcuni paesi la libertà e la democrazia. Si è parlato anche in occidente di "erosione" del capitale sociale con l'aumento della povertà e delle disuguaglianze anche per le classi intermedie e possibilità di rischi per la coesistenza civile.

L'enciclica "Caritas in Veritate" ha fatto riferimento a «processi che hanno comportato la riduzione delle reti di sicurezza sociale in cambio della ricerca di vantaggi competitivi nel mercato globale con grave pericolo per i diritti dei lavoratori» (CdV. Cap. Sec., 25), e ancora «quando l'incertezza circa le condizioni di lavoro in conseguenza dei processi di mobilità e di deregolamentazione diviene endemica si creano forme di instabilità psicologica, di difficoltà di costruire propri percorsi coerenti nell'esistenza».

È indubbio che le multinazionali rappresentino emblematicamente la globalizzazione economica con la polivalenza di effetti che tale fattore può determinare: la potenzialità per queste società di farsi arbitro degli investimenti e delle scelte strategiche pertinenti, quasi in un regime monopolistico che travalica anche il potere dei singoli stati, l'apertura di prospettive di occupazione in paesi dove il costo del lavoro è più basso ovvero la chiusura di fabbriche ed impianti con processi di ridimensionamento o "fine" del lavoro nei paesi sviluppati dove i costi sono meno competitivi. Da qui la crisi delle aziende poco competitive, incapaci di attivare processi di innovazione tecnologica e soprattutto di adattarsi ad un processo di "mercattizzazione" globale del mondo. In definitiva uno dei processi fondamentali di trasformazione del lavoro su scala mondiale riguarda gli effetti della globalizzazione economica e l'influenza geopolitica che questo fenomeno genera negli equilibri internazionali (Lizza, 2009).

Gli effetti della crisi che stanno vivendo le economie mature con la conseguente caduta dell'occupazione anche qualificata diventa oggi un detonatore degli effetti di processi di trasformazione nel senso prima indicato già in atto da qualche tempo in Europa e nel mondo.

I dati relativi ai tassi di disoccupazione nel paese oggi parlano chiaro non

solo rispetto alla crescita delle percentuali della disoccupazione ma anche rispetto alle tipologie di lavoro (si vedano le fonti Istat, 2010). Nell'ambito della fascia dei lavoratori di età tra i 15 ed i 24 anni, uno su quattro non trova lavoro. Se si guarda il lavoro al Sud, il tasso di disoccupazione vola al 35% che arriva al 36% per le giovani. Fra gli occupati aumenta la quota dei lavoratori *part time* di tipo involontario ed è in netta discesa il numero degli occupati a tempo pieno. Ma l'elemento più denso di preoccupazione è la crescita degli "inattivi", di quella percentuale della popolazione che non trova lavoro ma non lo cerca (il 38% che diventa il 65,4% per le donne del sud) (Istat, 2010).

Un elemento del dibattito emergente nei temi più recenti è l'allarme sugli effetti deleteri potenzialmente innescati dalla crisi e sulla necessità di nuove tutele per i lavoratori. È interessante citare ad esempio la voce della CEI, con l'intervento del cardinal Bagnasco in occasione della 59° Conferenza Episcopale. Il monito nella sua efficacia non ha risparmiato i toni duri: «Sbaglia – ha detto Bagnasco – chi pensa che i lavoratori rappresentano un'inutile zavorra da licenziare come se fossimo davanti ad una nave da alleggerire. Quel patrimonio di conoscenze e di esperienze garantito dalle persone che lavorano sarà la base da cui ripartire, passato il peggio» (Marroni, 2009).

Il primato dell'istanza antropologica come focus della pedagogia del lavoro

Se nel passato, coerentemente alla centralità del lavoro subordinato in una società fondamentalmente di tipo fordista, la condizione lavorativa era l'unica via dell'accesso alla *cittadinanza sociale*, oggi si pongono diversi elementi che minano alla base questa identificazione. La *continuità lavorativa* (il fatto che il lavoro da dipendente durava tutta la vita) diventava continuità dello stato professionale; la *discontinuità* dei percorsi di formazione e di carriera – oggi frequente – genera una "messa a repentaglio" dei processi di *costruzione dell'identità e delle radici etico-sociali* della persona. Un problema oggetto di crescente attenzione da parte delle parti sociali è, infatti, l'esigenza di ipotizzare forme di tracciamento della "crescita professionale" del lavoratore attraverso esperienze di lavoro atipico in somministrazione attraverso il libretto formativo o forme di bilancio delle competenze.

Bisogna considerare che la nostra Costituzione impegna il sistema nor-

mativo, istituzionale ed economico a garantire l'occupazione come elemento di assicurazione della dignità della persona (Dell'Olio, 2002). La dimensione solidaristica implicita in quest'istanza fa riferimento necessariamente al tessuto sociale nel quale vive l'individuo e le comunità di cui è parte. La condivisione e costruzione di una *rete sociale* è la condizione di base per lo *sviluppo* del capitale sociale (Donati, 2001).

Il disagio oggi avvertito da tante persone e famiglie in Europa rispetto alla perdita di sicurezza generatasi dalla precarietà dei rapporti di lavoro si traduce in emergenza sociale. Da qui il bisogno di una sensibilizzazione ai temi del lavoro, della formazione alla mobilità, e di una nuova cultura del lavoro. Nell'ambito di tale cultura dovrebbe acquisire cittadinanza anche una nuova attenzione agli strumenti istituzionali che potrebbero garantire lo sviluppo nel soggetto di una migliore propensione a percorsi di formazione verso opportunità di inserimento in altri comparti ed ambiti professionali.

Questi strumenti (si veda ad esempio il bilancio di competenze, il libretto formativo, ecc.) potrebbero aiutare il soggetto a sviluppare la propria identità professionale anche in un'ottica di *lifelong guidance*.

Se si considerano le *linee strategiche per il 2020* con uno specifico sguardo al tema dell'istruzione e formazione, si scorge che i documenti UE *parlano chiaro*: per scongiurare il cosiddetto scenario del "decennio perso", caratterizzato da una crescita inadeguata alla creazione di occupazione, la cosa più urgente da fare è "spezzare il circolo vizioso composto da un debito non sostenibile", e da una debole crescita economica, che si è innescato in alcuni Stati membri.

La *prima priorità* consiste nel ripristinare politiche di bilancio adeguate, tutelando al tempo stesso *le politiche favorevoli alla crescita*, e nel risanare rapidamente il settore finanziario per avviarsi verso la ripresa (CITI sulla crescita globale, febbraio 2011).

La *seconda priorità* consiste nel ridurre rapidamente la disoccupazione e nel porre in essere riforme efficaci del mercato del lavoro per un'occupazione quantitativamente e qualitativamente migliore.

Queste priorità potranno essere affrontate in modo efficace solo se saranno accompagnate da un impegno sostanziale *per far ripartire contemporaneamente la crescita*.

Le previsioni indicano che l'economia europea domanderà il 31,5% di occupati con *alti livelli di istruzione e qualificazione*, il 50% con *livelli intermedi* mentre i posti di lavoro per i soggetti con bassi livelli di qualificazione

crolleranno dal 33% del 1996 al 18,5%. Occorre dunque portare a meno del 10% la percentuale della popolazione compresa tra i 18 e i 24 anni che ha abbandonato gli studi e far sì che almeno il 40% dei giovani adulti (30-34 anni) dell'UE conseguano la laurea.

Diritto al lavoro e diritto di accesso alla conoscenza si identificano come percorso di umanizzazione dell'uomo.

«Il lavoro è un bene dell'uomo – si legge nell'Enciclica *Laborem Exercens*, par. 9 – è un bene della sua umanità, perché mediante il lavoro l'uomo non solo trasforma la natura adattandola alle proprie necessità ma anche *realizza se stesso come uomo* ed anzi, in un certo senso diventa più uomo». In questo senso la dottrina sociale della Chiesa valorizza il lavoro come fondamentale dimensione dell'esistere umano. Coerentemente a queste premesse si evidenziano chiari linee nella stessa enciclica che «il problema chiave dell'etica sociale è quello della giusta remunerazione per il lavoro che viene eseguito» (*Ibidem*, 19).

Le scienze umane affrontano sistematicamente il tema dei significati del lavoro dal punto di vista dell'uomo, quindi in una prospettiva antropologica. Vediamo, dunque, quali sono le diverse angolazioni di questo soffermarsi sugli aspetti dell'*humanum* nel lavoro.

Se l'ottica *sociologica* si sofferma sullo studio descrittivo delle forme realizzative del lavoro e sull'interpretazione dei fenomeni psicosociali e relazionali, in particolare per ciò che riguarda la fenomenologia delle forme, dei processi e dei risultati, l'ottica *psicologica* privilegia lo studio descrittivo degli aspetti intrapsichici ed intersoggettivi che caratterizzano l'esperienza umana del lavoro nelle sue diverse forme. In questi due alvei disciplinari, quello psicologico e quello sociologico, si tratta di logiche prevalentemente di taglio *descrittivo -interpretativo*.

Non si può porre tra parentesi l'elemento che, viceversa, è proprio dell'approccio pedagogico: quello per così dire "ideal-normativo", legato all'impegno realizzativo della persona verso la promozione dello *sviluppo integrale della persona* (Alessandrini, 2004; 2005; 2005b).

Come abbiamo avuto modo di notare in altre opere, nell'ambito del dibattito pedagogico, si delinea attualmente una nuova e proficua attenzione al tema del dialogo tra studi economici, sociologici e pedagogici (Granese, 2008; Margiotta, 2007; Malavasi, 2007).

Si fa strada, pertanto, una rappresentazione globale dei processi educativo-formativi in vista e per gli scopi di ciò che vi è di più peculiarmente pedagogico: il "governo dello sviluppo" inteso sia come sviluppo della persona

che come sviluppo del sociale ovvero, verso il raggiungimento del “bene comune” (AA.VV., 2011).

L'enfasi sulla responsabilità sociale nelle organizzazioni, sui temi dell'etica, dell'approccio umanistico nel *management* delle risorse umane implicano una focalizzazione sulle possibilità di “auto sviluppo” delle persone. Il confronto con l'altro, nella consapevolezza della propria identità, è rifiuto di impostazioni etnocentriche, è professione di ascolto e di potenziamento del sé attraverso l'altro.

Dimensioni come la *libertà*, la *responsabilità*, la possibilità di partecipazione, il superamento delle ingiustizie, contribuiscono a definire il senso della dignità di ogni individuo nei contesti di lavoro e quindi attengono alla sfera delle istanze etiche fondamentali. Situazioni di lavoro che violino la dignità della persona umana, sono da condannare in quanto vengono meno al rispetto della natura dell'umano.

In questa concezione, il *primo fondamento del valore del lavoro è l'uomo stesso*.

Avviciniamoci, dunque, ad alcune possibili definizioni che in questa sede non possiamo approfondire come vorremmo ma che occorre articolare in modo sintetico ed argomentare brevemente.

a) La *pedagogia del lavoro è lontana* da una visione meramente *economicista ovvero adattivo-funzionalista* del rapporto esistente tra l'individuo ed il lavoro.

Innanzitutto bisogna considerare che la pedagogia del lavoro non si esaurisce né si identifica con la prassi formativa (orientata al lavoro) ma è sempre riflessione-problematizzazione intorno al rapporto soggetto-lavoro nelle sue diverse coniugazioni sia in chiave storica che di analisi-rilevazione delle dimensioni situazionali osservabili in sede di ricerca empirica.

La pedagogia del lavoro *non* è una disciplina che studia come “adattare” il soggetto adulto alle situazioni di lavoro in cui è impegnato. Questa ottica potrebbe privilegiare un processo formativo “funzionale” ad interessi che lo travalicano e addirittura ne mettono a repentaglio la libertà ed identità. Se così fosse, saremmo di fronte ad attività che tolgono valore e senso al primato pedagogico della centralità dell'istanza antropologica. Spetta viceversa alla ricerca (nelle sue diverse declinazioni, come ricerca empirica, teorica, ecc.) studiare le costellazioni fenomeniche nelle quali l'interazione tra soggetto e lavoro si estrinsecano. Da qui la riflessione sui tanti temi rilevanti di tale diade soggetto-lavoro: i fenomeni di interazione-partecipazione con altri soggetti nelle comunità professionali, la costruzione dei codici

identitari connessi alla professionalità, il disagio della perdita del lavoro, il mobbing o lo stress, le condizioni di sviluppo di benessere individuale e collettivo, ecc.

b) Lo sviluppo di un *concetto pedagogico del lavoro* può essere interpretato come promozione della dimensione educativo-formativa *propria* del lavoro ovvero come riflessione sul valore formativo-apprenditivo dell'esperienza professionale nelle sue diverse manifestazioni: la *preparazione del soggetto al sociale* (intendendo per "sociale" la partecipazione dell'individuo come sfera dell'impegno professionale). Questa seconda dimensione emerge con lo sviluppo di una relazionalità orientata al fare individuale e collettivo fin dall'infanzia-adolescenza e può declinarsi come capacità/impegno dell'individuo verso un processo di sensibilizzazione in ordine ad un'istanza etico-deontologica di costruzione del bene collettivo.

Riflettiamo dunque – anche a titolo esemplificativo rispetto alle definizioni sopra articolate – su due *focus* che appaiono particolarmente significativi per la pedagogia del lavoro a fronte dello scenario della contemporaneità sia per le prospettive di ricerca che di progettazione della formazione: il tema dell'integrazione della diversità ed il tema della sostenibilità.

Il tema della diversità

L'esigenza di una rilettura pedagogica del tema della *gestione della diversità si può coniugare come tema di pedagogia del lavoro*. Il valore del lavoro si afferma – dal punto di vista pedagogico infatti – come "ambito" che contribuisce a promuovere la *crescita e lo sviluppo della persona*, in qualsiasi settore e rispetto a qualsivoglia attività produttiva. Questo principio altro non è se non l'affermazione di un "concetto pedagogico del lavoro". È anche una declinazione essenziale del principio che vede *il lavoro come una parte fondamentale dell'attività umana* e che, di conseguenza, coglie come imprescindibile un approccio interpretativo sul piano antropologico del tema del lavoro.

Condividere una visione pedagogica del lavoro significa cogliere nella diversità che caratterizza il potenziale umano nei contesti di lavoro una fonte di arricchimento di prospettive e di valori. Il che significa scorgere la diversità come ricchezza.

L'homo "*faber*" esercita la sua capacità d'agire e diventa "costruttore" grazie all'*essere nel mondo*, cioè all'interazione con gli altri – come direbbe anche Hanna Arendt – ma la condizione essenziale della "*vita attiva*" è la libertà

interiore, condizione che solo la formazione dell'anima – pedagogicamente intesa – può garantire attraverso un processo formativo-orientativo profondo e libero (Arendt, 1958).

Libertà interiore vuol significare anche libertà *dagli* stereotipi basati sulla componente etnica e di genere, vuol dire capacità di costruire percorsi collaborativi centrati sulle competenze reali e specifiche che attengono la persona umana in quanto attore della trasformazione del mondo nelle sue diverse connotazioni, tecniche, produttive, culturali. Costruire percorsi collaborativi significa in primis dialogare: «Dialogare non è annullare le differenze e accettare le convergenze ma è far vivere le differenze allo stesso titolo delle convergenze, il dialogo non ha come fine il consenso ma un reciproco progresso, un avanzare insieme. Così nel dialogo avviene la contaminazione dei confini, avvengono le traversate dei territori sconosciuti, si aprono strade inesplorate» (Bianchi, 2009; 2010).

La paura della diversità forse nasce dall'intuizione inquietante della perdita di sicurezza che può nascere dal confronto con il diverso che peraltro coesiste da sempre nell'avventura umana. La contemporaneità ha moltiplicato la percezione soggettiva della diversità, generando amplificatori di opportunità di contatto con la diversità.

La sfida più grande non solo per la nostra generazione ma per le generazioni future sarà la capacità di integrare e valorizzare la diversità. Questo orizzonte riguarda non solo gli habitat urbani, ma anche gli habitat "professionali" e "lavorativi".

Accanto a questa sfida, se ne delinea un'altra per l'uomo e per la donna, più complessa e problematica, quella della "coltivazione" della propria identità (in quanto individuo ed in quanto gruppo), del diritto di tutelare i propri codici identitari nello stesso momento in cui viene aperta la porta all'ascolto del sistema di valori offerto dall'alterità. L'identità diventa, quindi, un campo attivo di confronto e scambio tra elementi endogeni ed esogeni, tra sistemi di valori ereditati dagli archetipi collettivi culturali e famigliari, verso un "meticciamiento" che diventa nuova identità.

È giunto il momento di cogliere il *valore incrementale intrinseco* dell'allargamento di orizzonti correlato alla facilitazione dell'interazione nei contesti di lavoro di individui diversi per cultura, etnia, ecc. Individuare tale valore come opportunità di crescita della società civile e del mondo produttivo è questa *una sfida pedagogica strictu sensu*.

Questa sfida implica non soltanto dichiarazioni "politicalmente corrette" ma concrete azioni di sviluppo e progetti formativi. Si tratta di amplia-

re le opportunità di sviluppare politiche d'integrazione della diversità e di comprendere attraverso una nuova progettualità formativa per l'adulto il carattere di "emergenza" per la formazione ai fini del presidio di condizioni di lavoro più umane e giuste.

Il tema della sostenibilità

Tra le tre priorità indicate dalle strategie 2020, viene menzionata insieme alla *crescita intelligente* (ovvero l'esigenza dello sviluppo di un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione), la *crescita sostenibile*, ovvero l'esigenza di promuovere un'economia più efficiente sotto il profilo delle risorse, più verde e più competitiva. Nuova attenzione viene anche data alla *crescita inclusiva*, ovvero l'esigenza di promuovere un'economia con un alto tasso di occupazione che favorisca la coesione sociale e territoriale (EU 2020).

È noto come la politica di alcune aziende multinazionali possa mettere a rischio la salvaguardia dell'equilibrio territoriale di paesi che sono utilizzati come fonte di risorse energetiche primarie (si vedano i processi di disboscamento incontrollato, la contaminazione delle falde acquifere, la messa in pericolo delle biodiversità⁸).

Considerando tali fattori, occorre scorgere come settore di possibile sviluppo della pedagogia del lavoro il tema della *corporate social responsibility* ed al dominio di studi più ampio relativo all'idea di sostenibilità e di sviluppo umano (Malavasi, 2007).

La recente pubblicazione italiana dell'One Report dimostra il crescente impegno a livello mondiale di alcune aziende sul fronte dello sviluppo e del rispetto di codici etici per strategie sostenibili in un'ottica di trasparenza nei confronti dei cittadini e degli stakeholders (Eccles, Krzus, 2012).

Si afferma l'idea che la formazione sulla responsabilità sociale possa di diritto far parte dei piani formativi per la dirigenza in modo trasversale in diversi settori tra cui quello bancario così interrelato con le cronache della crisi economica che dal 2008 ha investito l'Europa (FBA, 2011).

Si tratta di lavorare, insomma, rispondendo al bisogno – che appare ai più in tutta la sua urgenza – di contribuire alla formazione nel pubblico come nel privato ad una *nuova cultura della responsabilità sociale antropologicamente fondata*. Bisogna integrare la visione del bene comune con la visione dell'*humanum* sviluppando una nuova attenzione al valore dei *beni immateriali* anche dentro il mondo del lavoro.

RI-PENSARE LA PEDAGOGIA, RI-PENSARE L'EDUCAZIONE

Credo che sia fondamentale che soprattutto in ambito pedagogico si converga sul bisogno di lavorare – sempre in un’ottica interdisciplinare e con il necessario confronto con gli aspetti giuridici, economici e sindacali dello studio del lavoro – intorno ad una nuova etica della *responsabilità comunitaria orientata al futuro*.

Presentazione dell’Autore: Giuditta Alessandrini è professore ordinario di Pedagogia sociale e del lavoro presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi Roma Tre. È coordinatore nazionale della Rete RUPLO (Rete Siped di Pedagogia del lavoro e delle Organizzazioni). È direttore del Centro di Ricerca CEFORC “Formazione Continua & Comunicazione” – che registra al suo attivo la partecipazione a progetti (Leonardo, PRIN) e servizi di consulenza presso Enti pubblici e privati nel settore della formazione e delle risorse umane (Comune di Roma, TERNA, ecc.) –, del Master MOS “Management per le organizzazioni sanitarie” e del Corso PROFOR “Progettazione per la formazione continua”. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Manuale per l’esperto dei processi formativi* (Roma 2005, 2011), *Comunità di pratica e società della conoscenza* (Roma 2007); *Formare al management della diversità* (Milano 2010); *Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro* (Lecce 2010, 2011).

Note

¹ A partire dal 2009 all’interno della Siped si è sviluppata una Rete di pedagogisti del lavoro (RUPLO) coordinata da chi scrive, con l’obiettivo di realizzare un confronto sul piano scientifico e metodologico di ambiti di ricerca, casi di studio e linee di intervento formativo. Per la Ruplo anche alcuni Seminari specifici dai quali sono emerse alcune opere miscelanee pubblicate dalla Pensa editrice (cfr. la bibliografia qui indicata).

² Tralasciamo in questo saggio una riflessione complessiva sul tema del lavoro nell’età classica per evidenti motivi di spazio. Rimandiamo il lettore al volume (2004) *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Milano, Guerini e Associati Editore ed ai numerosi contributi di autorevoli colleghi e studiosi della materia.

³ Una teoria economica per Adam Smith ha il compito di studiare il funzionamento di una società basata sulla divisione del lavoro ed in cui ciascun lavoratore coopera al fine di ottenere un prodotto di cui può non aver bisogno mentre deve preoccuparsi di avere mezzi di sussistenza da altri.

⁴ Per quanto riguarda l’opera di Fichte, cfr *Bibliografie*, a cura di Baumgartner, Jacobs, Fromman, Stuttgart del 1968.

⁵ Il “Rapporto Supiot” ha studiato per la prima volta a livello di sistema europeo il tema dell’analisi dei processi di lavoro e delle trasformazioni in atto nell’econo-

mia della rete. Cfr: *Il futuro del lavoro, Trasformazioni dell'occupazione e prospettive della regolazione del lavoro in Italia ed in Europa*, 1999.

⁶ Un altro fattore tende ad incidere significativamente nel delineare lo scenario che oggi abbiamo di fronte. La presenza di reti di imprese appaltatrici e subfornitrici configura ambiti di responsabilità e di tutela del lavoratore in qualche modo condivisi, e, quindi, rispetto ai quali è difficile poter individuare traiettorie ben definite, entro le quali identificare elementi di diritto in modo univoco (cfr in proposito anche i lavori di E. Rullani).

⁷ Ammontano a 212 mila i posti di lavoro persi nei primi mesi del 2009. La disoccupazione al concludersi del percorso accademico riguarda il 12,9% mentre la disoccupazione negli anni successivi alla laurea per quanto riguarda i laureati di 30/34 anni riguarda il 6,9% del totale (Fonte Rapporto Istat 2010).

⁸ La deterritorializzazione di recente ha colpito anche i paesi del centro Europa, dove si registrano fenomeni di crisi dell'occupabilità mai come nel passato (si veda ad esempio l'Irlanda).

Bibliografia

- AA.VV. (2011), *Enciclica Laborem Exercens*.
- AA.VV. (1999), *Il futuro del lavoro. Trasformazioni dell'occupazione e prospettive della regolazione del lavoro in Italia ed in Europa*, Rapporto Supiot.
- AA.VV. (2011), *La scuola come bene comune; è ancora possibile?*, XLVII Convegno di Scholé, Brescia, Editrice La Scuola.
- ALESSANDRINI, G. (2004), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Milano, Guerini e Associati Editore.
- (2005a), *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Roma, Carocci.
- (2005b), *Formazione e sviluppo organizzativo*, Roma, Carocci.
- (2007), *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Roma, Carocci.
- (2010), *Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro: un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana*, Lecce, Pensa MultiMedia.
- ALESSANDRINI, G., PIGNALBERI, C. (2011), *Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro. Voglia di comunità in azienda*, Lecce, Pensa MultiMedia.
- (2012), *Le sfide dell'educazione oggi*, Lecce, Pensa MultiMedia.
- ARENDT, H. (1994), *Vita activa. La condizione umana*, trad. it. Milano, Bompiani.
- BARABINO, M.C., JACOBS, B., MAGGIO M.A. (2001), "Diversity Management", in *Sviluppo & Organizzazione*, n. 184, marzo-aprile.
- BASLEV, A.N., ROTRY, R. (2001), *Noi e loro. Dialogo sulla diversità culturale*, Milano, Il Saggiatore.
- BAUMANN, Z. (1999), *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari, Laterza.
- (2000), *La solitudine del cittadino globale*, Milano, Feltrinelli.
- BECK, U. (2000), *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione*, Bologna, il Mulino.

RI-PENSARE LA PEDAGOGIA, RI-PENSARE L'EDUCAZIONE

- (2000), *Il lavoro nell'epoca della fine del lavoro*, Torino, Einaudi.
- BELLERATE, B. (1984), *Comenio sconosciuto*, Cosenza, Pellegrini.
- BENHABIB, S. (2005), *La rivendicazione dell'identità culturale. Eguaglianza e diversità nell'era globale*, Bologna, il Mulino.
- BERTONE, T. (2010), *Discorso in occasione del VII Simposio Internazionale dei docenti universitari*.
- BIANCHI, E. (2009), *Ero straniero e mi avete ospitato*, Milano, Bur Rizzoli.
- (2010), *L'altro siamo noi*, Torino, Einaudi.
- BOCCHI, G., CERUTI, M. (1994), *Solidarietà o barbarie. L'Europa delle diversità contro la pulizia etnica*, Milano, Raffaello Cortina.
- BODEGA, D. (1997), *Organizzazione e cultura*, Milano, Guerini e Associati.
- BOERI, T., MC CORMICK, B. (2002), *Immigrazione e stato sociale in Europa*, Milano, EGEA.
- BUTERA, F., DONATI E., CESARIA R. (2003), *I lavoratori della conoscenza*, Milano, Franco Angeli.
- CAMBI, F. (2009), *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Roma, Carocci.
- CORSI, M. (2009), *Segni del tempo*, Trento, Uni Service.
- COTESTA, V. (2002), *Lo straniero. Pluralismo culturale e immagini dell'Altro nella società globale*, Roma-Bari, Laterza.
- CROZIER, M. (1990), *L'impresa in ascolto. Il management nel mondo post-industriale*, Milano, Il Sole 24 Ore.
- CUOMO, S., MAPELLI, A. (2007), *Gestire e valorizzare le differenze individuali nell'organizzazione che cambia*, Milano, Guerini e Associati.
- DELL'OLIO, M. (2002), "Mercato del lavoro, decentramento e devoluzione", in *ADL*.
- DONATI, P. (2001), *Il lavoro che emerge. Prospettive del lavoro come relazione sociale in un'economia dopo moderna*, Torino, Bollati Boringhieri.
- ECCLES, R., KRZUS, M.P. (2012), *Report Integrato. Rendicontazione integrata per una strategia sostenibile*, Edizione Italiana.
- FBA (2011), *CSR e lavoratori/lavoratrici: quale ruolo per la formazione nel settore bancario-assicurativo*.
- FICHTE, J.G. (1909), *Lo stato secondo la ragione e lo stato commerciale chiuso*, Torino, Boccia.
- GEERTZ, C. (1999), *Mondo globale, mondi locali*, Bologna, Il Mulino.
- GRANESE, A. (2008), *La conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica*, Roma, Armando Editore.
- ISTAT (2010), *Rapporto Istat*, Roma.
- LATOUCHE, S. (1992), *L'occidentalizzazione del mondo*, Torino, Bollati Boringhieri.
- LIZZA, G. (2009), *Scenari geopolitici*, Torino, Utet.
- LOCKE, J. (1992), *Pensieri sull'educazione*, Venezia, La Nuova Italia.
- MALAVASI, P.L. (2007), *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Milano, Vita e Pensiero.
- MARGIOTTA, U. (2007), *Insegnare nella società della conoscenza*, Lecce, Pensa MultiMedia.

- MARRONI, C. (2009), "La CEI: più tutele per i lavoratori", in *Il Sole 24 Ore*.
- PINTO MINERVA, F. (2002), *L'intercultura*, Roma-Bari, Laterza.
- ROBERTSON, R. (1992), *Globalization*, London, Sage.
- ROSSI, P.G. (2003), *Formare alla progettazione*, Torino, Tecnodid.
- ROUSSEAU, J.J. (1965), *Emilio*, Brescia, La Scuola.
- RULLANI, E. (2007), *Innovare. Reinventare il made in Italy*, Milano, EGEA.
- (2010), *Modernità sostenibile. Idee, filiere e servizi per uscire dalla crisi*, Venezia, Marsilio.
- SEN, A. (2002), *Globalizzazione e libertà*, Milano, Mondadori.
- STIGLITZ, J.E. (2006), *La globalizzazione che funziona*, Torino, Einaudi.
- SUSI, F. (ed.) (1999), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa. Teorie, esperienze e strumenti*, Roma, Armando.
- WIEVIORKA, M. (2008), *La diversité*, Paris, éd. Robert Laffont.

INTRODUZIONE

PER LA DELINEAZIONE DELLA PEDAGOGIA DEL LAVORO

Entia non sunt multiplicanda praeter necessitatem: secondo questa regola proposta da Guglielmo di Ockam (1280-1349) non appare possibile introdurre fra le scienze pedagogiche la *pedagogia del lavoro* senza rispondere all'esigenza di giustificarne la "necessità" e la portata euristica.

Con una prima approssimazione possiamo proporla come il frutto dell'applicazione del punto di vista pedagogico (quale oggetto formale) al "lavoro" in quanto tale, cogliendolo quindi come ambito e modalità di realizzazione di relazioni educative umanamente significative.

Già la pedagogia sociale ci ha portato a cogliere la società come luogo di tali relazioni; in questa ottica, la *pedagogia del lavoro* mirerà ad analizzarne un'area specifica, caratterizzata dalla presenza del lavoro produttivo, in cui tale relazione viene a caratterizzarsi secondo particolarità sue proprie. Ci troviamo così all'interno di un processo di ulteriore articolazione di quel vasto alveo di ricerca che, poco a poco, ha operato una lettura pedagogica della famiglia, dei servizi sociali, dei partiti politici, delle aggregazioni giovanili, del volontariato ecc.

Sono, queste, considerazioni meramente introduttive che comportano la delineazione di un particolare percorso fondativo volutamente non articolato attorno alla formazione tecnico professionale come via di accesso al lavoro. Non si tratta di negare meriti alla vasta ed articolata riflessione svolta in merito da valenti pedagogisti, quanto di porre a tema il lavoro produttivo in sé, senza il rischio di venire in qualche modo precondizionati da una impostazione ancora scolastico-istituzio-

nale i cui strumenti concettuali e le cui conclusioni didattico educative sono in grado di esercitare una pesante ipoteca su di un'area di ricerca che dovrebbe articolare modalità di studio a lei intrinseche, anche se finite con la riflessione sulla scuola e la formazione professionale.

La pedagogia del lavoro ha come oggetto di studio il lavoro produttivo e, quindi, come orizzonte da cui procedere anche ad una rilettura della formazione secondo un punto di vista "non scolastico", l'ambito dell'impresa intesa quale «unità di gestione e di decisione economica, che nasce allo scopo di produrre o comprare o rivendere un bene o un servizio»¹ e «non soltanto le grandi, ma anche le piccole e medie imprese, indipendentemente dal loro stato giuridico o al settore economico nel quale operano, nonché ogni tipo di attività economica, compresa l'economia sociale»².

Abbiamo così cercato di delineare l'area di riflessione: definendo *cosa* cerchiamo (l'analisi pedagogica di una realtà specifica come il lavoro produttivo di beni e servizi); *a chi* porre le nostre domande (nel caso, al lavoro umano come oggi si presenta all'interno delle imprese); *il termine ultimo* della nostra ricerca (lo studio delle forme e modalità attraverso le quali tale lavoro diviene significativo in chiave educativa).

Il nostro punto di avvio sarà, naturalmente, la *pedagogia*, intesa quale scienza che studia la relazione educativa avvalendosi del contributo di molteplici altre scienze dell'educazione e mirando a fare sintesi nella produzione di un sapere in grado di contribuire al processo di sviluppo personale. Potremmo visualizzare tale impostazione attraverso la figura riportata nella pagina successiva.

La pedagogia, come scienza della relazione educativa, vi appare strettamente interattiva rispetto ad una impostazione antropologica che le consenta di fondare una concezione dell'uomo permanentemente aperto alla propria autoeducazione. A sua volta, tale scelta andrà dialettizzata con molteplici scienze umane (psicologia, sociologia, storia, diritto...) in grado di ar-

¹ I. PICCOLI, *Concetti e processi dell'economia*, ISU Università Cattolica, Milano, 1996, p. 52.

² COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Proposta di decisione della Commissione relativa al Programma Leonardo*, in G. Uff., n. C 67 del 4. 3. 1994, art. 2, Definizioni, lettera C.

ricchirne la conoscenza delle modalità e delle condizioni attuative rispetto al lavoro.

antropologia



pedagogia ↔ relazione educativa



scienze umane

Condizione *sine qua non*, però, sarà pur sempre costituita dalla possibilità di definire il lavoro produttivo come ambito, modalità, risorsa per la realizzazione di relazioni educative.

Ci si aprono così alcuni itinerari da percorrere al fine di impostare gli elementi fondamentali utili alla riflessione pedagogica attorno al lavoro.

a. Dapprima, una pur sommaria *indagine all'interno del flusso delle riflessioni articolate dagli studiosi di pedagogia* al fine di individuarvi lo spazio riservato al tema del lavoro e le eventuali indicazioni emergenti. Ciò vale sia per lo sviluppo storico del pensiero pedagogico sino ai nostri giorni, sia, soprattutto, quale ricerca delle riflessioni maturate in relazione al lavoro industriale nelle sue dinamiche tecnologiche ed organizzative.

b. Quindi l'individuazione di momenti di *sintesi rispetto agli apporti di talune scienze umane*, nella ricerca di una, fra le tante, impostazione antropologica in grado di esplicitare le valenze "umane" del lavoro produttivo.

c. A questo punto spetterà alla *teorizzazione epistemica* la parola circa la possibilità di inscrivere tali riflessioni all'interno del sapere pedagogico, inteso quale scienza umana dotata di oggettività, coerenza e rigore.

d. Il buon esito di tale cammino, dovrebbe portare ad una

delineazione del concreto porsi, oggi, del lavoro, permettendo alla riflessione pedagogica di elaborarne una possibile problematizzazione in termini educativi.

Tale l'itinerario che svilupperemo nel corso di queste riflessioni, con la convinzione che la sintesi emergente nell'area di intersezione fra questi insiemi di "saperi" possa delinearsi come luogo teorico della riflessione della *Pedagogia del lavoro*.

Selezione di paragrafi da: Lettera Enciclica *Laborem Exercens* del Sommo Pontefice GIOVANNI PAOLO II (...) sul lavoro umano nel 90° anniversario della *Rerum Novarum*

I - Introduzione

Venerabili Fratelli, diletti Figli e Figlie, salute e Apostolica Benedizione!

L'uomo, mediante il lavoro, deve procurarsi il pane quotidiano¹ e contribuire al continuo progresso delle scienze e della tecnica, e soprattutto all'incessante elevazione culturale e morale della società, in cui vive in comunità con i propri fratelli. E con la parola «lavoro» viene indicata ogni opera compiuta dall'uomo, indipendentemente dalle sue caratteristiche e dalle circostanze, cioè ogni attività umana che si può e si deve riconoscere come lavoro in mezzo a tutta la ricchezza delle azioni, delle quali l'uomo è capace ed alle quali è predisposto dalla stessa sua natura, in forza della sua umanità. Fatto a immagine e somiglianza di Dio stesso² nell'universo visibile, e in esso costituito perché dominasse la terra³, l'uomo è perciò sin dall'inizio *chiamato al lavoro*. *Il lavoro è una delle caratteristiche che distinguono l'uomo dal resto delle creature, la cui attività, connessa col mantenimento della vita, non si può chiamare lavoro; solo l'uomo ne è capace e solo l'uomo lo compie, riempiendo al tempo stesso con il lavoro la sua esistenza sulla terra*. Così il lavoro porta su di sé un particolare segno dell'uomo e dell'umanità, il segno di una persona operante in una comunità di persone; e questo segno determina la sua qualifica interiore e costituisce, in un certo senso, la stessa sua natura.

(...)

6. Il lavoro in senso soggettivo: l'uomo-soggetto del lavoro

Per continuare la nostra analisi del lavoro legata alla parola della Bibbia, in forza della quale l'uomo deve soggiogare la terra, bisogna che concentriamo la nostra attenzione *sul lavoro in senso soggettivo*, molto più di quanto abbiamo fatto in riferimento al significato oggettivo del lavoro, toccando appena quella vasta problematica, che è perfettamente e dettagliatamente nota agli studiosi nei vari campi ed anche agli stessi uomini del lavoro secondo le loro specializzazioni. Se le parole del Libro della Genesi, alle quali ci riferiamo in questa nostra analisi, parlano in modo indiretto del lavoro nel senso oggettivo, così, nello stesso modo, parlano anche del soggetto del lavoro; ma ciò che esse dicono è molto eloquente e carico di un grande significato.

L'uomo deve soggiogare la terra, la deve dominare, perché come «immagine di Dio» è una persona, cioè un essere soggettivo capace di agire in modo programmato e razionale, capace di decidere di sé e tendente a realizzare se stesso. *Come persona, l'uomo è quindi soggetto del lavoro*. Come persona egli lavora, compie varie azioni appartenenti al processo del lavoro; esse, indipendentemente dal loro contenuto oggettivo, devono servire tutte alla realizzazione della sua umanità, al compimento della vocazione ad essere persona, che gli è propria a motivo della stessa umanità. Le principali verità su questo tema sono state ultimamente ricordate dal Concilio Vaticano II nella Costituzione *Gaudium et Spes*, particolarmente nel capitolo I dedicato alla vocazione dell'uomo.

E così quel «dominio», del quale parla il testo biblico qui meditato, si riferisce non solamente alla dimensione oggettiva del lavoro, ma ci introduce contemporaneamente alla comprensione della sua dimensione soggettiva. Il lavoro inteso come processo, mediante il quale l'uomo e il genere umano soggiogano la terra, corrisponde a questo fondamentale concetto della Bibbia solo quando contemporaneamente in tutto questo processo l'uomo manifesta e conferma se stesso *come colui che «domina»*. Quel dominio, in un certo senso, si riferisce alla dimensione soggettiva ancor più che a quella oggettiva: questa dimensione condiziona *la stessa sostanza* etica del lavoro. Non c'è, infatti, alcun dubbio che il lavoro umano abbia un suo valore etico, il quale senza mezzi termini e

direttamente rimane legato al fatto che colui che lo compie è una persona, un soggetto consapevole e libero, cioè un soggetto che decide di sé stesso.

Questa verità, che costituisce in un certo senso lo stesso fondamentale e perenne midollo della dottrina cristiana sul lavoro umano, ha avuto ed ha un significato primario per la formulazione degli importanti problemi sociali a misura di intere epoche.

L'età antica introdusse tra gli uomini una propria tipica differenziazione in ceti a seconda del tipo di lavoro che eseguivano. Il lavoro che richiedeva da parte del lavoratore l'impiego delle forze fisiche, il lavoro dei muscoli e delle mani, era considerato indegno degli uomini liberi, e alla sua esecuzione venivano, perciò, destinati gli schiavi. Il cristianesimo, ampliando alcuni aspetti propri già dell'Antico Testamento, ha operato qui una fondamentale trasformazione di concetti, partendo dall'intero contenuto del messaggio evangelico e soprattutto dal fatto che Colui, il *quale essendo Dio* è divenuto simile a noi in tutto¹¹, dedicò la maggior parte degli anni della sua vita sulla terra *al lavoro manuale*, presso un banco di carpentiere. Questa circostanza costituisce da sola il più eloquente «Vangelo del lavoro», che manifesta come il fondamento per determinare il valore del lavoro umano non sia prima di tutto il genere di lavoro che si compie, ma il fatto che colui che lo esegue è una persona. Le fonti della dignità del lavoro si devono cercare soprattutto non nella sua dimensione oggettiva, ma nella sua dimensione soggettiva.

In una tale concezione sparisce quasi il fondamento stesso dell'antica differenziazione degli uomini in ceti, a seconda del genere di lavoro da essi eseguito. Ciò non vuol dire che il lavoro umano, dal punto di vista oggettivo, non possa e non debba essere in alcun modo valorizzato e qualificato. Ciò vuol dire solamente che il *primo fondamento del valore del lavoro è l'uomo stesso*, il suo soggetto. A ciò si collega subito una conclusione molto importante di natura etica: per quanto sia una verità che l'uomo è destinato ed è chiamato al lavoro, però prima di tutto il lavoro è «per l'uomo», e non l'uomo «per il lavoro». Con questa conclusione si arriva giustamente a riconoscere la preminenza del significato soggettivo del lavoro su quello oggettivo. Dato questo modo di intendere, e supponendo che vari lavori compiuti dagli uomini possano avere un maggiore o minore valore oggettivo, cerchiamo tuttavia di porre in evidenza che ognuno di essi si misura soprattutto con il *metro della dignità* del soggetto stesso del lavoro, cioè della persona, *dell'uomo che lo compie*. A sua volta: indipendentemente dal lavoro che ogni uomo compie, e supponendo che esso costituisca uno scopo - alle volte molto impegnativo - del suo operare, questo scopo non possiede un significato definitivo per se stesso. Difatti, in ultima analisi, *lo scopo del lavoro*, di qualunque lavoro eseguito dall'uomo - fosse pure il lavoro più «di servizio», più monotono, nella scala del comune modo di valutazione, addirittura più emarginante - rimane sempre l'uomo stesso.

(...)

9. Lavoro: dignità della persona

Rimanendo ancora nella prospettiva dell'uomo come soggetto del lavoro, ci conviene toccare, almeno sinteticamente, alcuni problemi che *definiscono più da vicino la dignità del lavoro umano*, poiché permettono di caratterizzare più pienamente il suo specifico valore morale. Occorre far questo tenendo sempre davanti agli occhi quella vocazione biblica a «soggiogare la terra»¹⁴, nella quale si è espressa la volontà del Creatore, perché il lavoro rendesse possibile all'uomo di raggiungere quel «dominio» che gli è proprio nel mondo visibile.

La fondamentale e primordiale intenzione di Dio nei riguardi dell'uomo, che Egli «creò ... a sua somiglianza, a sua immagine»¹⁵, non è stata ritrattata né cancellata neppure quando l'uomo, dopo aver infranto l'originaria alleanza con Dio, udì le parole: «Col sudore del tuo volto mangerai il pane»¹⁶. Queste parole si riferiscono alla *fatica a volte pesante*, che da allora accompagna il lavoro umano; però, non cambiano il fatto che esso è la via sulla quale l'uomo *realizza il «dominio»*, che gli è proprio, sul mondo visibile «soggiogando» la terra. Questa fatica è un fatto universalmente conosciuto, perché universalmente sperimentato. Lo fanno gli uomini del lavoro manuale, svolto

talora in condizioni eccezionalmente gravose. Lo sanno non solo gli agricoltori, che consumano lunghe giornate nel coltivare la terra, la quale a volte «produce pruni e spine»¹⁷, ma anche i minatori nelle miniere o nelle cave di pietra, i siderurgici accanto ai loro altiforni, gli uomini che lavorano nei cantieri edili e nel settore delle costruzioni in frequente pericolo di vita o di invalidità. Lo sanno, al tempo stesso, gli uomini legati al banco del lavoro intellettuale, lo sanno gli scienziati, lo sanno gli uomini sui quali grava la grande responsabilità di decisioni destinate ad avere vasta rilevanza sociale. Lo sanno i medici e gli infermieri, che vigilano giorno e notte accanto ai malati. Lo sanno le donne, che, talora senza adeguato riconoscimento da parte della società e degli stessi familiari, portano ogni giorno la fatica e la responsabilità della casa e dell'educazione dei figli. *Lo sanno tutti gli uomini del lavoro* e, poiché è vero che il lavoro è una vocazione universale, lo sanno tutti gli uomini.

Eppure, con tutta questa fatica - e forse, in un certo senso, a causa di essa - il lavoro è un bene dell'uomo. Se questo bene comporta il segno di un «bonum arduum», secondo la terminologia di San Tommaso¹⁸, ciò non toglie che, come tale, esso sia un bene dell'uomo. Ed è non solo un bene «utile» o «da fruire», ma un bene «degno», cioè corrispondente alla dignità dell'uomo, un bene che esprime questa dignità e la accresce. Volendo meglio precisare il significato etico del lavoro, si deve avere davanti agli occhi prima di tutto questa verità. Il lavoro è un bene dell'uomo - è un bene della sua umanità -, perché mediante il lavoro l'uomo *non solo trasforma la natura* adattandola alle proprie necessità, ma anche *realizza se stesso* come uomo ed anzi, in un certo senso, «diventa più uomo».

Senza questa considerazione non si può comprendere il significato della virtù della laboriosità, più particolarmente non si può comprendere perché la laboriosità dovrebbe essere una virtù: infatti, la virtù, come attitudine morale, è ciò per cui l'uomo diventa buono in quanto uomo¹⁹. Questo fatto non cambia per nulla la nostra giusta preoccupazione, affinché nel lavoro, mediante il quale la *materia viene nobilitata*, l'uomo stesso non subisca una *diminuzione* della propria dignità²⁰. È noto, ancora, che è possibile usare variamente il lavoro *contro l'uomo*, che si può punire l'uomo col sistema del lavoro forzato nei *lager*, che si può fare del lavoro un mezzo di oppressione dell'uomo, che infine si può in vari modi sfruttare il lavoro umano, cioè l'uomo del lavoro. Tutto ciò depone in favore dell'obbligo morale di unire la laboriosità come virtù con *l'ordine sociale del lavoro*, che permetterà all'uomo di «diventare più uomo» nel lavoro, e non già di degradarsi a causa del lavoro, logorando non solo le forze fisiche (il che, almeno fino a un certo grado, è inevitabile), ma soprattutto intaccando la dignità e soggettività, che gli sono proprie.

(...)

25. Il lavoro come partecipazione all'opera del Creatore

Come dice il Concilio Vaticano II, «per i credenti una cosa è certa: l'attività umana individuale e collettiva, ossia quell'ingente sforzo col quale gli uomini nel corso dei secoli cercano di migliorare le proprie condizioni di vita, considerato in se stesso, corrisponde al disegno di Dio. L'uomo infatti, creato a immagine di Dio, ha ricevuto il comando di sottomettere a sé la terra con tutto quanto essa contiene per governare il mondo nella giustizia e nella santità, e così pure di riportare a Dio se stesso e l'universo intero, riconoscendo in lui il Creatore di tutte le cose, in modo che, nella subordinazione di tutta la realtà all'uomo, sia glorificato il nome di Dio su tutta la terra»²⁷.

Nella Parola della divina Rivelazione è iscritta molto profondamente questa verità fondamentale, che *l'uomo*, creato a immagine di Dio, *mediante il suo lavoro partecipa all'opera del Creatore*, ed a misura delle proprie possibilità, in un certo senso, continua a svilupparla e la completa, avanzando sempre più nella scoperta delle risorse e dei valori racchiusi in tutto quanto il creato. Questa verità noi troviamo già all'inizio stesso della Sacra Scrittura, nel Libro della *Genesi*, dove l'opera stessa della creazione è presentata nella forma di un «lavoro» compiuto da Dio durante i «sei giorni»²⁸, per «riposare» il settimo giorno²⁹. D'altronde, ancora l'ultimo libro della Sacra Scrittura risuona con lo stesso accento di rispetto per l'opera che Dio ha compiuto mediante il suo «lavoro» creativo, quando proclama: «Grandi e mirabili sono le tue opere, o Signore Dio onnipotente»³⁰, analogamente al Libro

della *Genesi*, il quale chiude la descrizione di ogni giorno della creazione con l'affermazione: «E Dio vide che era una cosa buona»³¹.

Questa descrizione della creazione, che troviamo già nel primo capitolo del Libro della *Genesi* è, al tempo stesso, *in un certo senso il primo «Vangelo del lavoro»*. Essa dimostra, infatti, in che cosa consista la sua dignità: insegna che l'uomo lavorando deve imitare Dio, suo Creatore, perché porta in sé - egli solo - il singolare elemento della somiglianza con lui. L'uomo deve imitare Dio sia lavorando come pure riposando, dato che Dio stesso ha voluto presentargli la propria opera creatrice sotto la forma *del lavoro e del riposo*. Quest'opera di Dio nel mondo continua sempre, così come attestano le parole di Cristo: «Il Padre mio opera sempre...»³²: opera con la forza creatrice, sostenendo nell'esistenza il mondo che ha chiamato all'essere dal nulla, e opera con la forza salvifica nei cuori degli uomini, che sin dall'inizio ha destinato al «riposo»³³ in unione con se stesso, nella «casa del Padre»³⁴. Perciò, anche il lavoro umano non solo esige il riposo ogni «settimo giorno»³⁵, ma per di più non può consistere nel solo esercizio delle forze umane nell'azione esteriore; esso deve lasciare uno spazio interiore, nel quale l'uomo, diventando sempre più ciò che per volontà di Dio deve essere, si prepara a quel «riposo» *che il Signore riserva ai suoi servi ed amici*³⁶.

La coscienza che il lavoro umano sia una partecipazione all'opera di Dio, deve permeare - come insegna il Concilio - anche «le *ordinarie attività quotidiane*. Gli uomini e le donne, infatti, che per procurarsi il sostentamento per sé e per la famiglia, esercitano le proprie attività così da prestare anche conveniente servizio alla società, possono a buon diritto ritenere che col loro lavoro essi prolungano l'opera del Creatore, si rendono utili ai propri fratelli e danno un contributo personale alla realizzazione del piano provvidenziale di Dio nella storia»³⁷.

Bisogna, dunque, che questa spiritualità cristiana del lavoro diventi patrimonio comune di tutti. Bisogna che, specialmente nell'epoca odierna, la *spiritualità* del lavoro dimostri quella maturità, che esigono le tensioni e le inquietudini delle menti e dei cuori: «I cristiani, dunque, non solo non pensano di contrapporre le conquiste dell'ingegno e della potenza dell'uomo alla potenza di Dio, quasi che la creatura razionale sia rivale del Creatore; ma, al contrario, essi piuttosto sono persuasi che le vittorie dell'umanità sono segno della grandezza di Dio e frutto del suo ineffabile disegno. E quanto più cresce la potenza degli uomini, tanto più si estende e si allarga la loro responsabilità individuale e collettiva... Il *messaggio cristiano*, lungi dal distogliere gli uomini dal compito di edificare il mondo, lungi dall'incitarli a disinteressarsi del bene dei propri simili, li impegna piuttosto a tutto ciò con un obbligo ancora più pressante»³⁸.

La consapevolezza che mediante il lavoro l'uomo partecipa all'opera della creazione, costituisce il più profondo *movente* per intraprenderlo in vari settori: «I fedeli perciò - leggiamo nella Costituzione *Lumen Gentium* - devono riconoscere la natura intima di tutta la creazione, il suo valore e la sua ordinazione alla lode di Dio e aiutarsi a vicenda per una vita più santa anche con opere propriamente secolari, affinché il mondo sia imbevuto dello spirito di Cristo e raggiunga più efficacemente il suo fine nella giustizia, nella carità e nella pace... Con la loro competenza, quindi, nelle discipline profane e con la loro attività, elevata intrinsecamente dalla grazia di Cristo, contribuiscano validamente a che i beni creati, secondo la disposizione del Creatore e la luce del suo Verbo, siano fatti progredire dal lavoro umano, dalla tecnica e dalla civile cultura»³⁹.

(...)

27. Il lavoro umano alla luce della Croce e della Risurrezione di Cristo

C'è ancora un aspetto del lavoro umano, una sua dimensione essenziale, nella quale la spiritualità fondata sul Vangelo penetra profondamente. Ogni *lavoro* - sia esso manuale o intellettuale - va congiunto inevitabilmente con *la fatica*. Il Libro della *Genesi* lo esprime in modo veramente penetrante, contrapponendo a quella originaria *benedizione* del lavoro, contenuta nel mistero stesso della creazione, ed unita all'elevazione dell'uomo come immagine di Dio, la *maledizione* che il *peccato* ha portato con sé: «Maledetto sia il suolo per causa tua! Con dolore ne trarrai il cibo per

tutti i giorni della tua vita»⁸¹. Questo dolore unito al lavoro segna la strada della vita umana sulla terra e costituisce *l'annuncio della morte*: «Col sudore del tuo volto mangerai il pane; finché tornerai alla terra, perché da essa sei stato tratto ...»⁸². Quasi come un'eco di queste parole, si esprime l'autore di uno dei libri sapienziali. «Ho considerato tutte le opere fatte dalle mie mani e tutta la fatica che avevo durato a farle ...»⁸³. Non c'è un uomo sulla terra che non potrebbe far proprie queste espressioni.

Il Vangelo pronuncia, in un certo senso, la sua ultima parola anche a questo riguardo nel mistero pasquale di Gesù Cristo. E qui occorre cercare la risposta a questi problemi così importanti per la spiritualità del lavoro umano. *Nel mistero pasquale* è contenuta la *croce* di Cristo, la sua obbedienza fino alla morte, che l'Apostolo contrappone a quella disubbidienza, che ha gravato sin dall'inizio la storia dell'uomo sulla terra⁸⁴. È contenuta in esso anche *l'elevazione* di Cristo, il quale mediante la morte di croce ritorna ai suoi discepoli con la potenza dello Spirito Santo *nella risurrezione*.

Il sudore e la fatica, che il lavoro necessariamente comporta nella condizione presente dell'umanità, offrono al cristiano e ad ogni uomo, che è chiamato a seguire Cristo, la possibilità di partecipare nell'amore all'opera che il Cristo è venuto a compiere⁸⁵. Quest'opera di salvezza è avvenuta per mezzo della sofferenza e della morte di croce. Sopportando la fatica del lavoro in unione con Cristo crocifisso per noi, l'uomo collabora in qualche modo col Figlio di Dio alla redenzione dell'umanità. Egli si dimostra vero discepolo di Gesù, portando a sua volta la croce ogni giorno⁸⁶ nell'attività che è chiamato a compiere.

Cristo, «sopportando la morte per noi tutti peccatori, ci insegna col suo esempio che è necessario anche portare la croce; quella che dalla carne e dal mondo viene messa sulle spalle di quanti cercano la pace e la giustizia»; però, al tempo stesso, «*con la sua risurrezione* costituito Signore, egli, il Cristo, a cui è stato dato ogni potere in cielo e sulla terra, opera ormai nel cuore degli uomini con la virtù del suo Spirito, ... purificando e fortificando quei generosi propositi, con i quali la famiglia degli uomini cerca di *rendere più umana la propria vita* e di sottomettere a questo fine tutta la terra»⁸⁷.

Nel lavoro umano il cristiano ritrova una piccola parte della croce di Cristo e l'accetta nello stesso spirito di redenzione, nel quale il Cristo ha accettato per noi la sua croce. Nel lavoro, grazie alla luce che dalla risurrezione di Cristo penetra dentro di noi, troviamo sempre un *barlume* della vita nuova, del *nuovo bene*, quasi come un annuncio dei «nuovi cieli e di una terra nuova»⁸⁸, i quali proprio mediante la fatica del lavoro vengono partecipati dall'uomo e dal mondo. Mediante la fatica - e mai senza di essa. Questo conferma, da una parte, l'indispensabilità della croce nella spiritualità del lavoro umano; d'altra parte, però, si svela in questa croce e fatica un bene nuovo, il quale prende inizio dal lavoro stesso: dal lavoro inteso in profondità e sotto tutti gli aspetti - e mai senza di esso.

È già questo *nuovo bene* - frutto del lavoro umano - una piccola parte di quella «terra nuova», dove abita la giustizia?⁸⁹ In quale rapporto sta esso con la *risurrezione di Cristo*, se è vero che la molteplice fatica del lavoro dell'uomo è una piccola parte della croce di Cristo? Anche a questa domanda cerca di rispondere il Concilio, attingendo la luce dalle fonti stesse della Parola rivelata: «Certo, siamo avvertiti che niente giova all'uomo se guadagna il mondo, ma perde se stesso (cfr. *Lc 9, 25*). Tuttavia, l'attesa di una terra nuova non deve indebolire, bensì stimolare piuttosto la sollecitudine a coltivare questa terra, dove cresce quel corpo dell'umanità nuova che già riesce ad offrire una certa prefigurazione che adombra il mondo nuovo. Pertanto, benché si debba accuratamente distinguere il progresso terreno dallo sviluppo del Regno di Cristo, tuttavia nella misura in cui può contribuire a meglio ordinare l'umana società, tale progresso è di grande importanza per il Regno di Dio»⁹⁰.

Abbiamo cercato, nelle presenti riflessioni dedicate al lavoro umano, di mettere in rilievo tutto ciò che sembrava indispensabile, dato che mediante esso devono moltiplicarsi sulla terra non solo «i frutti della nostra operosità», ma anche «la dignità dell'uomo, la fraternità e la libertà»⁹¹. Il cristiano che sta in ascolto della parola del Dio vivo, unendo il lavoro alla preghiera, sappia quale posto occupa il suo lavoro non solo nel *progresso terreno*, ma anche nello *sviluppo del Regno di Dio*, al quale siamo tutti chiamati con la potenza dello Spirito Santo e con la parola del Vangelo.

Nel concludere queste riflessioni, mi è gradito impartire di vero cuore a tutti voi, venerati Fratelli, Figli e Figlie carissimi, la propiziatrice Benedizione Apostolica.

Questo documento, che avevo preparato perché si pubblicasse il 15 maggio scorso, nel 90° anniversario dell'Enciclica «Rerum Novarum», ha potuto essere da me definitivamente riveduto soltanto dopo la mia degenza ospedaliera.

Dato a Castel Gandolfo, il 14 settembre, festa dell'Esaltazione della s. Croce, dell'anno 1981, terzo di Pontificato.

IOANNES PAULUS PP. II

Gigino

Racconto di Giovanni Guareschi pubblicato per la prima volta su *Candido* (settimanale umoristico), Rizzoli Editore, Milano, n. 1, 7 gennaio 1951

Gigino si sentì addosso gli occhi della madre e delle due sorelle, ma non alzò la testa dal piatto. La cameriera tornò in cucina e la signora ripeté: «E allora?». «Ho parlato con tutti i professori e col preside» spiegò il padre. «Hanno detto che va ancora peggio dell'anno scorso.» Gigino aveva quattordici anni ed era in seconda media: ripetente della seconda media, dopo aver fatto per due anni la prima. «Mascalzone!» disse la signora rivolta verso Gigino. «Lezioni private di latino, lezioni di matematica, soldi, sacrifici!» A Gigino vennero le lacrime agli occhi. La signora si protese sopra la tavola, agguantò Gigino per i capelli e gli sollevò il viso. «Mascalzone!» ripeté. Si sentì ciabattare la cameriera e la signora si ricompose. Quando la ragazza se ne fu andata, la signora si rivolse al marito: «Ma cosa fa? Che mascalzonate combina?». «Niente» spiegò il padre allargando le braccia. «Come condotta è a posto e nessuno si lamenta. Quando lo interrogano non risponde, quando fa i compiti in classe non riesce ascrivere una parola che non sia una bestialità. I professori non me lo hanno detto ma mi hanno fatto capire che per loro è un cretino». «Non è un cretino!» gridò la signora. «È un vigliacco! Ma è ora di finirla: bisogna trovare il modo di farlo studiare. Sono pronta a sopportare tutti i sacrifici dell'universo, ma deve andare in collegio». Le due sorelle guardarono Gigino con disprezzo. «Per causa sua poi ne dobbiamo soffrire noi!» esclamò la maggiore che era già all'università. «Dobbiamo soffrirne noi che non ne abbiamo nessuna colpa» aggiunse l'altra che era una delle brave del liceo. «Ne soffriamo tutti» disse il padre. «Quando in una fa-miglia c'è una disgrazia pesa su tutti. A ogni modo, a costo di scannarmi, lo metterò in collegio». Gigino era un ragazzo timido, di quelli che parlano poco: ma quella volta la disperazione lo prese e parlò. «Non voglio più studiare!» disse. «Voglio fare il meccanico!» La signora scattò in piedi e diede uno schiaffo a Gigino. «Voglio fare il meccanico!» ripeté Gigino. Il padre intervenne: «Calmati, Maria. Non bisogna far scenate. Lascialo dire: andrà in collegio e là troveranno il modo di farlo studiare». «Non voglio più studiare!» insistette Gigino. «Voglio fare il meccanico». «Vattene nella tua stanza!» disse il padre. Gigino se ne andò e il consesso riprese la discussione. «È più che mai necessario chiuderlo in collegio» affermò la signora. «Oramai si ribella e qui succederebbero scenate d'inferno.» «Provvedere subito» assicurò il padre. «Oggi sono riuscito a mantenermi calmo, ma in seguito non so se ci riuscirei più». «È un ragazzo che ci farà rodere il fegato a tutti» disse la signora. «D'altra parte, non possiamo permettere che, a forza di ripetere le classi, diventi la favola della città. Quando si ha un decoro bisogna mantenerlo a ogni costo». «Certamente» approvò il padre. «Il figlio del nostro usciere che ha fatto la prima media con Gigino è già due classi più avanti di lui». La signora ebbe una crisi di pianto e le due ragazze guardarono con aria di rimprovero il padre. Non c'era nessuna necessità, perbacco, di dire una cosa simile. Ma il padre aveva da tanto quella cosa lì, sullo stomaco, e doveva ben dirla.

Gigino arrivò con la corriera delle sei del pomeriggio. Gironzolò per il paese e subito venne sera. Incominciò a piovigginare e il ragazzo si riparò sotto il porticato in fondo alla piazzetta. Guardò le vetrine delle tre o quattro bottegucce. Aveva ancora in tasca duecento lire e avrebbe voluto entrare nel caffè per bere una tazza di latte, ma non trovava il coraggio di farlo. Traversò la piazza e andò a rifugiarsi nella chiesa. Si mise nell'angolo più nascosto e, verso le dieci, quando don Camillo andò a dar la buona notte al Cristo dell'altar maggiore, trovò Gigino addormentato su una panca. Il ragazzo, svegliato d'improvviso dall'urlaccio di don Camillo, vedendosi davanti quell'omaccio nero che pareva ancora più colossale nella penombra della chiesa, sbarrò gli occhi. «Cosa fai qui?» domandò don Camillo. «Scusi signore» balbettò il ragazzo. «Mi sono addormentato senza volere». «Ma che signore!» borbottò don Camillo. «Non vedi che sono un

prete?» «Scusi, reverendo» mormorò il ragazzo «vado via subito». Don Camillo vide quei due grandi occhi pieni di lacrime e agguantò per una spalla Gigino che già s'era avviato verso la porta. «E dove vai?» domandò. «Non lo so» rispose Gigino. Don Camillo cavò fuori dall'ombra il ragazzo, lo spinse davanti all'altar maggiore dove c'era luce, e lo squadrò attentamente. «Oh, un signorino» disse alla fine. «Vieni dalla città?» «Sì». «Vieni dalla città e non sai dove vai. Hai del danaro?» «Sì», rispose il ragazzo mostrando i due biglietti da cento lire. Don Camillo si avviò verso la porta rimorchiandosi Gigino. Quando furono arrivati in canonica, don Camillo prese tabarro e cappello: «Seguimi» disse brusco. «Andiamo a sentire cosa pensa di questa storia il maresciallo.» Gigino lo guardò sbalordito. «Non ho fatto niente» balbettò. «E allora perché sei qui?» urlò don Camillo. Il ragazzo abbassò la testa. «Sono scappato da casa» spiegò. «Scappato. E per qual ragione?» «Vogliono per forza farmi studiare, ma io non capisco niente. Io voglio fare il meccanico». «Il meccanico?» «Sì, signore. Tanti fanno il meccanico e sono contenti. Perché non posso essere contento anch'io?» Don Camillo riappese all'attaccapanni il tabarro. La tavola era ancora apparecchiata. Don Camillo frugò nella credenza e trovò un po' di formaggio e un pezzettino di carne. Poi si mise a sedere e stette a guardarsi come uno spettacolo Gigino che mangiava secondo tutte le regole della buona creanza. «Il meccanico vuoi fare?» domandò a un certo punto. «Sì, signore». Don Camillo si mise a ridere e il ragazzo arrossì. Il letto dell'ospite era sempre pronto, al primo piano, e così non fu difficile sistemare il ragazzo. Prima di lasciarlo solo nella stanza, don Camillo gli buttò sul letto il suo tabarro. «Qui non ci sono i termosifoni» spiegò. «Qui fa freddo sul serio». Prima di addormentarsi, don Camillo si rigirò nel letto parecchio. «Il meccanico» borbottava. «Vuole fare il meccanico!»

La mattina don Camillo si alzò come il solito che era ancor buio, per la prima Messa: ma stavolta si studiò di non fare baccano per non svegliare il signorino che dormiva nella stanzetta vicina. E, prima di scendere, aperse cautamente la porta per controllare se tutto funzionasse bene nella camera dell'ospite. E trovò il letto rifatto alla perfezione e Gigino seduto nella sedia ai piedi del letto. La cosa lo lasciò sbalordito. «Perché non dormi, tu?» disse di malumore. «Ho già dormito». Quella mattina pioveva e faceva un freddo infame e così l'unico ad ascoltare la Messa di don Camillo era Gigino. E don Camillo fece anche il suo bravo sermoncino e parlò dei doveri dei figli, e del rispetto che i figli debbono avere per la volontà dei genitori, e fu uno dei discorsi nei quali mise maggiore impegno. E il povero Gigino, solo e sperduto nella chiesa semibuia e deserta dove la voce tonante del colossale sacerdote rimbombava e ingigantiva, sentendosi dire «voi ragazzi», aveva l'idea di essere responsabile, davanti a Dio, dei peccati di tutti i ragazzi dell'universo.

«Nome, cognome, paternità, luogo e data di nascita, luogo di residenza e numero del telefono!» ordinò don Camillo a Gigino quando ebbero consumata la colazione. Il ragazzo lo guardò impaurito poi disse tutto quello che doveva dire e don Camillo andò al posto pubblico a telefonare. Gli rispose la signora. «Vostro figlio è mio ospite. Non datevi pensiero perché qui è al sicuro da ogni pericolo» spiegò don Camillo dopo essersi qualificato. Poi sopraggiunse il padre e don Camillo rassicurò anche lui e gli diede un consiglio: il ragazzo era un po' scosso. Si rendeva conto del male che aveva fatto ed era pentito sinceramente. Lo lasciassero tranquillo qualche giorno da lui che avrebbe fatto in modo di convincerlo a mettersi di buona volontà a studiare come intendevano i genitori. Avrebbero, a loro completa sicurezza, ricevuto dal vescovado conferma di quanto appreso attraverso il telefono. Telegrafassero se permettevano che il ragazzo rimanesse qualche giorno ospite di don Camillo. Il telegramma arrivò nel primo pomeriggio. «I tuoi genitori ti hanno concesso di restare con me un po' di tempo» disse allora don Camillo a Gigino. E Gigino finalmente sorrise.

Don Camillo si mise il tabarro e uscì con Gigino. Arrivarono fino all'estremità del paese e si fermarono davanti all'officina di Peppone. Peppone stava smontando pezzo per pezzo un motore d'automobile e, quando vide don Camillo, buttò per terra la chiave inglese e si mise i pugni sui fianchi. «Qui non si parla di politica» disse cupo Peppone «qui si lavora». «Bene» rispose don Camillo accendendo il suo mezzo toscano. Poi spinse avanti Gigino. «Che roba è?» domandò Peppone. «Questo è un borghese che è scappato di casa perché lo vogliono far studiare e invece lui vuol fare il meccanico. Ti interessa?» Peppone guardò il ragazzo esile ed elegante poi sghignazzò. «Tu vuoi fare il meccanico?»

«Sì, signore» rispose Gigino. «Qui non ci sono signori!» urlò Peppone. E gli occhi di Gigino si riempirono di lacrime. «Sì, capo» sussurrò Gigino. Peppone grugnì, si volse, raccolse la chiave inglese e riprese a lavorare accanto al motore. Gigino guardò don Camillo e don Camillo gli fece cenno di sì. Allora Gigino si tolse il cappottino e, sotto, aveva la sua brava tuta di tela blu. Peppone buttò via la chiave inglese e cominciò a lavorare con le chiavi fisse. Svitò quattro dadi del sedici poi gli serviva la chiave del quattordici. È se la trovò davanti al naso. Tremava, la chiave del quattordici, perché Gigino aveva una paura maledetta, ma era una chiave del quattordici e Peppone la agguantò con malgarbo. Don Camillo allora si avviò; quando fu sulla porta si rivolse a Gigino: «Giovanotto» disse «qui si lavora, non si fa della politica. Se senti quel disgraziato lì parlare di politica, lascia tutto e torna a casa». Peppone levò gli occhi e guardò cupo don Camillo.

Il padre arrivò dopo una decina di giorni e don Camillo lo ricevette con tutti i riguardi. «Ha messo la testa a posto?» s'informò il padre. «È un bravo ragazzo» rispose don Camillo. «Dov'è adesso?» «Sta studiando» rispose don Camillo. «Lo andiamo a trovare». Quando giunsero all'officina di Peppone don Camillo si fermò e aperse la porta. Gigino stava lavorando alla morsa con la lima. Venne avanti Peppone e il padre di Gigino lo guardò a bocca aperta. «È il padre del ragazzo» spiegò don Camillo. «Ah!» disse Peppone con aria poco benevola squadrandolo diffidente il signore pieno di dignità. «Fa bene?» balbettò il signore. «È nato per fare il meccanico» rispose Peppone. «Fra un anno non saprò più cosa insegnargli e bisognerà mandarlo in città a lavorare nella meccanica di alta precisione».

Don Camillo e il padre di Gigino tornarono in silenzio alla canonica. «Cosa dico a mia moglie?» domandò sgomento il padre di Gigino. Don Camillo lo guardò. «Dica la verità: lei è contento di aver preso una laurea e di essere finito caporeparto in un ufficio statale?» «Il mio sogno era di diventare specialista di motori a scoppio» sospirò il padre di Gigino. Don Camillo allargò le braccia: «Dica questo a sua moglie!». Il padre di Gigino sorrise tristemente. «Preghi per me, reverendo. Verrò tutte le settimane a trovare Gigino. Se occorre qualcosa mi scriva. Non a casa però: mi scriva in ufficio». Poi si fece raccontare come era andata la faccenda della presentazione a Peppone e, quando seppe il particolare della chiave del quattordici che era proprio del quattordici e ci voleva quella del quattordici, gli brillavano gli occhi. «Mio padre» esclamò «era il primo tornitore della città. Buon sangue non mente!»

Il denaro

di Charles Péguy, L'argent, prima edizione 1914

Lo si creda o no, noi siamo stati allevati nel seno di un popolo allegro.

Un cantiere era allora un luogo della terra dove gli uomini erano felici.

Oggi un cantiere è un luogo della terra dove gli uomini recriminano, si odiano, si battono; si uccidono.

Ai miei tempi tutti cantavano. Nella maggior parte dei luoghi di lavoro si cantava; oggi vi si sbuffa. Direi quasi che allora non si guadagnava praticamente nulla. Non si ha l'idea di quanto i salari fossero bassi.

Nondimeno tutti mangiavano. Anche nelle case più umili c'era una sorta di agiatezza di cui si è perduto il ricordo.

Conti, non se ne facevano. Perché c'era poco da contare. Ma i figli potevano essere allevati. E se ne tiravano su. Era sconosciuta questa odiosa forma di strangolamento che oggi ci torce ogni anno di più. Non si guadagnava; non si spendeva; e tutti vivevano.

(...)

Abbiamo conosciuto un onore del lavoro identico a quello che nel Medio Evo governava le braccia e i cuori. Proprio lo stesso, conservato intatto nell'intimo.

Abbiamo conosciuto l'accuratezza spinta sino alla perfezione, compatta nell'insieme, compatta nel più minuto dettaglio.

Abbiamo conosciuto questo culto del lavoro ben fatto perseguito e coltivato sino allo scrupolo estremo. Ho veduto, durante la mia infanzia, impagliare seggiole con lo stesso identico spirito, e col medesimo cuore, con i quali quel popolo aveva scolpito le proprie cattedrali.

Un tempo gli operai non erano servi. Lavoravano.

Coltivavano un onore, assoluto, come si addice a un onore.

La gamba di una sedia doveva essere ben fatta. Era naturale, era inteso. Era un primato. Non occorre che fosse ben fatta per il salario, o in modo proporzionale al salario.

Non doveva essere ben fatta per il padrone, né per gli intenditori, né per i clienti del padrone. Doveva essere ben fatta di per sé, in sé, nella sua stessa natura. Una tradizione venuta, risalita dal profondo della razza, una storia, un assoluto, un onore esigevano che quella gamba di sedia fosse ben fatta. E ogni parte della sedia che non si vedeva era lavorata con la medesima perfezione delle parti che si vedevano. Secondo lo stesso principio delle cattedrali.

E sono solo io – io ormai così imbastardito – a farla adesso tanto lunga.

Per loro, in loro non c'era allora neppure l'ombra di una riflessione. Il lavoro stava là. Si lavorava bene.

Non si trattava di essere visti o di non essere visti. Era il lavoro in sé che doveva essere ben fatto.

da dietro, e il treno intanto comincia a correre. Salto sul predellino. Il conduttore non mi picchia sulle dita, come fanno di solito, non cerca di buttarvi giù: c'erano altri militari nella carrozza, mi scambiò per uno di loro. »

Sciuchov diede una gomitata a Senka mentre gli porgeva la sigaretta, come a dire: su, finiscila tu, buono a nulla che non sei altro. E gliela diede con il bocchino; che succhi un po', inutile fare gli schifiltosi. Senka è un bel tipo, pare un attore: si mette la mano sul cuore e comincia a fare gran cenni col capo. Ma che vuoi pretendere da lui, da un sordo...

Il caposquadra, intanto, racconta:

« In quello scompartimento, a parte, erano in sei ragazze a viaggiare: studentesse di Leningrado di ritorno da un corso pratico. Sul tavolino avevano burro e altre cosucce, i loro mantelli dondolavano appesi ai ganci, avevano le valigette con tanto di fodera. Viaggiavano ai margini della vita, per loro tutti i semafori erano verdi... Chiacchierammo e scherzammo un po', bevemmo insieme il tè. A questo punto mi chiesero di che vagone ero. Tirai un profondo sospiro e spiattellai tutto: sono di un vagone, ragazze mie, che per voi viaggia verso la vita, mentre per me è morte... »

I prigionieri ascoltano in silenzio, mentre la stufa arde.

« Ma senti un po', ma è impossibile, gemiti, lamenti, consultazioni... Fatto sta che alla fine mi coprirono con i loro mantelli, nascosto su, sulla terza cuccetta, in alto. E così nascosto mi fecero arrivare

fino a Novossibirsk... Tra l'altro, una di quelle ragazze potei ringraziarla più tardi, sulla Peciora: nel trentacinque la ficcarono dentro, ai tempi dell'affare Kirov e stava andando in malora ai lavori pesanti, mentre io riuscii a sistemarla in sartoria. »

« Non vogliamo fare la malta? » chiede sottovoce Pavlo al caposquadra.

Ma questi non sente.

« Entrai in casa di notte, dalla parte dell'orto, e di notte me ne andai. Presi con me il fratellino e me lo portai dietro nelle regioni calde, a Frunza. Niente da mettere sotto i denti nè per me nè per lui. A Frunza vedemmo un gruppo di gente che cuoceva l'asfalto in una caldaia, e intorno c'erano tipi della malavita. Mi sedetti anch'io: " Sentite, signori vagabondi! Prendete con voi il mio fratellino e insegnategli a vivere! " Accettarono... Quasi quasi mi dispiace di non essermi messo anch'io con loro. »

« E non l'avete più visto, vostro fratello? » domandò il capitano.

Tiurin sbadigliò.

« No, non l'ho più rivisto. » Altro sbadiglio. E poi: « Be', ragazzi, sempre in gamba! Ce la caveremo anche alla centrale. Chi deve fare la malta, cominci pure senza aspettare il segnale. »

Ecco cosa vuol dire la squadra: mentre un capo non riesce a far muovere un « mulo » nemmeno nelle ore di lavoro, un caposquadra, se dice di lavorare durante l'intervallo, vuol dire che è il caso di farlo. Perchè è il caposquadra a nutrirti. E non ti costringe a lavorare senza motivo.

Gli altri fanno la malta e i muratori resteranno con le mani in mano?

Sciuchov sospirò e si alzò in piedi.

« Andiamo a togliere il ghiaccio. »

Per il ghiaccio prese con sè la scure e la scopetta e, per la costruzione, uno scalpello, una livella, dello spago e un piombino.

Il rubicondo Kilgas lanciò un'occhiata a Sciuchov, fece una smorfia, come a dire: che ti salta in mente di muoverti prima di Tiurin? Kilgas, però, non pensa al cibo che ti viene dal caposquadra: lui, calvo della malora, anche se gli danno duecento grammi di pane in meno, può sempre cavarsi la fame con i pacchi che riceve. Ma capisce e si alza. La squadra non può star ferma per colpa sua.

« Aspetta, Vania, vengo anch'io! » si fa vivo Kilgas.

E bravo, bravo, il nostro pacioccone. Se lavorassi per te stesso, ti saresti alzato anche prima.

(Sciuchov ha cercato di sbrigarsi anche perchè voleva arrivare a prendere il piombino prima di Kilgas; nell'utensileria ne hanno preso soltanto uno.)

Pavlo chiede al caposquadra:

« Ce la faranno in tre o ne mettiamo un altro? E la malta? Basterà? »

Il caposquadra aggrota la fronte, pensieroso:

« Sai, Pavlo, ci vado io, a fare il quarto. Tu, invece, resta qui per la calcina. Il cassone è grande: metti sei uomini e dividilo a metà. Da una parte si prende la malta, dall'altra la si prepara. Senza fermarsi un minuto. »

« Benone! » Pavlo è balzato in piedi. È giovane, ha il sangue buono: non si è sciupato nei campi, ha ancora sulle labbra il sapore delle ciambelle ucraine. « Se voi, Tiurin, fate il muro, io farò la malta. Vediamo chi fa prima! Qual è la zappa più lunga? »

Ecco com'è la squadra! Pavlo è stato con le bande, ha partecipato a spedizioni notturne: chi glielo fa fare a lavorare così? Ma se si tratta del capo-squadra, è un altro paio di maniche.

Sciuchov e Kilgas sono andati su ed ecco sentono la rampa scricchiolare sotto il peso di Senka: anche il sordo ha capito.

Al secondo piano il muro è appena cominciato: tre strati di blocchi, raro che ce ne siano di più. E, per questo lavoro, da fare in fretta e furia, dalle ginocchia al petto non hai neanche il ponte.

Quelli che c'erano — cavalletti e tutto — sono spariti: o servivano per un altro cantiere o sono stati bruciati perchè non li godesse un'altra squadra. Per fare un lavoro a regola d'arte, si dovrebbe cominciare da domani a preparare i cavalletti, se no, a un certo punto, si ferma tutto.

Dall'alto della centrale l'occhio vede lontano: tutta la zona lì intorno, deserta (i prigionieri sono andati a scaldarsi fino a che suoni la sirena), le torrette nere, i pali appuntiti del filo spinato che si vede soltanto dove batte il sole, mentre di faccia è invisibile. Il sole picchia che ti tocca tenere socchiusi gli occhi.

E non molto lontano c'è il treno. Ne fa del fumo, sporca il cielo! Adesso caccia fuori un gran sospiro.

Questo suono rauco, da malato, viene sempre prima della sirena. Ed eccola, la sirena. Beh, non è poi stato molto, il lavoro straordinario.

« Ehi, tu, stakanovista dei miei stivali! Vedi un po' di far presto con quel piombino! » dice Kilgas.

« Ma pensa un po' ai cavoli tuoi! Hai il muro pieno di ghiaccio. Ci metterai tutto il giorno a levarlo! Dovresti dare la cazzuola a qualcun altro, » lo sotte Sciuchov.

Avevano in mente di riprendere il loro posto come prima di mangiare e invece da giù il caposquadra urla :

« Ehi, voi, ragazzi! Per non far gelare la malta nelle cassette, mettiamoci a coppie. Sciuchov, tu prendi Klevscin, io mi metto con Kilgas. Intanto Gopcik pulirà dal ghiaccio il mio muro, lì da Kilgas, al mio posto. »

Sciuchov e Kilgas si scambiano un'occhiata. Giusto, si farà più svelto così.

Prendono l'accetta.

E Sciuchov non vede più niente: nè la neve sotto il sole, nè i « muli » chè escono dalle stanze scaldagente, chi a scavare buche lasciate a mezzo dal mattino, chi a rinforzare i ponteggi, chi a metter su le capriate, sui laboratori. Vede soltanto la sua parte di muro: dall'angolo di sinistra, dove i blocchi salivano a scaletta fino a più su della vita, a quello di destra dove il suo muro si incontrava ad angolo con quello di Kilgas. Indicò a Senka il posto che andava ripulito dal ghiaccio e cominciò a romperlo anche lui, con la costa o col taglio dell'accetta facendo volare da ogni parte e perfino sul

viso le scaglie di ghiaccio. Lavorava con energia, ma senza badare a quel che faceva. I suoi occhi e quel che c'era di pensiero nella sua testa erano rivolti a scoprire, sotto il ghiaccio, com'era il muro della facciata esterna della centrale. Il primo pezzo doveva essere stato lavorato da un muratore sconosciuto che, o non sapeva il mestiere o se ne fregava, e adesso Sciuchov doveva abituarsi a quel muro come se l'avesse fatto con le sue mani. Ecco qui un abbassamento difficile da correggere con un solo strato di blocchi; ne occorreranno almeno tre, aggiungendo ogni volta un po' più di malta fra uno strato e l'altro. E qui il muro tirava fuori un po' di pancia: anche per questo, due strati perchè venga bene. E Sciuchov tracciò, con la mente, una linea per dividere il muro. Lui sarebbe arrivato dall'angolo a scaletta di sinistra, Senka, invece, l'avrebbe continuato verso destra fino a congiungersi con Kilgas. Laggiù all'angolo poi, lui lo sapeva, Kilgas non sarebbe stato capace di trattenersi e avrebbe fatto un po' del lavoro di Senka. E gli avrebbe fatto un piacere. E mentre quei due avrebbero trafficato là nell'angolo, lui, Sciuchov, avrebbe mandato avanti più di mezzo muro. La sua coppia non sarebbe rimasta indietro. E calcolò la quantità di blocchi che gli occorreavano nei vari punti. Appena arrivarono su quelli che portavano i blocchi, prese al volo Alioscia:

« Portali da me. Mettili qui. E anche qui. »

Senka stava ancora finendo di spaccare il ghiaccio che Sciuchov aveva già preso con le due mani la scopetta di fili d'acciaio e dà a passarla su e

giù, su e giù sull'ultimo strato di blocchi per ripulirli, se non del tutto, almeno fino a lasciarci sopra soltanto una spruzzatina nevosa, ma, soprattutto, eliminando il ghiaccio fra un blocco e l'altro.

Venne su anche Tiurin e mentre Sciuchov arremugiava ancora con la scopetta, inchiodò una trave maestra nell'angolo. Ai due lati, di Sciuchov e di Kilgas, c'erano già da un pezzo.

« Ehi! » grida Pavlo dal basso. « C'è ancora qualcuno lassù? La malta è pronta! »

A Sciuchov gli vennero i sudori: non aveva ancora teso lo spago. Se n'era dimenticato. Decise allora di tenderlo non per una o due, ma per tre file e un po' di più. E, per aiutare Senka, prendersi un pezzetto della fila esterna, lasciandogli un po' di quella interna. Mentre tendeva lo spago sull'orlo superiore, spiegò a Senka, a gesti e a parole, dove posare i blocchi. Il sordo capì. Addentandosi un labbro, storcendo gli occhi, faceva segno al muro di Tiurin: « Gliela faremo vedere! Non resteremo indietro! » E rideva.

Intanto portavano su per la rampa, la malta. Saranno almeno in quattro coppie, a quel lavoro. Il caposquadra ha deciso di non mettere vicino ai muratori la cassetta per la malta: passandola da un posto all'altro non fa che gelare. Invece si mette la barella in modo che due muratori possano prenderla direttamente da lì. Intanto, quelli che l'avevano portata, per non star lassù a gelare, potevano tirare i blocchi dal basso. Appena le barelle rimanevano vuote bisognava portarle giù subito mentre dal basso ne arrivavano su delle altre. Una volta

in basso, poi, mettete le cassette sulla stufa per sciogliere la calcina gelata, e scaldatevi un po' anche voi.

Arrivano due barelle in una volta: una per Sciuchov e una per Kilgas. La malta fuma, col gelo: è vapore, ma dentro, di caldo, ce n'è rimasto ben poco. Se la sbatti sul muro con la cazzuola e ti distrai un momento, ecco che è dura. E allora devi romperla con il taglio del martello perchè la cazzuola non ce la fa. E anche i blocchi: se ne appoggi uno, appena un po' storto, subito attacca. Devi smuoverlo con la costa dell'accetta e raschiare la malta.

Ma Sciuchov non sbaglia. I blocchi non sono tutti perfetti: uno ha l'angolino rotto, o una costola segnata o qualche bolla. Sciuchov se ne accorge subito e capisce su che faccia deve poggiarlo. E gli par di vedere il blocco, già al suo posto, che lo fissa dal muro. Sciuchov prende con la cazzuola la malta che fuma e la sbatte al posto giusto, prende la misura perchè la connessura della riga di sotto capiti proprio a metà del blocco di sopra. Ha la mano precisa, per la malta, ne prende la dose giusta per un blocco solo. Afferra dal mucchio uno dei blocchi (ma con precauzione, badando che non gli strappi il guantone, che è il viziaccio di quei blocchi). Lisciata bene la malta, paffete, ci schiaffa sopra il suo blocco. E, presto presto, bisogna sistemarlo, con un colpetto di fianco della cazzuola. Aggiustarlo con tutti i sacramenti; la faccia in fuori pari pari col filo, e messo bene da tutte le parti. Ecco, ha fatto presa, con questo freddo.

Adesso, se la malta ha sbavato un po' bisogna staccarla con il taglio della cazzuola, e buttarla (d'estate serve per il blocco di sopra, ma d'inverno, neanche a pensarci!). Un'altra occhiata alle connessioni inferiori: badare che, se un blocco è un po' sbrecciato, va rattoppato con la malta, un po' di più a sinistra, dove è andato via il calcestruzzo, e posarlo strisciandolo un poco da destra a sinistra, perchè si faccia da solo la sua cuccia. Un occhio al piombino, uno allo spago. Fatto! Forza, prendine un altro.

Il lavoro sta avviandosi. Dopo aver messo due strati di blocchi e aver corretto gli sbagli del muratore di prima, cominciamo ad andar bene. Ma adesso, sì che bisogna stare attenti!

E, dà, dà, svelto coi blocchi, verso l'angolo di Senka, per incontrarlo. Lui si è già staccato dal caposquadra e si avvicina.

Sciuchov strizza l'occhio ai portatori: forza con la malta, qui da me. E il lavoro va di corsa: non c'è tempo neanche per soffiarsi il naso.

Riunitisi, con Senka, i due attingono malta dalla stessa cassetta, ma subito bisogna grattare perchè è finita.

« Calcina! » urla Sciuchov, sporgendosi dal muretto.

« Arri-i-va! » risponde Pavlo.

Né portano un'altra cassetta. È vuotata anche questa, e quello che s'è asciugato sulle pareti, grattatelo voi, se no prende, e vi tocca lavorare il doppio. Portate via questa! Avanti con un'altra!

Sciuchov e gli altri muratori non sentono più il

freddo. Il lavoro affrettato, d'impegno, ha tirato fuori dal corpo il primo caldo, quello che ti bagna di sudore. Ma nessuno si ferma, il muro cresce, un blocco sopra l'altro. Dopo un'ora ecco il secondo caldo: quello che ti asciuga il sudore. Il freddo non ti ha preso ai piedi ed è quello che conta perchè il resto non ha importanza: nè il venticello sottile nè altro poteva distrarli dal lavoro. Soltanto Klevscin batteva un piede contro l'altro: portava, poveretto, il quarantasei, di scarpa, e gli avevano affibbiato gli stivali di feltro di due paia diverse, e piuttosto stretti anche.

Ogni tanto il caposquadra grida: « Calcina! » E Sciuchov, anche lui: « Calci-i-ina! » Quando sei davvero in gamba sul lavoro ti considerano come un caposquadra. Sciuchov non vuole restare indietro sull'altra coppia e, in questo momento, farebbe sgobbare, su e giù per le rampe, anche il suo più caro fratello.

Fin dall'ora di pranzo Buinovski ha portato su, insieme a Fetiukov, la malta. La rampa è molto in pendio e si scivola, tanto che, in principio, Sciuchov lo incitava un po':

« Capitano, su, muoviti, capitano! »

A ogni viaggio il capitano si faceva più svelto e Fetiukov più pelandrone; eccolo, figlio d'un cane, che molla da una parte la barella e scarica un po' di malta, per alleggerirla.

Sciuchov gli ha già dato una botta nella schiena:

« Ehi, tu, malnato! Quand'eri direttore li facevi sgobbare i tuoi uomini, eh? »

« Caposquadra! » urla il capitano. « Dammi un

uomo vero. Non si va avanti con questo pezzo di merda! »

E il caposquadra dà gli ordini: Fetiukov passa sotto, a sbattere i blocchi sul ponte e, per di più, contandoli, uno per uno. Alioscia va con il capitano. Alioscia è un tipo quieto, chiunque lo può comandare.

« Allarme! Tutti in coperta! » lo ammonisce il capitano. « Attento, qui si lavora, non si scherza mica. »

Alioscia, docile, sorride:

« Se vogliamo andare più svelti... coraggio. Come dite voi. »

E scendono.

Avere un tipo docile, in squadra, è una fortuna.

Tiurin sta gridando con qualcuno che è di sotto: è arrivato un altro camion carico di blocchi. Non ne arrivano per mesi, poi, di colpo, ne sbucano da tutte le parti. E occorre mettercela tutta, intanto che va così, fin dal primo giorno. Poi, appena ci sarà una sosta, la corsa sarà bell'e finita.

E sempre rivolto a quelli di sotto, ecco il caposquadra che sacramenta. Parlano della gru. Sciuchov vorrebbe ascoltare anche lui, ma non ha tempo: sta lisciando il muro. Arrivano su con le barelle e danno la notizia. È giunto un tecnico per aggiustare il motore della gru, insieme al sorvegliante dei lavori elettrici: uno di fuori. Il tecnico cerca il guasto, l'altro sta a guardare.

Come sempre: uno lavora, l'altro guarda.

Se aggiustassero subito la gru si potrebbero sollevare tanto i blocchi che la malta.

Sciuchov sta già mettendo il terzo strato (e anche Kilgas) quando ti arriva, dalla rampa, un altro di quelli che stanno a guardare. Un altro « capo »: il capomastro Der. Moscovita. Si dice che fosse al ministero.

Sciuchov, ch'è vicino a Kilgas, gli fa guardare Der.

« Be-eh... » fa Kilgas. « Io non ho rapporti con le autorità. Soltanto se casca dal ponte, puoi chiamarmi. »

Adesso quello si metterà alle spalle di chi lavora e starà a guardare. Sono proprio questi osservatori che non gli vanno giù. E vuole fare l'ingegnere, 'sta faccia di merda! Una volta voleva insegnare a mettere i mattoni e per poco Sciuchov non gli scoppiava a ridere sul muso. La verità è questa: fatti una casa con le tue mani, allora sarai un ingegnere.

A Temgeniovo non esistevano case di pietra: soltanto izbe di legno. Anche la scuola era di tronchi, enormi, portati dall'ammasso. Invece, nel campo ci volevano muratori ed ecco Sciuchov muratore. Chi ha imparato due mestieri, può impararne dieci.

No. Der non casca giù. È inciampato soltanto una volta.

« Tiu-iu-riiin! » urla con gli occhi fuori della testa. « Tiu-rin! »

Dietro di lui compare, di corsa, anche Pavlo, con la zappa in mano.

Il giaccone di Der è quello d'ordinanza, però è nuovo fiammante, perfetto. E ha un bel berretto, di cuoio. Anche lui ha il suo numero, come gli altri: B-731.

« Cosa c'è? » Tiurin gli si fa incontro con la cazzuola in mano. Il berretto del caposquadra è storto, poggiato su un occhio.

Qui succede qualcosa. Impossibile lasciarselo sfuggire ma, d'altra parte, non si può far gelare la malta. Sciuchov continua il suo lavoro, ma sta attento, per sentire bene.

« Sei diventato matto? » grida Der, sputando saliva. « Qui puzza mica di prigione ma di processo! Tu, Tiurin, ti becchi un supplemento! »

Per Sciuchov è un lampo: ha capito. Guarda Kilgas: ha capito anche lui. Il cartone incatramato! Der ha visto le finestre col cartone.

Sciuchov non ha paura per sè: il caposquadra non parlerà. Teme per Tiurin. Per noi il caposquadra è un padre, per i capoccia è uno di noi. Nel Nord, per un fatto simile, erano davvero capaci di aumentare la pena.

E che grinta fa il caposquadra! Sbatte per terra la cazzuola e fa un passo verso Der! Der si volta. Pavlo ha alzato la sua zappa, pronto.

La zappa! Ecco perchè se l'è portata!...

E Senka, anche se è sordo, ha capito. Si mette le mani sui fianchi e si avvicina. È grosso Senka, c'è poco da ridere.

Der sbatte gli occhi, è impressionato, si guarda in giro cercando una via di scampo.

Il caposquadra si china verso Der, gli parla quasi sottovoce, ma si sente benissimo fin lì:

« È finito il tempo, razza di porci, dei supplementi di pena! Di' una parola sola, mignatta porca, e sarà l'ultima. Sta' bene attento! »

E trema tutto, per la rabbia. Trema, non riesce a dominarsi, Tiurin.

E Pavlo, con la sua faccia lunga, divora con gli occhi Der: proprio se lo mangia.

« Ma cosa vi piglia, ragazzi? » fa Der, pallido pallido. E intanto si ritira, sulla rampa.

Il caposquadra non aggiunge parola: si raddrizza il berretto, ripiglia la cazzuola e torna al suo pezzo di muro.

Anche Pavlo comincia a riscendere, con la zappa, adagio adagio.

Ma così adagio...

Der ha paura a restar lì, ma anche a scendere. S'è messo dietro Kilgas e non si sposta.

Intanto Kilgas non smette di lavorare ma fa come il farmacista che pesa le medicine nel suo negozio: con un'aria pensierosa, da medico, senza la minima fretta. Tutto questo voltando le spalle a Der, come se non sapesse che lui è lì.

Der, adagio adagio, si avvicina a Tiurin. Dov'è finita la sua boria?

« Tiurin, e io che dico al sorvegliante? »

Il caposquadra continua a lavorare e, senza voltare la testa, gli risponde:

« Gli direte che c'era già. Che quando siete arrivato era già lì. »

Der rimane ancora un momento: capisce che non gli faranno la pelle, fa qualche passo e ficca le mani nelle tasche.

« Ehi, tu, S-854, » borbotta, « perchè questo strato di malta è così sottile? »

Deve prendersi una rivincita, no? Il muro di

Sciuchov è diritto, i blocchi sono a posto, e lui ti vien fuori con la storia dello strato sottile.

« Permettete che vi faccia osservare, » gli fa l'altro, biascicando le parole, con un sorrisetto ironico, « che, a metterne di più, questa centrale, a primavera, farebbe acqua da tutte le parti. »

« Sei un muratore, da' ascolto a quello che ti dice un capomastro, » risponde Der, gonfiando le guance, com'è sua abitudine.

Uhm, forse in qualche punto lo strato è davvero un po' sottile, ma questo vale quando si lavora in condizioni normali, mica con questo freddo. Senza contare la « norma ». Ma cosa vuoi star lì a dare spiegazioni a uno che non capisce niente!

Der scende, buono buono, la rampa.

« Fatemi aggiustare la gru, » gli grida il caposquadra dall'alto. « Non siamo delle bestie! Tirar su a mano i blocchi fino al secondo piano! »

« È un lavoro pagato a parte, » Der risponde, ma senza alzare la voce.

« Già, pagato alla voce " sulle carriole " ... Provateci un po' a far salire una carriola sulle rampe. Il lavoro dev'essere pagato " sulle barelle ". »

« Toccasse a me... Ma in ragioneria non ve lo contano " sulle barelle ". »

« Chi se ne frega della ragioneria! Qui da me c'è tutta la squadra al lavoro per servire quattro muratori. Quanto sarà il mio guadagno? »

Il caposquadra discute ma non smette di lavorare.

« Ma-a-alta! » grida verso terra.

« Ma-a-alta! » grida anche Sciuchov. Anche il

terzo strato di blocchi è stato livellato e al quarto si potrebbe anche partire in quarta. Bisognerebbe spostare lo spago di una fila, ma fa lo stesso, si può andare avanti anche così.

Der se ne va tutto curvo, pieno di freddo. Va a scaldarsi in ufficio. Non deve avergli fatto bene. Vero è che bisognerebbe pensarci due volte prima di andar contro un tipo come Tiurin. Se Der riuscisse a stare in pace con i capisquadra di quella razza, potrebbe vivere da papa: non lavora, prende una buona razione, dorme per conto suo. Cosa pretende? Vuol mettersi in mostra, ecco, darsi delle arie.

È venuto su uno per dire che il sorvegliante dei lavori elettrici se n'è andato con il tecnico e che la gru è sempre come prima.

Dunque, si sgobba.

In tutti i cantieri che Sciuchov ha visto è sempre stato così. I mezzi meccanici o si rompevano da soli o erano i prigionieri a metterli fuori combattimento. Lo facevano con le macchine per il trasporto dei tronchi: un palo nel cingolo, e via! E tutto per riprendere fiato. Volevano che si portasse un tronco dopo l'altro senza lasciarti il tempo di tirar su la schiena.

« Sotto coi blocchi! Sotto coi blocchi! » urla il caposquadra che ce la mette tutta. E manda accidenti a chi tira i blocchi e a chi li porta.

Da giù qualcuno grida:

« Pavlo vuol sapere se deve fare dell'altra malta. »

« Ma naturale. »

« Allora vuole ancora un aiuto. »

Che movimento! Già alle prese con il quinto strato. Poco fa, tutti piegati, si tirava su il primo, adesso, guarda un po', siamo arrivati al petto, con questo muro. Ma certo; non si può fare a meno di fare svelti quando non c'è nè finestre nè porte: due muri ciechi a squadra e blocchi a volontà. Bisognerebbe tirar su lo spago, ma non c'è tempo.

« La ottantaduesima è andata a consegnare gli arnesi, » annuncia Gopcik.

Il caposquadra lo fulmina con un'occhiata.

« Occupati degli affari tuoi, moccioso! Porta i mattoni. »

Sciuchov si guarda attorno. Sì. Il sole va giù. Cala in una nebbia grigiastra, in un gran giro rosso.

Ma, adesso, è un peccato smettere. Si è cominciato il quinto strato: bisognerebbe finirlo. E dargli una lisciatina.

I portatori sembrano brocchi sfiatati. Il capitano ha la faccia grigia dalla fatica. Lo credo bene; se non arriva già ai quaranta, poco ci manca.

Intanto il gelo comincia a scottare. Punge le dita anche attraverso i guantoni. E lo stivale sinistro... Top-top, fa Sciuchov con quello stivale, top-top.

Ormai, per lavorare il muro, non hai bisogno di chinarti; ti pieghi soltanto per prendere i blocchi e tirar su la malta con la cazzuola.

« Giovanotti! Giovanotti! » incita Sciuchov.
« Mettetemi su i blocchi. »

Al capitano piacerebbe aiutare ma non ha più

forza. Non ci è abituato. Invece Alioscia dice subito:

« Bene, Ivan Denisovic. Fatemi vedere dove. »

Questo Alioscia! Mai che ti dica di no, qualunque cosa gli chiedi. Se al mondo fossero tutti così, lo sarebbe anche Sciuchov. Da loro, dai battisti, si usa così: ed è bello.

Per l'intera zona e anche alla centrale arriva il suono della rotaia: fine del lavoro! Abbiamo esagerato, con la malta: troppa grazia!...

« Avanti la malta! Avanti la malta! » grida il caposquadra.

E intanto in basso ne hanno preparato un altro cassone. Bisogna andare avanti: non c'è altro da fare. Se non si vuota il cassone, domani ti tocca sbatterlo via, con tutta la malta dura come pietra, che non si spacca neanche a picconate.

« Su, giovanotti, fate vedere chi siete! » grida Sciuchov.

Kilgas ha la faccia scura. Non gli piace la confusione. Ma che altro può fare: si mette sotto anche lui.

Da giù sale di corsa Pavlo con le barelle e una cazzuola in mano. Ci sta anche lui. Così i muratori son diventati cinque.

È il momento delle connessure. Sciuchov prende ad occhio la misura e spinge la martellina verso Alioscia:

« Su, forza, spacca un mattone! »

A fare in fretta, niente vien bene. Adesso che si tratta di sbrigarsi, Sciuchov, invece, non sa togliere gli occhi dal muro. Spinge Senka un po' a sinistra e

si sposta un po' a destra, verso l'angolo. Andar su troppo col muro o chiudere l'angolo sarebbe la cosa peggiore: domani ci vorrà una mezza giornata in più.

« Fermo lì! » Sciuchov allontana Pavlo dal mattone e ci pensa lui a sistemarlo. Intanto vede che, dalla parte di Senka, sta venendo fuori una gobbetta; accorre e con due mattonate rimette a posto tutto.

Ecco il capitano con la barella, da bravo cavallino.

« Ce ne sono altre due. »

Non sta più in piedi, ma tira avanti. Sciuchov una volta aveva un cavallino di quel tipo: ha cercato di non ammazzarlo di lavoro ma, a un certo punto, il cavallino non ce l'ha fatta. E l'hanno scuoiato.

Ormai non si vede più neanche l'orlo, del sole. E ormai — anche senza che lo dica Gopcik — si vede che le squadre hanno riconsegnato gli arnesi e la gente s'incammina verso il posto di guardia. (Nessuno si mette in moto subito dopo il segnale perchè nessuno è così scemo da star lì a prendere il freddo. Rimangono tutti nelle stanze scaldagente. Ma quando è arrivato il momento e i capisquadra si sono messi d'accordo, allora le squadre si mettono in moto. Se non si mettessero d'accordo, quelli sono così testoni che sono capaci, pur di rimanere un po' di più al calduccio, di star lì fino a mezzanotte.)

Anche Tiurin si accorge di essere in ritardo. Di sicuro, all'utensileria lo stanno coprendo di insulti.

« Ehi, » grida, « e chi se ne frega di questa merda! » E ai portatori: « Voi filate giù e raschiate per

benino il cassone grande e portate la malta lì, in quella fossa laggiù e nascondetela sotto la neve, che non si veda niente! E tu, Pavlo, raccogli gli arnesi e vai, con due uomini, a consegnarli. Gopcik porterà le tre cazzuole più tardi, quando avremo finito con questa malta qui. »

E sotto a lavorare. A Sciuchov hanno preso la martellina, hanno levato lo spago dal muro. Tutti filano giù nella stanza della calcina: tanto qui non hanno più niente da fare. Sul ponte sono rimasti tre muratori: Kilgas, Klevscin e Sciuchov. Il caposquadra fa un giretto d'ispezione al muro per vedere a che punto sono. Ha l'aria soddisfatta.

« Bel lavoro, eh? In mezza giornata e senza neanche una vacca di una gru. »

Sciuchov si accorge che nella cassetta di Kilgas è rimasto un altro po' di malta, ed è preoccupato perchè, all'utensileria, potrebbero prendersela con Tiurin, per via delle cazzuole. Allora gli viene un'idea.

« Sentite, » dice, « portate le vostre cazzuole a Gopcik. La mia non è in nota e non c'è bisogno di consegnarla. Sto io quassù a finire. »

Il caposquadra si mette a ridere:

« Un tipo come te, Sciuchov, non andrebbe liberato mai! Come farà senza di te il campo? »

Ride anche Sciuchov, senza smettere di lavorare.

Kilgas ha portato via le cazzuole, Senka passa i blocchi a Sciuchov: la malta di Kilgas è stata versata nella cassetta.

Gopcik fila a razzo verso l'utensileria, rincorrendo Pavlo. E la 104a si avvia, senza il caposquadra, at-

traverso il campo. Il caposquadra è un pezzo grosso, ma quelli della scorta sono più grossi di lui: prenderanno nota dei ritardatari per schiaffarli dentro.

Davanti al corpo di guardia c'è tanta gente che fa paura. Sono tutti riuniti lì. Sembra che siano usciti anche quelli della scorta, per il controllo.

(All'uscita lo fanno due volte. La prima, a cancello chiuso, per sapere se si può aprire; la seconda mentre i prigionieri passano dal cancello aperto. E se qualcosa non ha funzionato, altra conta dopo il cancello.)

« All'inferno la malta! » fa il caposquadra. « Butala di sotto, al di là del muro. »

« Vai, Tiurin! Vai, che hanno più bisogno di te laggiù. » (Sciuchov di solito si rivolge a lui con tanto di Andrei Prokofievic, ma adesso, con il lavoro che ha fatto oggi, si è messo alla pari con il caposquadra. Non che pensi: « Sono alla pari con lui », però sente che il fatto è quello.)

E mentre il caposquadra scende a gran passi la rampa, gli grida dietro:

« Che vaccata, vero? Una giornata lavorativa così corta! Appena ci hai preso gusto, è ora di smettere. »

Con il sordo, sono rimasti in due. Con lui c'è poco da chiacchierare e non è nemmeno il caso. È più intelligente di tutti, lui, capisce senza parole.

Zàffete, con la malta! Zàffete, con il blocco! Una schiacciatina, un'occhiatina. Malta. Blocco. Malta. Blocco...

Si direbbe — e anche il caposquadra l'ha detto — che non è il caso di tenere da parte calcina.

Si butta e via, a raggiungere gli altri. Ma Sciuchov è fatto alla sua maniera e otto anni di campo non sono bastati a cambiarlo: ogni spreco — sia che si tratti di una cosa che di un lavoro — non gli va giù. Niente deve andare perduto.

Malta! Blocco! Malta! Blocco!

« Finito! Per i c..... di mio nonno! » grida Senka.
« E adesso filiamo! »

Acchiappa una barella e, via, giù per la rampa.

Ma, anche se quelli della scorta gli mandassero contro i cani, Sciuchov non può fare a meno di dare un'ultima occhiata. Di corsa, qualche passo indietro: da questa parte non c'è male. Qualche passo verso il muro per dare, là, un'occhiata a destra e a sinistra. Che occhio, il suo! Una livella! Tutto uguale, tutto a posto. Si vede che ancora non gli trema la mano.

E giù di corsa, anche lui, per le rampe.

Intanto Senka ha lasciato, correndo, la stanza della calcina e via, lungo il poggio.

« Corri, corri, » grida, voltandosi.

« Vai! Che ti raggiungo, » gli risponde Sciuchov, a gesti.

E s'imbuca nella stanza della calcina: non può abbandonare così la sua cazzuola. Può anche darsi che, domani, Sciuchov non esca al lavoro, la squadra può essere spedita al « Villaggio Socialista » o che per sei mesi Sciuchov non torni qui, ma la cazzuola dev'essere sistemata. Visto che l'hai fregata, fregala sul serio. Le cose o si fanno o non si fanno.

Nella stanza della calcina le stufe sono spente.

È buio. Che fifa! Non fifa del buio, ma perchè non c'è più nessuno e se al posto di guardia s'accorgono che ne manca uno, quelli della scorta lo riempiranno di botte.

Non importa: guarda qua, guarda là, ecco in un angolo un bel sassone. Sciuchov lo sposta, ci ficca dietro la cazzuola, rimette a posto il sasso. Tutto in regola!

Adesso, via di corsa, a raggiungere Senka. Ma appena corso sì e no per un cento passi, eccoti Klevscin! Mai che ti lasci solo nei guai.

Corrono uno vicino all'altro: il bassotto e lo spilungone. Senka è di una testa e mezza più alto di Sciuchov, e anche la sua testa è grossa.

A questo mondo ci sono dei buoni a niente che si divertono a correre, negli stadi, in gara, di loro spontanea volontà. Sarebbe bello, vederli qui, questi tipi di fessi, dopo un'intera giornata di lavoro, con la schiena rotta, i guantoni bagnati, gli stivali scalcagnati, correre con un freddo boia.

Dio, che affanno! Si sente il respiro pesante: ha-ha! ha-ha!

Be', il caposquadra li avrà pur giustificati, al posto di guardia...

Corrono verso la folla: una cosa da far paura.

E subito, da centinaia di gole vien fuori un latrato: li insultano, e tuo padre qui, tua madre là... spintoni, colpi sul naso, sulla bocca, sulle costole. Quando cinquecento persone ce l'hanno con te, voglio vedere a non aver paura!

Ma il brutto è la scorta.

No, qui va tutto bene. Nell'ultima fila c'è il

caposquadra. Deve aver trovato la scusa per loro. Si sarà preso lui la colpa.

Ma come gridano, quegli altri! Le bestemmie che ti piovono addosso!

Perfino Senka, che in vita sua ne ha viste di tutti i colori, a un certo punto non ce la fa più. Prende fiato e dàgli a spararle poderose dall'alto della sua statura. Di solito sta sempre zitto, ma adesso sembra un temporale. Alza i pugni e per poco non comincia ad adoperarli.

Attorno a lui si fa silenzio. Qualcuno ride.

« Ehi, voi della centoquattresima! » fa un altro. « Ma è sordo o no? Volevamo fare la prova... »

E tutti giù a ridere. Anche quelli della scorta.

« In riga per cinque! »

Ma il cancello non si apre. Non si fidano. Spingono indietro la folla. (Si sono appiccicati tutti al cancello, come se lo star lì servisse a sbrigarsi prima.)

« In riga per cinque... Prima, seconda, terza... »

Alla chiamata la riga avanza di qualche metro. Intanto Sciuchov, ripreso fiato, si dà un'occhiata in giro: santo Dio, la falce della luna è diventata scura, d'un porpora cupo, ed è già montata nel cielo. E, forse, ha già cominciato a calare.

Ieri sera, alla stessa ora, era molto più in alto.

Sciuchov è allegro: è andato tutto liscio. Dà una gomitata al capitano, per attaccar discorso:

« Ehi, capitano, dimmelo tu: dove va a nascondersi, secondo la vostra scienza, la luna vecchia? »

« Cosa?... Dove? Che bestialità! Ma non si vede più, è semplice. »

E Sciuchov, scuotendo la testa e ridendo:

« Ma se non si vede più, come fai a sapere che c'è? »

« Secondo te, » dice meravigliato il capitano, « ogni mese la luna è un'altra, nuova? »

« E perchè no? Non nascono ogni giorno degli uomini? E perchè non potrebbe, ogni quattro settimane, nascere una luna? »

« Roba da matti! » e il capitano sputa con disprezzo. « Mai visto un marinaio così scemo. E la luna vecchia, allora, dove andrebbe a ficcarsi? »

« Sono io che lo voglio sapere da te: dove va a ficcarsi? » E Sciuchov ride, mostrando i pochi denti.

« Beh? Dove? »

Sciuchov sospira e, biascicando un po', proclama:

« Da noi si diceva: " È Dio che sbriciola la vecchia luna per farne le stelle. " »

« Selvaggi che non siete altro! » ride il capitano. « Ma allora, tu, Sciuchov, credi in Dio? »

« Certo! » risponde Sciuchov in tono sorpreso. « Quando tuona dal cielo, come fai a non crederci! »

« Ma Dio, perchè lo farebbe? »

« Farebbe che cosa? »

« Di sbriciolare la luna per fabbricare le stelle... »

« Questo lo capiscono tutti! » e Sciuchov dà un'alzata di spalle. « Delle volte qualche stella cade, e allora bisogna sostituirla. »

« Dietro-front, figli di... » urla la scorta. « In riga! »

Sono ormai arrivati alla conta. È passata la dodicesima riga di cinque, della quinta centuria, con loro due per ultimi, Buinovski e Sciuchov.

Tra quelli della scorta si nota un certo trambusto: confabulano tra loro, guardando le tavolette. Manca qualcuno!

Un'altra volta! Almeno sapessero contare un po' meglio!

Hanno contato quattrocentosessantadue prigionieri e invece, secondo loro, dovevano essere quattrocentosessantatrè.

Li hanno mandati via tutti dal cancello dove si erano appiccicati di nuovo, e adesso urlano:

« In riga per cinque! La prima! La seconda! »

Queste conte e ricone sono seccanti tanto più che viene perso del tempo loro, non quello dello Stato. Prima, attraverso la steppa, e poi con la fila davanti al campo, per la perquisizione, quanto se ne perde. Tutti i gruppi fanno a gara per arrivare per primi alla tastata e quindi infilarsi primi nelle baracche. Il gruppo che arriva primo al campo è il trionfatore della giornata: sarà primo alla mensa, primo ai pacchi, primo al deposito, e alla cucina dove si porta la roba personale, alla sezione culturale; per avere la posta, e alla censura per consegnare le proprie lettere; primo all'infermeria, dal barbiere, al bagno, insomma primo dappertutto.

Anche la scorta cerca a volte di sbrigarsi, per tornare al più presto agli accantonamenti. Anche per i soldati non è una vita da papa: c'è tanto da fare e poco tempo.

Ma, questa volta, il conto non torna davvero.

La condizione operaia

Selezione tratta da Simon Weil, *La condition ouvrière*, prima edizione 1951

Cara Albertine,

mi ha fatto bene ricevere un rigo da te. Ci sono cose, mi pare, che comprendiamo solo tu e io. Tu vivi ancora; ecco, non puoi sapere come ne sia felice ... La vita li vende cari i progressi che fa compiere. Quasi sempre a prezzo di dolori intollerabili... Quel che mi scrivi della fabbrica m'è andato dritto al cuore. È quel che sentivo io fin da quando ero piccola. Per questo ho dovuto finire con l'andarci e mi addolorava, prima, che tu non capissi. Ma quando si è dentro, come è diverso! Ora, è così che sento il problema sociale: una fabbrica, dev'essere quel che ... ho sentito tanto spesso, un luogo dove ci si urta dolorosamente, duramente, ma tuttavia gioiosamente, con la vita vera. Non quel luogo tetro dove non si sa fare altro che ubbidire, spezzare sotto la costrizione tutto quel che c'è di umano in noi, piegarsi, lasciarsi abbassare al di sotto delle macchine.

Una volta ho avvertito intensamente, in fabbrica, quel che avevo sentito con te, dal di fuori. Era la mia prima fabbrica. Immaginami davanti a un gran forno, che sputa fiamme e soffi brucianti che mi arroventano il viso. Il fuoco esce da cinque o sei fori situati nella parte inferiore del forno. Io mi metto proprio davanti, per infornare una trentina di grosse bobine di rame che un'operaia italiana, una faccia coraggiosa e aperta, fabbrica accanto a me; quelle bobine sono per il tram e per il metrò. Devo fare ben attenzione che nessuna delle bobine cada in uno dei buchi, perché vi si fonderebbe; e, per questo, bisogna che mi metta proprio di fronte al fuoco senza che il dolore dei soffi roventi sul viso e del fuoco sulle braccia (ne porto ancora i segni) mi facciano mai fare un movimento sbagliato. Abbasso lo sportello del forno, aspetto qualche minuto, rialzo lo sportello a mezzo di tenaglie, tolgo le bobine ormai rosse, tirandole verso di me con grande sveltezza (altrimenti le ultime comincerebbero a fondere) e facendo anche più attenzione di prima perché un movimento errato non ne faccia cadere mai una dentro uno dei fori. E poi si ricomincia. Di fronte a me un saldatore, seduto, con gli occhiali blu e la faccia severa, lavora minuziosamente; ogni volta che il dolore mi contrae il viso, mi rivolge un sorriso triste, pieno di simpatia fraterna, che mi fa un bene indicibile.

Dall'altra parte, lavora una squadra di battilastra, intorno a grandi tavoli; lavoro di squadra, compiuto fraternamente, con cura e senza fretta. Lavoro molto qualificato, dove bisogna saper calcolare, leggere disegni complicatissimi, applicare nozioni di geometria descrittiva. Più lontano, un robusto giovanotto picchia con un maglio su certe sbarre di ferro, facendo un fracasso da fendere il cranio. Tutto ciò avviene in un cantuccio in fondo all'officina, dove ci si sente a casa propria, dove il caposquadra e il capo officine, si può dire, non vengono mai. Ho passato là 2 o 3 ore a quattro riprese (ci rimediavo da 7 a 8 franchi all'ora; e questo conta, sai!).

La prima volta, dopo un'ora e mezzo, il caldo, la stanchezza, il dolore, m'han fatto perdere il controllo dei movimenti: non riuscivo più ad abbassare lo sportello del forno. Uno dei battilastra (tutti tipi in gamba) appena se n'è accorto si è precipitato a farlo in vece mia. Ci ritornerei subito in quel angolo d'officina se potessi (o almeno appena avessi riacquistato un po' di forze). Quelle sere, sentivo la giuria di mangiare un pane dolorosamente guadagnato.

Ma questo è stato unico, nella mia esperienza di vita di fabbrica. Per me, personalmente, lavorare in fabbrica ha voluto dire, che tutte le ragioni esterne sulle quali si fondavano la coscienza della mia dignità e il rispetto di me stessa, sono state radicalmente spezzate, in due o tre settimane, sotto i colpi di una costrizione brutale e quotidiana. E non credere che ne sia conseguito in me qualche moto di rivolta. No; anzi, al contrario, quel che meno mi aspettavo da me stessa: la docilità. Una docilità di rassegnata bestia da soma. mi pareva d'essere nata per aspettare, per ricevere, per eseguire ordini – di non aver mai fatto altro che questo – di non dover mai far altro che questo. Non sono fiera di confessarlo.

È quel genere di sofferenza di cui nessun operaio parla; fa troppo male solo a pensarci. Quando la malattia mi ha costretto a smettere, ho assunto piena coscienza dell'abbassamento nel quale stavo cadendo e mi sono giurata di subire questa esistenza fino al giorno in cui fossi giunta, mio malgrado, a riprendermi. Ho mantenuto la promessa. Lentamente, soffrendo, ho riconquistato, attraverso la schiavitù, il senso della mia dignità di essere umano, un senso che questa volta non si fondava su nulla di esterno, sempre accompagnato dalla

coscienza di non aver diritto a nulla e che in ogni istante libero dalle sofferenze e dalle umiliazioni doveva essere ricevuto come una grazia, come unico risultato di favorevoli circostanze casuali.

Due fattori essenziali entrano in questa schiavitù: la rapidità e gli ordini.

La rapidità: per “farcela” bisogna ripetere un movimento dopo l’altro a una cadenza che è più rapida del pensiero e quindi vieta non solo la riflessione, ma persino la fantasticheria. Mettendosi dinnanzi alla macchina, bisogna uccidere la propria anima, i propri pensieri, i sentimenti, tutto per otto ore al giorno. Irritati, tristi o disgustati che si sia, bisogna inghiottire, respingere in fondo a sé stessi irritazione, tristezza o disgusto: rallenterebbero la cadenza. Per la gioia, è lo stesso.

Gli ordini: dal momento in cui si timbra per l’uscita, si può ricevere qualsiasi ordine in qualunque momento. E bisogna sempre tacere e obbedire. L’ordine può essere penoso o pericolosa da eseguire, o anche ineseguibile; oppure due capi possono dare ordini contraddittori; non fa nulla: tacere e piegarsi. Rivolgere la parola a un capo, anche per una cosa indispensabile, anche se è una brava persona (le brave persone hanno pure i loro momenti di cattivo umore) vuol dire rischiare di farsi strapazzare. E quando capita, bisogna ancora tacere. Per quanto riguarda i propri impulsi di nervi o di malumore, bisogna tenerseli; non possono tradursi né in parole né in gesti, perché i gesti sono, in ogni momento, determinati dal lavoro. Questa situazione fa sì che il pensiero si accartocci, si ritragga, come la carne si contrae dinnanzi al bisturi.

Non si può essere “coscienti”. Tutto questo, beninteso, riguarda il lavoro non qualificato, soprattutto quello delle donne. E attraverso tutto ciò, un sorriso, una parola di bontà, un istante di contatto umano hanno più valore delle più devote amicizie fra i privilegiati grandi e piccoli. Solo là si conosce che cos’è la fraternità umana. Ma ce n’è poca, pochissima.

Quasi sempre le relazioni, anche fra i compagni, riflettono la durezza che, là dentro, domina su tutto... Volevo dirti anche questo: il passaggio da quella vita così dura alla mia vita attuale, sento mi corrompe. Capisco ora cosa succeda ad un operaio che diventa funzionario sindacale. Reagisco quanto posso. Se mi lasciassi andare, dimenticherei tutto, m’installerei nei miei privilegi senza voler pensare che sono privilegi. Sta tranquilla, non mi lascio andare. A parte questo, in quella esistenza ci ho lasciato la mia allegria, ne serbo in cuore un’amarezza incancellabile. E tuttavia, sono felice di averla vissuta.

1. Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica

di *Giuseppe Bertagna*

(in G. Alessandrini, *Atlante di pedagogia del lavoro*, Franco Angeli, Milano, 2017)

«Quando avevo la tua età nutrivò un grande sogno. Il sogno è cresciuto e ho imparato a parlarne e a farmi ascoltare dalla gente. Poi un giorno il sogno si è separato da me quando alla fine ho deciso di sposare tua madre, anche se sapevo che era una donna viziosa e che non prometteva nulla di buono per me [...]. Poi sei arrivata tu, e per molto tempo la vita ci ha dato un sacco di felicità. Ma ero un uomo combattuto: tua madre voleva che lavorassi troppo per lei e non abbastanza per il mio sogno. Ha capito troppo tardi che il lavoro è dignità, l'unica dignità, e ha cercato di spiare mettendosi lei stessa a lavorare, ma ormai era troppo tardi ed è andata in pezzi, e lo rimarrà per sempre [...]. Uno dei più grandi desideri della mia vita era quello di impedire che tu diventassi quel genere di persona, una che manda in rovina se stessa e gli altri. Ma a volte penso che gli indolenti facciano parte di una categoria speciale per cui è impossibile pianificare alcunché, è inutile supplicarli: il loro unico contributo alla famiglia umana è scaldare un posto alla tavola comune».

(da una lettera di Scott Fitzgerald alla figlia Francis, 1938)

1.1 Introduzione

Il termine “lavoro”, sul piano culturale e formativo, non gode di buona fama. E di buona stampa. Non a caso è considerato ancora l'opposto della classica quadriga *otium/scholè/lusus/studium* (Bertagna, 2017). Chi lavora non studia. E chi studia non può lavorare. Questa l'alternativa incompatibile stratificatasi nei millenni, è diventata naturale non solo nella cultura elitaria, quella dominante, l'unica che si è sempre storicamente permessa di tollerare al proprio interno moltissimi parassiti che non lavorano né studiano, ma vivono di rendita e fanno lavorare gli altri. I nostri Neet. È ormai diventata, purtroppo, addirittura un frame mentale per lo più indiscusso anche nella stessa cultura popolare che solo cinquant'anni fa reputava il lavoro uno dei valori più importanti della vita personale e sociale «per cui il fannullone è disprezzato alla stessa stregua del ladro» (Alberoni e Baglioni, 1965, p. 110). Ma di quale lavoro stiamo parlando? Come si sono potute stratificare e

diffondere queste convinzioni? Dove sta, del resto, il valore del lavoro da recuperare anche e soprattutto in dimensione pedagogica e il suo disvalore?

1.2 Il lavoro come *ponos/labor*

I Greci vedevano come si sostanziava il lavoro degli schiavi. Non era una ricreazione dello spirito e del corpo. Aristotele, con il suo solito realismo analitico, osservò che lo schiavo «non è uno strumento di produzione come la spola del tessere, da cui si ottiene un oggetto», ma è comunque uno strumento «come il letto e il vestito che non offrono se non il loro uso a soggetti capaci di formulare fini pubblici» (Aristotele, *Politica*, 1254a 2-5; a 7-8). Sarebbe, cioè, uno strumento a disposizione degli «uomini liberi» che lo adoperano ai propri fini.

Gli schiavi sono uomini, dunque. Certo. Al pari dei loro padroni. Tuttavia, essendo esseri umani privati della possibilità di formulare fini per sé e per la città, sarebbero uomini inferiori, dipendenti ed esecutivi di ordini impartiti dai primi. E «gli inferiori meritano di essere schiavi dei superiori» (Aristotele, 1254b, 34-36). «Infatti, chi per la sua ragione è in grado di formulare e perseguire fini è capo per natura; chi invece ha solo un corpo vigoroso per lavorare è sottoposto e schiavo per natura» (*Ivi*, 1252 a-b). Come, appunto, le macchine e i robot che, quand'anche, come annunciato dai profeti dell'intelligenza artificiale e del "dominio della tecnica", una volta progettate e rese operative, fossero capaci di autopoiesi contestuale, mantengono comunque una dipendenza ontologica da chi le ha progettate e brevettate. Non sono in sé, per *physis*, autonome e libere come possono (o dovrebbero essere) le persone che le hanno costruite.

I Greci chiamarono *ponos* questo tipo di lavoro da schiavi. E l'assonanza con pena non è a tutt'oggi stravagante. I latini tradussero con *labor*. Da cui poi anche il *labour* inglese, il *Mühe* tedesco, il *travail* francese, il *trabajo* spagnolo (ambidue da *tripalium*, latino, strumento di tortura costituito da tre pali incrociati, da cui anche il nostro "travagliare") (Todaro, 1993, pp. 427 e seg.). Questo tipo di lavoro svolto da soggetti-strumento-macchine-robot è, dunque, sottoposto all'*imperium* di qualche altro soggetto e/o di qualcosa di impersonale perfino più forte del soggetto più potente e dispotico che si possa immaginare. La circostanza, ci hanno spiegato economisti, storici, politologi e sociologi, si imponeva con molta e non dissimulata evidenza nel mondo antico quando l'*imperium* del padrone personale dello schiavo era espressione quasi minore di quello ben più invincibile e pervasivo, proveniente dal cosiddetto "sistema schiavistico" in quanto tale, che si estendeva a tutti i gangli della società antica. Le due facce dell'*imperium*, soggettiva,

di uomini, o oggettiva, di “potere impersonale” istituzionale, culturale, organizzativo, tecnologico, ma non meno biologico-naturale, si integravano, in questo modo, fino a fondersi in una sola, così da aumentare la propria ineluttabile e proliferante forza impositiva. Chi lavorava per *imperium*, perciò, non poteva permettersi lo spazio della gratuita meraviglia di quanto svolgeva. Non gli era permesso nessun *thaumàzein* greco (Aristotele, *Metafisica*, 982, b12-21-983; Platone, *Teeteto*, 155d, 2-4) o *admiratio* tomista¹. Non gli era richiesta nessuna *studiositas* capace di ancorare il proprio sapere alla verità, così da impiegarlo come formativa *se-curitas* (cura di sé) (Tommaso d’Aquino, *S. Th.* II-II, q. 166, a.167). Né poteva esserci “gioco” (*lusus*)² possibile nelle sue prestazioni, attività che lo motivassero e lo autogratificassero ad apprendere in modo sempre rinnovato ed ulteriore. La richiesta, semmai, era quella della ripetizione dell’uguale, in ogni caso della piatta esecutività di disposizioni altrui, senza alcuna esigenza di personalizzazione.

Nel lavoro servile non si poteva, inoltre, ammettere come valore la “sosta” del soggetto, quella necessaria per formalizzare, con il pensiero, l’esperienza più o meno stuporosa condotta o, peggio, per ragionare al secondo grado su queste formalizzazioni di primo grado. Semmai «far tacere l’anima» e trovare i modi per rendere «ogni risveglio del pensiero doloroso» (Weil, 1951, p. 36). Per questo doveva contraddistinguersi per il movimento coattivamente automatico e condizionato, sempre più continuo e accelerato, come si domanda «alle bestie da soma» e alle «macchine» (*Ivi*, p. 47, p. 52). Per aumentare l’efficienza, per rendere, come una macchina, sempre di più.

Qui non serviva, anzi era pericolosa, la *krisis*, da cui la nostra critica, e il *krinein*, da cui il nostro criticare. In origine, questi termini astratti provenivano, come è noto, dall’antico, neolitico gesto concreto di separare il grano dalla paglia e dalle impurità. Implicavano, quindi, il “fermarsi”, decentrandosi dall’esperienza, per discernere e discriminare a livello intellettuale quanto vi era accaduto o accadeva o poteva/doveva accadere. Aristotele considerava *krisis* e *krinein* segni distintivi degli uomini liberi e li vedeva in azione in tutto ciò che essi facevano: nella percezione sensoriale (*Meteorologica*, 382a 17-18); nella conoscenza intellettuale (distinguere il vero dal

¹ «Inest enim homini naturale desiderium cognoscendi causam, cum intuetur effectum; et ex hoc admiratio in hominis consurgit» (Tommaso d’Aquino, *S. Th.* I-II, q. 32, ad 8; q.41, ad 5; I, q. 12, a. 1; I-II, q. 3, a. 8, c).

² «Bisognerà anzitutto evitare [...] che colui che non può ancora amare gli studi, li odi e tema oltre la tenera età l’amarrezza ricevuta da piccolo. Lo studio sia un gioco [...]» (Quintiliano, *Inst. Orat.* I, 1, 20). Anche Girolamo (*De institutione filiae, Epist.* CVII, § 4) calca Quintiliano, quando scrive: «cavendum in primis, ne oderit studia, ne amaritudo eorum percepta in infantia rudes annos transeat (bisogna anzitutto evitare che odi gli studi e che l’amarrezza da loro provocata non passi dai primi anni a quelli successivi)». Per questo «*lusus eius eruditio sit* (il gioco sia la sua istruzione)».

falso)³, nell'agire secondo *téchne* (*Etica nicomachea VI*, 4,1140 a 15; *De anima III*, 8, 432 a), nel linguaggio privato e pubblico⁴, nella giustificazione del gusto estetico (bello/brutto) e dell'azione morale (bene/male)⁵, nella vita associata⁶, nelle deliberazioni di governo e nelle sentenze giudiziarie (*Retorica* 1377b, 21-22). Niente di tutto questo era, invece, richiesto nel lavoro dello schiavo. Semmai era vietato. Nel lavoro servile, perciò, non poteva accadere che il soggetto «dovesse imparare con facilità». Le “parole” che governavano e gestivano le sue prestazioni, infatti, non dovevano esprimere significati voluti e ragionati da chi lo eseguiva. Di conseguenza, non erano «le più piacevoli» e «non determinavano affatto, proprio per questo, un apprendimento» degno di questo nome (*Ivi*, 1410b). E siccome si possono insegnare soltanto le cose che si sono apprese e che si fanno, uno solo, perciò, in questo contesto, poteva essere l’“insegnante”, (perfino nel senso più banalmente filologico di colui che “lascia il segno”): il depositario dell’*imperium*, il padrone o il sistema che agiva tramite i suoi potenti ancorché spesso impliciti dispositivi obbliganti. Chi svolgeva lavoro servile, insomma, non poteva mai essere nelle condizioni di insegnare, proprio perché: a) non padroneggiava il “perché” di ciò che faceva e che gli era stato imposto di fare (aristotelicamente non ne conosceva le cause materiali, formali, efficienti e finali); b) non era chiamato ad esercitare i generi retorici dell’anatrettica e della protrettica rispetto alle tesi comuni (endossali) presupposte o esplicitate a quanto gli era stato ordinato di fare, ribattendole o confermandole; c) non doveva essere consapevole delle conseguenze del fatto che «l’identità non è tra l’insegnamento e l’apprendimento [...], ma nel movimento al quale ineriscono entrambi questi termini; in sede logica, infatti, l’essere atti di qualcosa su qualcos’altro [*l’insegnare qualcosa a qualcuno, n.d.r.*] differisce dall’essere atto di qualcosa da parte di qualcos’altro [*l’apprendere qualcosa, n.d.r.*]» (Aristotele, *Fisica III*, 2002 b, 18-27).

Il *ponos/labor*, inoltre, per definizione, non poteva in nessun caso essere occasione di libertà e responsabilità per chi lo esercitava. Questo non solo e non tanto perché lo schiavo era il paradigma storico per eccellenza di chi non

³ La *krisis* è «criterio distintivo della verità» in *Metafisica* 1063a12-13.

⁴ «Si ha *krisis*» scrive Aristotele nella *Retorica*, 1391b, 8-14 «anche se qualcuno, esercitando la parola nei confronti di un singolo, lo persuade o lo dissuade [...]; il singolo è infatti né più né meno che un giudice, perché un giudice è, propriamente, la persona che bisogna persuadere; [...] non fa alcuna differenza se si parli per confutare un avversario o una determinata proposizione».

⁵ La *krisis* opera «la distinzione del bene e del male, del bello e del brutto» (*Metafisica*, 1063a5-6) e «del giusto e dell’ingiusto» (*Etica nicomachea*, 1134a31-32).

⁶ «Fra tutti gli elementi costitutivi dello Stato», la *krisis* «è il più necessario», riguardo «alle questioni di interesse collettivo, ai diritti dei cittadini nei loro reciproci rapporti» (*Politica* 1328b, 13-15; cfr. anche 1321a, 30-31; 1275a, 22-23).

aveva la libertà e la responsabilità, quanto e perché, nell'esecuzione di qualsiasi lavoro che gli fosse stato ordinato, gli era, per principio e di fatto, negata la libertà intellettuale e morale indispensabile a non schiacciare il suo "dover essere" sull'"essere che c'è o che gli era stato ordinato dovesse esserci" e a replicare, difendendola e confermandola nel riproporla a livelli sempre più alti, la distanza ontologica irriducibile esistente tra i due piani. Non era suo compito, infatti, né individuare, nell'essere esistente, ciò che sarebbe stato bene dovesse esserci così da operare per introdurlo, né discutere il "dover essere" comandato dal padrone o dal sistema schiavistico da "portare nell'essere" con il contributo meramente strumentale del suo lavoro. Nell'uno e nell'altro caso, la libertà e la responsabilità di individuare la distanza da colmare tra i due piani non era affar suo. Solo il padrone e il sistema schiavistico ne erano i depositari, e potevano eventualmente mantenerla, seguendo la legge della mai conclusa perfettibilità umana. Per lo schiavo, come per ogni strumento o macchina, sicuramente no: compito, nel suo lavoro, era appiattire i due piani uno sull'altro, e non pretendere, se non in questo comandato, di differenziarli. A maggior ragione, gli era precluso di interrogarsi sul "dover essere" con cui sarebbe stato bene completare le manchevolezze dell'"essere". L'avesse fatto, poteva essere punito. Analogamente, a lui era impedita, sempre per principio, la astratta fine dell'asino di Buridano: l'*eubolia* (la scelta), infatti, gli era negata⁷. Come gli era negata anche la *synesis* (giudizio sulla situazione particolare) e lo *gnome* (che cosa e perché, nella situazione data, esiga un'eccezione alla legge ordinaria di comportamento) (Tommaso, *S. Th.* II-II, q. 48). La sua prudenza, il suo agire bene, come si deve, nella concretezza delle varie situazioni date, restava gelosa prerogativa padronale. Come rimaneva tale anche la responsabilità di correggere le scelte e le azioni fatte intraprendere al servo nel caso si fossero dimostrate poi sbagliate, oppure di confermarle, perché reputate comunque giuste e buone, sebbene, magari, non lo fossero. Era impossibile, quindi, per lo schiavo eleggere, lui, con la sua ragione e volontà, i compagni con cui lavorare, i tempi, i luoghi, i contenuti, i metodi, i fini e il giudizio sui processi e sui prodotti del proprio lavoro. L'elezione di questi aspetti era soltanto agenda padronale. L'autonomia, l'indipendenza non potevano appartenergli, per natura (per *physis*). Per questo, a rigore, non poteva, di conseguenza, nemmeno essere dichiarato un essere umano «relazionale». La sua *eudaimonia* non si poteva realizzare, infatti, nell'"amicizia" (*philia*), nella compagnia di chi è «reciprocamente gradevole a

⁷ «Un asino affamato e assetato è accovacciato esattamente tra due mucchi di fieno con, vicino a ognuno, un secchio d'acqua, ma non c'è niente che lo determini ad andare da una parte piuttosto che dall'altra. Perciò, resta fermo e muore» (Popper, 1983, p. 265).

vedersi» e che si attrae altrettanto reciprocamente⁸. La relazione con gli altri era per lui determinata da altri. A lui, per il lavoro che gli veniva ordinato, non restava che “brucare” come gli animali delle mandrie, solo e per sé, semmai temendo gli altri e considerandoli rivali (Aristotele, *Retorica* 1381b, 33 e 1381b, 15), perché potevano invadere le disposizioni da lui ricevute o, semplicemente, perché, più fortunati, potevano svolgere operazioni meno faticose e difficili delle sue (nella similitudine, brucare un'erba più verde e abbondante). Tantomeno, viste queste premesse, si poteva immaginare per il servo la vita relazionale pubblica tipica della *polis*. Per lui non poteva valere il principio per cui nessun uomo può essere felice se non «studiandosi di far gli altri felici» (Genovesi, 1963, p. 449). Per lui la questione era l'obbedienza agli ordini ricevuti, non il procurare felicità. E nemmeno era immaginabile potesse inventare e praticare il mercato come il luogo storicamente più favorevole al fiorire maggiormente possibile delle relazioni libere e disinteressate tra soggetti liberi e responsabili, fino a quelle elette dell'amicizia (Smith, 1776, pp. 91-92).

Infine, quasi a sintesi di tutte le precedenti caratteristiche, era chiaro per tutti che il lavoro servile non poteva risultare un'esperienza o un valore o un processo di produzione, per adoperare le categorie di san Bonaventura, né *ad usum*, né *ad fructum* (Bonaventura da Bagnoregio, *Collationes de Donis Spiritus Sancti*, II, 1) della persona che lo svolgeva. Non era, infatti, *ad usum* di chi lo svolgeva, un mezzo, un'occasione per valorizzare e promuovere al livello più completo possibile l'integrazione unitaria di tutte le sue caratteristiche umane, al fine di consentirgli di dare il meglio di sé a se stesso e agli altri, a cominciare dal padrone, semplicemente. E questo semplicemente perché non era ciò che voleva il padrone come fine del lavoro servile. Non poteva nemmeno essere riconosciuto come il frutto dell'intero della sua persona, e quindi coincidere, come dirà Locke (1690, p. 71) e, appena dopo, Rousseau⁹ (Wokler, 1995, pp. 75 e seg.), con lui in quanto uomo, espressione del *proprium* ontologico intangibile e inalienabile di ciascuno. Il frutto del proprio lavoro, infatti, è, per tutti i contrattualisti moderni, Hegel (*Fenomenologia dello spirito*, 1808) e Marx compresi, antropogenico: senza soluzione di continuità, è la persona stessa, al punto che nessuno, secondo questa concezione, né lo può cedere anche a volerlo (essendo, il frutto del proprio

⁸ Aristotele, *Etica nicomachea* VIII, 6, 1157b, 22-23. In I, 9, 1099b, 3-4 sostiene che «chi è del tutto sgradevole a vedersi» va incontro a grandi difficoltà relazionali. Lo stesso concetto è ribadito nella *Retorica* (1381b, 1).

⁹ Cfr. la distinzione tra possesso (frutto della forza, quindi di rapina, saccheggio, speculazione finanziaria) e proprietà (diritto naturale) (Rousseau, 1762, p. 29). «Il fondamento del patto sociale è la proprietà, e la sua prima condizione è che a ciascuno sia assicurato il pacifico godimento di ciò che gli appartiene» (Rousseau, 1754, p. 402). E ciò che gli appartiene come proprietà è e deve essere esclusivamente, oltre a quanto attiene la sua libertà, frutto del suo lavoro.

lavoro, nient'altro che un'estensione maggiormente compiuta di se stessi), né qualcuno, nemmeno il sovrano, sebbene lo possa pretendere, glielo può togliere d'autorità, perché significherebbe espropriare la persona da se stessa, lacerarla, mutilarla, violarla, non farla essere chi è, alienarla, estraniarla, alla fine, in qualche modo, sopprimerla: condotta omicidaria. Nel lavoro servile, invece, accade programmaticamente l'inverso: c'è una distanza non colmabile tra il lavoro e il suo frutto, da una parte, perché sono ambedue *proprium* del padrone, e, dall'altra parte, la persona che lo svolge, dando frutto; questa non ha nulla a che fare con quello. Il lavoro servile, perciò, più che un modo per affermare se stessi è piuttosto una sistematica espropriazione di sé, è una negazione della persona che lo svolge, ridotta esclusivamente a strumento e macchina per fini, usi e frutti che sono soltanto altrui. Difficile, quindi, sostenere una qualche anche lontana parentela tra la condizione del *ponos/labor* e quella dell'*otium/scholé/lusus/studium* tipica degli uomini liberi. Sono esperienze che i Greci videro bene collocarsi agli antipodi e che erano reciprocamente incompatibili.

1.3 Il lavoro come *ergon/opus*

I Greci, ma ancora di più i Romani, prima ancora di tante pur interessanti elaborazioni teoriche che interverranno successivamente (come l'accenno fatto alle riflessioni di Locke, Rousseau o Hegel e Marx), non mancarono, tuttavia, dinanzi al quadro prima riassunto, di prendere atto di due dati di fatto.

Il primo. Se la teoria del lavoro schiavistico era, in generale, quella menzionata, essa risultava smentita in alcuni casi singoli. C'erano schiavi, infatti, che non lavoravano, come avrebbero dovuto e potuto fare, come strumenti e macchine, ma addirittura meglio dei loro padroni, con una perizia tecnica, con un'intelligenza originale delle cose, con una critica, con un entusiasmo, con un'attitudine ad insegnare quanto apprendevano e con una volontà di azione buona che prefigurava, anche nei lavori più faticosi e materialmente servili, non la condizione del *ponos/labor*, ma i tratti dell'*otium/scholé/lusus/studium* degli uomini liberi. Schiavi che non meritavano, insomma, di essere schiavi perché agivano da uomini intelligenti, liberi e responsabili. Che non erano soltanto usati per il loro lavoro, ma che usavano il loro lavoro per diventare uomini migliori. Che non cedevano ai padroni soltanto per *imperium* il frutto del loro lavoro, ma che sentivano questo gesto come un'indebita e violenta lacerazione del proprio essere chi erano. Quindi, fingevano di cederlo, ma in realtà glielo prestavano, glielo concedevano, e così facendo illustravano se stessi. I liberti. Quelli migliori almeno. Dall'Epitteto filosofo ai tanti che provenivano anche da mestieri meno socialmente prestigiosi.

Il secondo dato di fatto. Il lavoro con i tratti di *ponos/labor* non era condizione umana solo degli schiavi; gli stessi cittadini greci e romani lavoravano e anche tra loro c'era chi lavorava bene, soddisfacendo e migliorando sé e gli altri, e male, da schiavo, provocando l'opposto, e senza alcuna consapevolezza critica. Non si poteva, quindi, derubricare, in sé, il lavoro schiavistico, riducendolo esclusivamente ai suoi aspetti ottusi e negativi. Poteva e doveva anche essere un'esperienza positiva per cittadini liberi, nella quale dimostrare le proprie virtù personali e vederle riconosciute dagli altri. In questo caso, perfino lo stesso lavoro svolto da uno schiavo e da uno libero si potevano configurare non più come *ponos/labor* ma con la forma più nobilitata che, non a caso, si esprime con un altro nome: l'*ergon* greco, poi diventato l'*opus* latina, lo *work* inglese, l'*oeuvre* (e lo *chef-d'oeuvre*) francese, il *Werk* tedesco, l'*opera* (d'arte) italiana. Basta leggere il primo, ancora attualissimo trattato di economia (*oikonomias*: norme per amministrare bene, come si deve, la casa), scritto da Senofonte (*L'amministrazione della casa/Economico*), per scoprire quanto fossero più ordinarie di quanto si possa oggi pensare queste consapevolezze (al di là, naturalmente, del concetto di persona che sarà il cristianesimo ad introdurre nei significati che anche in questo saggio le si sono attribuiti). Senofonte mette subito in chiaro che chi, persona libera, sa svolgere bene un mestiere è giusto che, sebbene non abbia ricchezze, se le crei. E se le crei non solo con il lavoro che, oggi, diremmo autonomo (da arte liberale alla Adamo Smith), ma anche con quello dipendente. «Dimmi, Critobulo, chiese Socrate, “amministrazione della casa” è forse il nome di una scienza, come la medicina, l'arte del fabbro e la carpenteria?». «A me pare proprio», disse Critobulo. «E così come possiamo dire qual è l'oggetto di queste arti, potremmo dire qual è l'oggetto dell'amministrazione?». «Pare proprio, disse Critobulo, che al buon amministratore spetti di governare bene la sua casa». «E, disse Socrate, non potrebbe amministrare bene, volendo, anche la casa di un altro, se uno gliela affidasse, come la sua? [...]. Un carpentiere esperto è capace di fare per un altro lo stesso lavoro che fa per sé, e ciò vale anche per l'amministratore». «Mi pare proprio, Socrate» «Quindi è possibile che chi conosce quest'arte, anche se non si trova ad avere ricchezza personale, riesca a guadagnarsi un salario, amministrando la casa di un altro, proprio come se la costruisse?». «Sì, per Zeus, e guadagnerebbe anche un bel salario, se fosse capace di prendere in mano la gestione di una casa, di pagare le spese dovute e ingrandire la casa creando maggiore ricchezza» (*Ivi*, I, 1-4). Ma Senofonte aggiunge subito un'altra osservazione a cui attribuisce molta importanza: non basta possedere le competenze tecniche specifiche per svolgere bene questo o qualsiasi altro mestiere più o meno complesso, ma per farlo davvero bene occorre anche essere, allo stesso tempo, uomini nell'insieme saggi e prudenti. A tutto tondo.

Un'idea che sarà anche di Adamo Smith, nel libro che origina l'economia moderna (1776, L. I, cap. X), e nel quale reputazione, onestà, equilibrio, attenzione agli altri e virtù della persona sono posti a pilastri di fondazione per edificare ogni lavoro che pretenda la positività e, nondimeno, per poter praticare un mercato che non alteri, ma favorisca, non degenerandolo, lo scambio dei prodotti del lavoro e la giusta determinazione dei loro prezzi. Critobulo, infatti, osserva che parecchie «persone hanno il sapere e le competenze professionali necessarie per ingrandire la loro proprietà attraverso il lavoro». Solo che «non lo *vogliono* affatto fare». Per loro, «le competenze specifiche rimangono senza frutti perché non le ritengono beni» per sé e, quindi, anche per gli altri. «Forse parli di schiavi?», chiede ironicamente Socrate. No, precisa Critobulo, parlo di uomini liberi, di stirpe nobilissima; parlo di gente senza padroni e anzi, aggiunge con un misto di disprezzo e risentimento, «credo che la ragione della loro reticenza al lavoro sia proprio questa: che non hanno padroni che li pungolino». Come hanno, invece, gli schiavi. La verità, però, risponde Socrate, non è questa: è un'altra. Hanno padroni, eccome. E padroni ben peggiori di quelli che hanno gli schiavi: infatti, sarebbero «schiavi [...] chi della gola, chi del sesso, chi del bere, chi di ambizioni sciocche e costose. Padroni che comandano così duramente sugli uomini che hanno ridotto in loro potere, da costringerli, fintanto che li vedono giovani e capaci di darsi da fare, a portare loro ogni frutto delle loro fatiche e pagare per soddisfare le loro voglie. Poi quando vedono che non sono più in grado di darsi da fare per l'età, li abbandonano a invecchiare disperatamente e cercano di sfruttare altri schiavi. Ma bisogna combattere per la libertà, Critobulo, contro queste cose, non meno che contro nemici armati che cerchino di renderci schiavi» (*Ivi*, I, 22). Non c'è nessun moralismo in queste parole di Senofonte. Solo uno stringente ammonimento ricavato dall'evidenza empirica: se le competenze tecnico-professionali specifiche necessarie per svolgere a regola d'arte qualsiasi lavoro non sono anche espressione di una vita personale nel complesso equilibrata e armonica, ogni lavoro rischia, alla lunga, di trasformarsi in servitù dei vizi: si lavora perché si hanno dipendenze da sesso, droga, alcol, denaro, lusso, vestiti, moda, amor proprio, pregiudizi sociali ecc.¹⁰ Per questo Socrate, solo dopo aver dato questo inquadramento, per così dire, pedagogico della questione, fa entrare in scena Iscomaco,

¹⁰ Su un muro della mia città, campeggia una scritta gigante: «Il lavoro è il padre dei vizi». Evidentemente, senza conoscere Senofonte, gli sconosciuti autori, pur avendo ben altre intenzioni, ne confermano le tesi: se, infatti, essi vivono di rendite solo parassitarie, magari essendo pure giovani; oppure se praticano un lavoro che, però, è solo da *ponos/labor*; oppure, ancora, lavorano, sì, con una competenza tecnica anche ottima in un settore professionale, ma senza che essa sia anche il frutto di una maturità umana complessiva; oppure, infine, praticano, anche se in tempi diversi, tutte queste alternative si può essere sicuri di un esito: non possono che cadere, prima o dopo, nei vizi, e vivere una vita sempre più privata a di virtù.

l'esperto professionale di come un amministratore di case con annesse proprietà agricole può, se gestisce bene la sua "casa" e le sue "proprietà", abbellire la prima e moltiplicare le seconde, aggiungendo onestamente ricchezza a ricchezza, facendola poi anche rifluire in quota parte ai concittadini. In pratica, asserendo che questo terzo protagonista del dialogo è un "caso esemplare" da cui tutti gli interessati possono imparare, con la metodologia dell'apprendistato, la professione "economica" necessaria per ottenere maggiore ricchezza¹¹, egli intende avvertire il lettore che Iscomaco può essere additato a "modello" non tanto per le sue elevate competenze tecniche professionali, peraltro indispensabili, ma perché, avendo coltivato e coltivando queste, ha, nello stesso tempo, coltivato e coltiva al meglio tutto se stesso, diventando un uomo fatto ed armonico che impiega la prudenza come ordinario stile di esercizio sia della propria professione sia di tutta la propria vita.

Per la verità, Critobulo ha ugualmente uno scrupolo etico dinanzi a questa autorizzazione socratica alla ricchezza, e lo esplicita. «È giusto», domanda a Socrate, perseguire «il traguardo di aumentare, con il proprio lavoro, le proprie ricchezze» oppure dobbiamo accontentarci, come fa Socrate, perché «siamo già abbastanza da vivere e non abbiamo affatto bisogno di aggiungere altre ricchezze» a quelle che già possediamo? (*Ivi*, I, 2). L'interrogativo, però, gli fa notare subito Socrate, è mal posto. Quelli corretti, ben più importanti ed originari del precedente, sono di questo genere: qual è la scelta di vita di ciascuno? quale corrisponde al meglio alla *physis* di ciascuno e meglio la realizza? quale permette, in altri termini, di offrire il meglio (l'eccellenza) di sé sia a sé sia agli altri? «Io», dice Socrate, «non ho bisogno di niente di più, perché mi sono dato un tenore di vita che è in linea con la mia natura, e perché ho tanti amici che mi aiuteranno in caso di necessità. Quindi io sono sufficientemente ricco» (*Ivi*, I, 4). Frugalità e relazioni di amicizia, in altri termini, gli appartengono in maniera così intima e profonda, da averne fatto la filosofia della sua vita. Si sentirebbe un traditore di se stesso se facesse diversamente. Ma tu, aggiunge Socrate, «per l'attività che fai nella città» (Critobulo è uomo impegnato nel pubblico, obbligato, quindi, secondo le norme del tempo, all'evergetismo, pratica molto costosa, ma inevitabile per chi intende ambire a cariche istituzionali cittadine), «per la notorietà che hai, per gli oneri che ti impone la collettività e lo Stato, tu sei piuttosto povero.

¹¹ «Una volta mi resi conto che di quelli che pure esercitano la stessa attività, alcuni impoveriscono del tutto e altri arricchiscono notevolmente; io me ne meravigliai e mi parve che valesse la pena di indagare questo fenomeno. Osservando bene trovai che in ciò non v'era nulla di strano, dato che chi esercitava le sue attività a casaccio ne aveva delle perdite, e chi invece si dava da fare con intelligenza e giudizio compiva la sua attività più rapidamente, più facilmente e con maggiori guadagni. Io penso che anche tu, se vuoi, e se gli dei non lo impediscono, imparando da loro, diverrai abile gestore dei tuoi affari» (*Ivi*, II, 17).

Perciò devi perseguire nuove ricchezze». Insomma, Socrate non è un pauperista. Come san Francesco sceglie per sé la povertà, ma non pretende in nessun modo di imporla agli altri, e tantomeno a tutti. Anzi, semmai ammira chi, essendo capace di lavorare bene in un settore professionale, guadagna bene e, con i suoi guadagni, aumenta la propria ricchezza al punto da partecipare alla competizione per governare altrettanto bene la città. Tantomeno nutre per costoro qualche forma di invidia. Lui, infatti, senza per questo scivolare nell'accidia (sarebbe un vizio e, come tutti i vizi, sarebbe un padrone peggiore dei peggiori padroni in carne e ossa), è contento della sua scelta e del suo stato. La condizione che permette, quindi, di non trasformare la ricerca, grazie al proprio lavoro, di nuove ricchezze in pleonessia, avarizia, gola, lussuria, superbia, egoismo, individualismo e così via è, appunto, la corrispondenza, riconosciuta in situazione, tra il bene personale e quello comune, al servizio della città, degli altri, di tutti. Socrate ha, individualmente, un progetto di vita che è diverso, magari più modesto secondo i criteri di chi mira alla rappresentanza politico-istituzionale pubblica, ma che, per lui, è il migliore, il più corrispondente alla sua *physis*. Per questo, proprio perché non commette l'errore di nutrire una concezione univoca dell'eccellenza personale, ma la ammette plurale ed analoga, non solo non ha nulla da obiettare a chi aspira, con il proprio lavoro, ad aumentare le proprie ricchezze e a svolgere un ruolo riconosciuto nelle istituzioni politiche cittadine (Critobulo e poi Iscomaco), non solo non cerca di fare proselitismo e di convertirli al suo ideale di vita (che è il "suo", appunto), ma, al contrario, li osserva con ammirazione nel loro agire e ne fa *exempla* che addita a tutti. Ma, così facendo, vuol suggerire che pure lui è un *exemplum* a cui tutti possono e devono ispirarsi. In questo modo, riflettendo su di sé e sul ruolo che Critobulo e Iscomaco sono in grado di svolgere e che intendono svolgere nella società, afferma la necessità di elaborare una concezione sinfonica e solidale delle diverse eccellenze individuali esistenti nella città. Senza la sua eccellenza, infatti, modesta e inadatta forse per altri, ma da lui cercata e voluta come talmente preziosa da non avere bisogno di altro, Critobulo e Iscomaco non avrebbero potuto perseguire bene nemmeno le loro. Se la sua fosse valsa zero, infatti, e 10 ciascuna quelle di Critobulo e Iscomaco, o 20 la sua e zero le altre, non si sarebbe mai potuto attivare il gioco produttorio che la moltiplicazione tra i tre valori assicura. Tutti avrebbero perso perché zero per dieci per dieci fa sempre zero. Avendo invece tre eccellenze di cui nessuna è pari a zero il risultato è positivo per tutti. Un'avvertenza oggi irrimediabilmente perduta a causa di ciò che l'economista Zamagni chiama il bene totale, ovvero un bene che, dopo la svolta economica marginalista, non nasce più dalla moltiplicazione delle eccellenze di ciascuno e che dunque diventa comune perché coinvolge tutti, ma dalla somma della ricchezza prodotta dagli

investitori diviso il numero degli stessi. Senza il *warning* della frugalità socratica, insomma, i due ateniesi sarebbero stati maggiormente esposti, come persone, al pericolo di quelle servitù viziose che li avrebbe portati a far tralignare anche le loro legittime ambizioni di uomini “economici” che moltiplicano la ricchezza e insieme di uomini politici che intendono agire bene e per il bene della città. Ecco perché Iscomaco è definito, sì, giovane e dinamico imprenditore agricolo di successo, ma è gratificato della qualifica di «uomo nobile» non per le ricchezze che è riuscito e riesce ad aumentare grazie alla sua perizia professionale, e nemmeno per i numerosi e apprezzati servizi che, grazie alle sue ricchezze, elargisce alla città e ai suoi cittadini, bensì per la eccellenza della sua persona capace di tenere insieme in un modo armonico sé, gli altri (da Socrate a tutti gli altri cittadini), la sua casa come centro di produzione e centro di consumo, l’ambizione pubblica, l’onore¹², mantenendo tutto in un equilibrio che ottimizza ogni diverso fattore in campo senza fare l’errore di massimizzarne uno o solo alcuni. E di cadere, quindi, nel vizio. Del resto, «gli dei non hanno reso lecito per un uomo avere prosperità se non cerca chi è e non si sforza di compiersi» (Senofonte, [...]/*Economico*, XI, 7).

In ultima analisi, proprio perché le eccellenze di ciascuno sono diverse e nessuna vale zero, e proprio perché nessuno può diventare chi non è, solo l’integrazione compensativa e la fiduciosa solidarietà produttoria tra il meglio di ciascuno (in questo caso, di Socrate, Critobulo, Iscomaco, ...) possono far ottenere a tutti un bene più alto e condiviso da ciascuno. Senza amici sufficientemente ricchi da aiutarlo in caso di imprevisto bisogno, infatti, Socrate non avrebbe potuto fare la sua scelta di vita. E senza «uomini nobili» come Iscomaco che, con le loro specifiche iniziative imprenditoriali corrispondenti alla loro natura, arricchiscono sé e tanti altri, onorando la città, Socrate non avrebbe potuto contare su amici sufficientemente ricchi che lo aiuterebbero in caso di bisogno. Non è strano, quindi, che il mondo classico non abbia visto nel lavoro svolto dai soggetti, qualunque esso fosse, dal carpentiere all’agricoltore, dall’amministratore economico al politico, dal poeta al filosofo, soltanto la forma del *ponos/labor*, ma abbia riconosciuto in questa peculiare esperienza umana di ogni uomo anche la possibilità di esprimersi, come si diceva e come dimostra la trinità senofontea (Socrate, Critobulo e Iscomaco), con la forma dell’*ergon/opus*. Cioè di scoprire che, a certe precise

¹² Iscomaco tiene all’onore. Valore a cui Senofonte attribuisce molta importanza. Scrive ad esempio, nel suo *Gerone* VII, 3: «A me pare proprio, Gerone, che l’uomo si distingue dalle altre bestie perché desidera essere onorato. Infatti, tutti gli esseri viventi hanno la stessa sete di mangiare, bere, dormire e fare all’amore, ma il desiderio dell’onore non è dato agli animali senza ragione, e nemmeno a tutti gli uomini. Tuttavia, quelli che hanno avuto dalla natura una particolare propensione a ricercare lodi e onori sono coloro che si distinguono dalla massa e che sono da considerare veri uomini [*andres*], non solo gente [*antropoi*].»

condizioni tecniche, personali e sociali, qualsiasi lavoro, ritenuto socialmente alto o basso, è e può essere sempre di più anche un'occasione di *otium/scholé/lusus/studium*. Quindi progressivamente, sebbene mai completamente, sempre più piena e integrale realizzazione e liberazione umana di ciascuno e di tutti. Per questo una "società" che tollera "soci" che non lavorano, anche se ciascuno a suo modo, con l'eccellenza di cui è capace, ma vive per buona parte del lavoro altrui, è destinata prima o poi a sfasciarsi e a impoverirsi.

1.4 Non c'è *ponos/labor* senza *ergon/opus*, e viceversa

Non è che le due forme di lavoro di cui si è discusso siano separate da un confine netto. L'una di qua, l'altra di là. L'una adatta per una categoria sociale, di solito minore, l'altra destinata ad "eletti" di classe agiata. Il confine è piuttosto frattale. E, soprattutto, le due dimensioni coesistono nella stessa persona, a qualsiasi classe sociale appartenga e in qualunque condizione personale e sociale si trovi, in tempi, luoghi, compiti e contesti diversi. Si tratta, quindi, davvero, di forme, di concettualità: le esperienze reali di lavoro da cui sono state astratte e formalizzate sono molto più sfrangiate e grigie; le contengono poco o tanto ambedue, sia come realtà sia come possibilità. L'aspetto da evidenziare, tuttavia, è il giudizio di valore pedagogico, di emancipazione, che la loro compresenza, molto forte nell'esperienza di chi svolge qualsiasi lavoro e molto meno netta nella sistemazione analitico-concettuale, impone.

La prima forma, infatti, se è essere esistenziale oltre che formale per ogni persona che lavora in tanti momenti, compiti e luoghi della vita, non può essere assunta come insuperabile, coestesa all'intero della stessa vita personale. Non a caso, in una moderna strategia di riduzione del danno, Tommaso Moro, nel 1516, auspicava che nessuno fosse costretto a lavorare in questo modo per più di 36 ore la settimana¹³; Tommaso Campanella, nel 1602, aveva portato il limite a 24 ore settimanali (1623, p. 65)¹⁴; il proudhoniano genero di Marx, Paul Lafargue, nel 1880, l'aveva abbassato a 18 ore¹⁵; il

¹³ Questa è la proposta contenuta in Moro (1516, p. 128): «tre prima di mezzogiorno, dopo le quali vanno a pranzo, e quando, dopo pranzo hanno riposato due ore, ne dedicano altre tre al lavoro».

¹⁴ Della stessa idea di Campanella sarà Russell (1935).

¹⁵ «Se, sradicando dal suo cuore il vizio che la domina e ne avvilita la natura, la classe operaia si levasse con la sua forza terribile non per reclamare i Diritti dell'uomo, che altro non sono che i diritti dello sfruttamento, non per reclamare il Diritto al lavoro, che altro non è se non il diritto alla miseria, ma per forgiare una legge bronzea che proibisse a ognuno di lavorare più di tre ore al giorno, la Terra, la vecchia Terra, fremente di gioia, sentirebbe un nuovo

discepolo di Marx, Lenin (1914, p. 143) ritenne rivoluzionario proporre lo stesso limite di Lafargue; il grande economista e nobile aristocratico cantabrigense Keynes, nel 1930, lo abbassò a 15 ore settimanali¹⁶ e, infine, i membri francesi dell'Adret, nel 1977, sono giunti a portarlo a 10¹⁷. Inutile, dunque, negare che l'arendtiano (Arendt, 1958, p. 153 e seg.) (ma anche aristotelico) uomo *animal laborans* esista e che resista pure non solo alla sua totale scomparsa, ma perfino al suo ridimensionamento. Nessuno, tuttavia, può negare per sé e per tutti, che questo non sia un limite di cui essere orgogliosi e di cui vantarsi. Infatti, non a caso, è un limite che si è sempre tentato di superare, aprendo e mirando agli arentiani e aristotelici *homo faber, theoreticus* e *agens* che riscattano la dimensione solo organica o macchinistica dell'*animal laborans*. L'errore empirico e logico è ritenere che queste quattro dimensioni antropologiche, formalizzatesi nella storia del pensiero a partire dalle esperienze di vita delle persone che si sono alternate nelle società umane, esistano prese a sé, separate, magari in sequenza gerarchica. O, addirittura, che si sostanzializzino in quattro tipologie castali di uomini, con i paria dell'*animal laborans* all'infimo, ultimo posto.

In realtà, ogni uomo concreto è sempre tutte e quattro queste dimensioni insieme, sebbene qualcuno viva con la prevalenza di una invece che dell'altra o delle altre (Bertagna, 2010). Semmai, non potendo sbarazzarsi del tutto di nessuna, nemmeno della prima che è dominante nella forma del lavoro come *ponos/labor*, il dovere pedagogico è quello di giudicare cosa buona, valore per tutti e per ciascuno, oltrepassare il più possibile la dimensione umana dell'*animal laborans* per ampliare e integrare armonicamente sempre meglio ruolo e mobilitazione dell'*homo faber, theoreticus* e *agens*, ovvero della ragione tecnica, teoretica e pratica nell'unità tra corpo, psiche e *logos*. Questo, in fondo, anche il messaggio della definizione aristotelica di uomo come unico «animale razionale»¹⁸. Il *ponos/labor*, quindi, se è senza dubbio “essere” per ciascuno, non è, per questo, anche un “dover essere” a cui guardare come spazio di compiutezza umana. E l'*ergon/opus*, se è “dover essere” in presenza di eventuale monopolio di *ponos/labor* nell’“essere”, richiede la

universo nascere in sé [...]. «Dare del lavoro ai poveri: meglio sarebbe seminare la peste, avvelenare le sorgenti piuttosto che erigere una fabbrica in mezzo a una popolazione rustica. Introducete il lavoro di fabbrica e addio gioia, salute, libertà; addio a tutto ciò che rende la vita bella e degna di essere vissuta» (Lafargue, 1883, p. 26).

¹⁶ Questa è la proposta che Keynes (1930) fece a Madrid, in una sua conferenza intitolata *Prospettive economiche per i nostri nipoti*, pubblicata in tr. it. nel volume del 1991.

¹⁷ Questa è la proposta di *Travailler deux heures par jour* firmato dalla sigla collettiva Adret e pubblicato in Francia nel 1977.

¹⁸ Aristotele, *Politica* VII, 1332b. Cfr. anche I, 1253a. L'uomo, dunque, è *animale razionale* (*biòs loghikòs*) perché è *animale relazionale* (*biòs politikòs*), ed è tale perché non ha soltanto la voce (che hanno anche gli animali) ma perché ha il *logos* (*zòon lògon èchon*).

costante “violenza” di cui ha parlato il Vangelo di Matteo a proposito del guadagno del regno dei cieli¹⁹ per poter essere tradotto il più e prima possibile per tutti in “essere”. Tanto più vince la seconda forma di lavoro, magari inventando sostituti strumentali e macchinistici sempre più avanzati per la prima, quanto più, quindi, l’uomo è liberato dal limite che lo segna addirittura sul piano ontologico. Tanto più si mantiene aperta la dinamica della perfeibilità, che accompagna altrettanto ontologicamente tutta l’esperienza umana della transizione dal “dover essere” possibile all’“essere” attuale, quanto più l’uomo diventa uomo, si umana, diventa migliore. La perfezione è, per tutti gli uomini, prospettiva escatologica. L’uomo di questo mondo è solo perfezionabile, ricordava l’antropologia pedagogica di Rousseau, in continuità con la filosofia classica e la teologia ebraica e poi cristiana. Proprio per questo bisogna guardarsi dal catarismo millenaristico. Scambiare un ideale regolativo metafisico per un ideale costitutivo-normativo e storico-fisico-sociale. In questo senso, pretendere di eliminare definitivamente *ponos/labor* dall’esperienza storica ed esistenziale degli uomini è impossibile, se gli uomini restano tali (e non per esempio, per fare il verso ad Aristotele [*Politica*, 1253a1-7], diventassero o dèi o bestie, oppure replicanti alla *Blade Runner*, il noto film di R. Scott); comprimerlo il più possibile a vantaggio di *ergon/opus* è, invece, un dovere pedagogicamente giustificato, la cui declinazione è affidata alla maturità personale, alla competenza professionale e alla libertà e responsabilità degli uomini.

1.5 Rischi pedagogici del riduzionismo sociologico

Ecco perché sono prospettive molto negative sul piano pedagogico quelle accreditate da certa sociologia che favoleggia un futuro da “ozio creativo” per qualcuno (che siano i più conta meno del fatto che ci siano) e da tradizionale *ponos/labor* per qualcun altro (che siano anche i meno conta sempre più il fatto che comunque ci siano)²⁰. Oppure che, in nome della descrizione referenziale di “come stanno le cose”, addirittura identifica questi secondi tra gli stranieri ultimi arrivati (perché i nativi italiani e occidentali “certi lavori non li vogliono più fare”) e nei poveri (che, come si sa, è una categoria senza nazionalità: sono poveri in ogni senso in qualunque dove, e per il pane, metafora per salari da sfruttamento, sono disposti a subire anche le peggiori umiliazioni e i sacrifici umanamente più duri). Può darsi che, con queste previsioni, la sociologia citata dica perfino il vero che è accaduto, che stia ancora

¹⁹ Mt 11,12: «Dai giorni di Giovanni il Battista fino ad ora, il regno dei cieli soffre violenza e solo i violenti se ne impadroniscono».

²⁰ Emblematica, in questa prospettiva, fin dagli anni novanta del secolo scorso, la costante elaborazione teorica di De Masi (1994, 1997, 1999, 2003, 2014, 2016, 2017).

accadendo e che, forse, continuerà ad accadere, soprattutto se certe attuali tendenze non saranno corrette. Non tutto ciò che è vero e che esiste, tuttavia, è anche bene che sia vero e, in particolare, che ci sia. Sarebbe meglio sbarazzarsi di certe realtà e, quindi, dissolvere le proposizioni che le referenziano con verità logica. Anche perché, con impostazioni di questo genere, si giustificano tre rischi tra loro diversi, ma che possono anche mescolarsi in modo esplosivo, rafforzandosi a vicenda. Finendo, insieme, a disegnare conclusioni molto temibili sul piano della pedagogia perché segnerebbero la stessa dissoluzione di questa disciplina.

La dialettica servo-padrone tra oziosi e laboriosi. Il primo rischio è che l'ozio di cui profetizza la sociologia in questione non sia inteso e poi praticato, da parte degli stessi che l'annunciano, alla latina. Quindi, collegato non solo ai significati di *scholé/lusus/studium*, ma anche al lavoro vissuto come impegno inesausto di ciascuno volto al superamento delle forme del *ponos/labor* in quelle più umanizzanti e compiute dell'*ergon/opus*, mediante il potenziamento dell'*homo faber, theoreticus* e *agens*. Il timore è, invece, che sia concepito e praticato semplicemente come il contrario del lavoro comunque concepito. In questo modo, quest'ozio "ozioso", in linea con l'antica saggezza popolare, diventerebbe non il padre delle virtù ma dei peggiori vizi personali e sociali. Un ozio, quindi, abitato da aristocratici *dandy* mantenuti da immeritate eredità familiari, da *flâneur* al cui confronto quelli descritti da Baudelaire, Rilke e Benjamin sarebbero costruttivi creatori di innovazioni e di ricchezze per il bene comune, da onnipresenti e fastidiosamente onnisentenzianti intellettuali snob a cui si attaglierebbe soltanto il significato ottocentesco di questa parola²¹, da *smombie* (contrazione di smartphone e zombie) che vagherebbero giorno e notte estraniati dall'ambiente circostante e dagli altri in carne e ossa, perché impegnati a trascorrere le loro giornate compulsivamente connessi, tra cuffie, playlist, chat, sms, like e dislike di facebook, twitter, whats up, google, ogni genere di app., ecc. Dalla parte opposta a questi "oziosi", rimarrebbero i "laboriosi", gli unici esperti della dialettica mai concludibile tra *ponos/labor* e *ergon/opus*, deputati a creare, grazie alle escogitazioni innovative della loro razionalità tecnica, teoretica e pratica, la ricchezza che gli "oziosi" consumeranno. Anche ammesso che questa netta divisione categoriale possa esistere, essa sarebbe, tuttavia, ben presto a parti invertite. La dialettica servo-padrone di Hegel lo insegna: alla fine gli "oziosi" finiranno, oziando, per dipendere dai "laboriosi" che, dunque, prima o poi, li sostituiranno, sposando loro, questa

²¹ Il sostantivo apparve tra il XIX e il XX sec., in Russia, per indicare studenti di buona famiglia senza arte né parte, tanto perdigiorno nullafacenti quanto nottetempo tutto parlanti e cospiranti. Con questi significati lo troviamo ne *I Demoni* (1871) di Dostoevskij o in *Sotto gli occhi d'Occidente* (1911) di Conrad. Nella cultura anglosassone, corrisponde tuttora, se non ad un educato insulto, comunque non ad un complimento (Himmelfarb, 2005).

volta l'“oziosità”, ma riaprendo, in questo modo, il giro di una rivoluzione che recupera soltanto il significato originariamente astronomico del termine: il ritorno al punto di partenza, sebbene con nuovi figuranti. Ma la pedagogia non dovrebbe proprio esistere per sostenere la rottura di questa “rivoluzione dell'uguale” per renderla, invece, sempre più aperta alle novità, al passaggio via via più universale e consapevole, per ciascuno e per tutti, dalla necessità alla libertà, dal subire destinale allo scegliere responsabile, da ciò che è male a ciò che è miglior bene possibile?

La divisione tra cognitariato e plebaglia. Il secondo rischio pedagogico a cui la sociologia prima ricordata espone, come già si accennava, sarebbe la consacrazione implicita di una mai sopita, ancorché sempre trasfigurata, almeno dai tempi dell'orfismo in su, antropologia gnostica. Reputare, di conseguenza, nel nostro caso, che possano esistere uomini, da una parte, non da ozio vuoto e vaporoso come nel primo rischio, ma proprio da meritato *otium/scholé/lusus/studium*, gli unici capaci di trasformare il cieco *ponos/labor* in intelligente, consapevole e sempre più diffuso *ergon/opus*; dall'altra parte, uomini da *animal laborans*, condannati, come nell'antica società schiavistica, al *ponos/labor*. Da una parte, quindi, potremmo dire aggiornando il vocabolario ai nostri tempi, il popolo del cognitariato (Lazzarato, 1997) avanzato e produttivo, quello del capitale umano e della società della conoscenza (che sostituirebbe il vecchio proletariato consapevole delle dinamiche dei processi produttivi e dei problemi del loro sviluppo); dall'altra, la *multitudo dissoluta* di Hobbes²², la plebaglia di Marx (ed Engels, 1846, p. 403; Marx, 1852, p. 19; 1867-1883, p. 317) e il sottoproletariato dei marxisti, neo schiavi soltanto addestrabili behavioristicamente, come animali ammaestrati, sottoposti ai padroni (che, in questo caso, potrebbero essere anche le macchine e i robot, progettati dal cognitariato avanzato, a cui questi neo schiavi sarebbero in grado di poter fare soltanto gli attendenti)²³. Che questa temuta divisione antropologica sia storica o ontologica è meno importante del fatto che ci sia, ci debba essere e che non sia evitabile. Una specie di isola di Calipso, da una parte, e di supplizio di Tantalo, dall'altra. Almeno, nel primo rischio, si aveva una dialettica storica tra parti. Qui nemmeno quella: al contrario, l'accettazione pura e semplice di due ruoli fissi e precostituiti. Che ruolo potrebbe mai avere, in questo contesto, la pedagogia se non di pleonasma dell'esistente, magari con un po' di retorica predicatoria sui meriti personali di chi riesce ad ascendere socialmente nel cognitariato avanzato e di compianto rituale per il residuo che deve stare dall'altra parte?

²² *De cive* VI, 1; XII, 8 (contrapposta al popolo che si riconosce contrattualmente nello Stato).

²³ Come gli operai del fordismo alla maniera di Veblen (1927). Ma di «attendenti» parlava anche Aristotele per gli schiavi (*Politica* I, 1253, b4).

Il nichilismo anti personalismo. Il terzo rischio potrebbe essere una versione ancora più radicalmente antiumanistica e, quindi, antipedagogica dei primi due. Le caratteristiche dell'*otium/scholé/lusus/studium*, potremmo dire in sintesi la libertà della buona vita umana, appartenerebbero soltanto agli “uomini eletti” (nel linguaggio cataro i “perfetti”). Le caratteristiche del *ponos/labour*, potremo dire in sintesi la sottomissione alla legge della cieca necessità della nuda vita dei soggetti, appartenerebbero agli “uomini dannati” o “sommersi”. Non ci sarebbe merito e non ci sarebbe colpa nelle due collocazioni: ambedue, infatti, sarebbero soltanto la schiuma di cogenti dispositivi²⁴ sotterranei, sia genetico-naturalistici che storici e socio-economici, che reggono senza *logos* le sorti del mondo. L’impersonale, quindi, che produce un personale casualmente o deterministicamente eletto o dannato, tuttavia comunque illusorio nella sua consistenza. Il mondo non ascolta né poco né tanto il dover essere delle persone. Le belle parole dell’islandese non commuovono la natura (Leopardi, 1827). Al punto che una tempesta di sabbia lo seppellisce. Va come va e nell’andare come va, questi dispositivi impersonali fanno contemplare casualmente o deterministicamente a qualcuno le giaculatorie del dover essere che generano, lasciando gli altri nella mera condizione di “stare” senza sogni e possibilità, e di darsi nella loro vita soltanto come cose e strumenti, mai come fini. Ma, appunto, in ambedue i casi, nessuna persona è una sostanza, un inizio, che è in sé consistente e che produce e origina novità poco o tanto “griffate” con il proprio marchio. Tutte gli uomini, “perfetti” o “dannati”, sono accidenti gratuiti e fenomenici, prodotti dai meccanismi impersonali che reggono l’universo. Qui la pedagogia non sarebbe altro, dunque, se mai potesse ancora esistere in un quadro di questo genere, che una genealogia fisico-storico-sociale, con le persone in carne ed ossa ridotte al ruolo molto orientale di gocce portate a riva dalle onde e che la risacca

²⁴ Agamben (2007) ha definito i dispositivi come ciò che riesce a «catturare, orientare, determinare, intercettare, modellare, controllare e assicurare i gesti, le condotte, le opinioni e i discorsi degli esseri viventi». In questo senso, un insieme di pratiche, di istituzioni e tecniche (la fabbrica, la prigione, il manicomio, la scuola, l’ospedale, le istituzioni giuridiche, ma anche «la penna, la scrittura, la letteratura, la filosofia, l’agricoltura, la sigaretta, la navigazione, i computer, i telefoni, i cellulari e, perché no, il linguaggio stesso, che è forse il più antico dei dispositivi, in cui migliaia e migliaia di anni fa il primate-uomo, probabilmente senza rendersi conto delle conseguenze cui andava incontro, ebbe l’incoscienza di farsi catturare») che non sono un incidente occorso a caso agli uomini, ma che hanno la loro stessa radice nel processo che ha portato l’uomo a qualificarsi come il *sapiens sapiens* con cui si autoclassifica nella tassonomia zoologica (pp. 21, 22, 25). Un’altra analisi interessante sul concetto di dispositivo ci viene anche dalla riflessione elaborata da Freud, Foucault e Lacan. In sintesi, il dispositivo è un contesto che integra elementi bioambientali, culturali-mentali, sociopolitici, relazionali, istituzionali, tecnologici e ordinamentali e che, di fatto, induce nelle persone determinati comportamenti linguistici e/o motori anche senza che le singole persone necessariamente lo vogliano e ne siano riflessivamente consapevoli.

riporta senza storia nell'infinità dell'oceano. Con una contraddizione evidente, però. Chi sposa queste diagnosi è, a sua volta, un'adiafora goccia senza nessuna autonomia? Se così, perché dargli credito? Se pretende credito, smentisce la propria teoria, e la rende una mitologia.

1.6 Le trasfigurazioni di *ponos/labor* dalla modernità alla post modernità

Detto questo, fanno comunque il loro mestiere i cultori delle scienze nomotetiche (economia, sociologia, psicologia, ingegneria, teoria dell'organizzazione, storici annalisti o comunque strutturalisti), quando avvertono che molti tratti caratteristici del lavoro servile non si sono affatto limitati all'antichità e ai suoi residui medievali (la *corvée*²⁵, per esempio), ma hanno continuato a permanere nella modernità e continuano tuttora a restare presenti. Si sarebbero soltanto fatti a mano a mano più travisati, sottili, insinuanti, latenti, quasi seduttivi, ma non per questo dissolti nei loro nuclei fondamentali. Il che significa che parlare, in generale, a livello pedagogico, di persone come sostanze e come fini, e non come accidenti e mezzi, è più predicazione che buona filosofia e, soprattutto, realtà storico-sociale.

Prima rivoluzione industriale. La preminenza di *ponos/labor*, infatti, ci ha insegnato Marx, era indiscutibile nelle forme del lavoro tipiche della prima rivoluzione industriale. Le sue analisi (nei *Manoscritti*, nel *Capitale* e nei *Grundrisse*) sull'estraniamento e sull'alienazione a cui la persona del lavoratore sarebbe sottoposta dal modo di produzione capitalistico restano ancora molto importanti non solo ai fini dell'analisi economica e socio-politica, ma anche per fornire alla pedagogia suggestioni e piste problematiche molto utili per quell'attività umanamente liberatrice a cui essa sarebbe statutariamente chiamata.

Taylor-fordismo. Non si può dire, nemmeno, che la fase dell'«organizzazione scientifica del lavoro» teorizzata nel 1911 dal liberale evangelico ing. Taylor e poi concretizzatasi nel fordismo abbia pregiudicato l'egemonia del lavoro come *ponos/labor* messo a nudo nella prima rivoluzione industriale. Anzi, semmai l'ha formalizzata ulteriormente e, quasi, al di là delle intenzioni dei suoi teorici, addirittura consacrata sul piano antropologico. Bastano poche citazioni per una conferma. «Tutta l'attività intellettuale» scriveva Taylor (1911) «per esempio, dev'essere eliminata dall'officina e concentrata nell'ufficio di programmazione, riservando ai capi squadra e ai capireparto il lavoro

²⁵ Da *corrogare*, convocare, qualcuno per un determinato periodo di tempo a lavorare come servo, senza salario.

di carattere strettamente esecutivo: il loro compito deve limitarsi a curare che le operazioni programmate e dirette dall'ufficio programmazione vengano sollecitamente poste in esecuzione nell'officina» (p. 65). «Al lavoratore non è richiesta nessuna iniziativa. Gli viene affidato un compito e diventa uno strumento» (*Ivi*, p. 14). Ford (1922, 1928), nella sua autobiografia del 1922, si vantava di poter produrre la sua macchina ad un prezzo quasi 20 volte inferiore a quello delle altre tradizionali perché, su 7882 distinte mansioni progettate necessarie per produrla, ne prevedeva “solo” 949 che richiedessero la presenza di lavoratori «forti, capaci e in pratica fisicamente perfetti», per i quali «il pensare» non «fosse una pena». Per le restanti, affermava con orgoglio che «670 potevano essere eseguite da un uomo privo delle gambe, 2637 da un uomo con una gamba sola, 2 da un uomo privo delle braccia, 715 da un uomo con un solo braccio e 10 da un cieco» (pp. 108-109). Per questo, dichiarava con orgoglio che «nelle mie fabbriche chiunque impara a lavorare perfettamente in una settimana», visto che «per certi tipi di cervello», e i suoi operai, per adeguarsi alla catena di montaggio, dovevano proprio essere così, «il pensare è proprio una pena» (*Ivi*, p. 111).

Post fordismo. Anche le diverse, e certo tra loro non equivalenti, forme di post fordismo che si sono susseguite dagli anni ottanta del secolo scorso per correggere le manifeste distorsioni del fordismo non avrebbero introdotto un'effettiva soluzione di continuità nell'egemonia di *ponos/labor* rispetto a *ergon/opus*. Hanno introdotto, è vero, novità che sarebbe poco sensato sottovalutare. Per esempio, hanno sostituito alla “mansione” rigida e statica del lavoratore, croce e delizia dei contratti di lavoro per quasi cento anni, il concetto di “ruolo”, molto più aperto all'autonomia, alla intraprendenza tecnica e relazionale e alla responsabilità del lavoratore stesso e delle forze sociali; al di là delle differenti soluzioni organizzative, non solo non hanno più preteso, ma hanno rifiutato, perché scoperta anche dannosa alla stessa qualità della produzione e al profitto, la cieca e irriflessa esecuzione, da parte del lavoratore, di meri comportamenti seriali, cercando di sostituirla con il suo coinvolgimento attivo in interfacce relazionali complesse, nell'adozione di script comportamentali flessibili e adattivi e nella sollecitazione del suo diretto contributo creativo sul piano tecnico (Negrelli, 2013, p. 66 e seg.); hanno trasformato i modelli organizzativi, introducendo quelli che esigono «adattamenti continui alle fluttuazioni della domanda» di prodotti per determinare la produzione just in time, passando, quindi, dall'impianto *push* del precedente fordismo (spinta elitaria dal monte dell'ufficio tecnico alla valle della produzione, del magazzino e della vendita) all'impianto *pull* (che inverte il processo e che democratizza maggiormente in senso partecipativo l'organizzazione aziendale) (Bonazzi, 2008; Hatch, 1997; Reborà, 2017). Alla luce di queste sole innovazioni, pare difficile negare che, con il post

fordismo, si sia assistita ad una spinta notevole verso una riduzione della sfera di *ponos/labor* a vantaggio della possibilità di declinare maggiormente esperienze di *ergon/opus*. Non per questo, però, la prima forma di lavoro cessa di esistere. Al contrario, si mimetizza e continua a trasfigurarsi, infiltrandosi anche in lavori che, astrattamente, dovrebbero essere emblematicamente assimilabili alla prima forma.

Post modernità. Bisogna riconoscere, infine, che nemmeno la nuova grande trasformazione del lavoro che si sta realizzando (Chavagneux, 2015; Summers, 2016), dopo quella descritta da Polany nel 1944²⁶, abbandona, sostanzialmente, le caratteristiche dell'egemonia di *ponos/labor*. Pare, anzi, renderle, forse, ancora più insidiose di prima. Non basta, infatti, a spostare il baricentro del lavoro da *ponos/labor* ad *ergon/opus* personale la insistita centralità della «conoscenza in azione strumentale alla performance» (Drucker, 1954, 1967, 1989, 1995); l'avvento ormai universale delle nuove tecnologie della comunicazione e della produzione (Industry 4.0, big data, addictive manufacturing, robotica, internet of things, cyber physics systems, cloud, realtà aumentata) (Aa.Vv., 2017; Solari, 2016); la nascita di nuove professioni ad alto contenuto scientifico-tecnologico (si pensi al *Cloud Broker*, al *Network Programmer*, al *Data Scientist* o al *Robot teacher*) o comunque collegate alle nuove tecnologie produttive (Cowen, 2015); lo sviluppo galoppante della *sharing* e della *gig economy*; la trasformazione sempre più diffusa dei lavoratori tradizionalmente «dipendenti» (*employers*) in «indipendenti e autonomi» (*employees*) (Turkle, 2010); il superamento dei luoghi e dei tempi di lavoro tradizionali, rigidi e localizzati, a vantaggio, anche nelle traiettorie biografiche individuali, di una sistematica integrazione tra luoghi e tempi del lavoro, da una parte, e tempi e luoghi del riposo, dello svago e delle relazioni socio-familiari, dall'altro; l'evoluzione della stessa proprietà dei mezzi di produzione, inimmaginabile solo trent'anni fa, ormai non più concentrata in poche mani monopolistiche, ma disponibile, a gradi di distribuzione sempre più consistente, a chiunque voglia diventare «imprenditore di se stesso». E non bastano, anzi tutto, perché esce addirittura rafforzata la tesi di Polany sull'economia che dominerebbe il divenire sociale, retrocedendo, di conseguenza, i discorsi etici, politici e pure pedagogici sulla persona a mistificazioni consolatorie e a ideologia. In secondo luogo, perché, nel nuovo contesto, come diagnostica Gorz,

²⁶ «Il sistema economico è in realtà una semplice funzione dell'organizzazione sociale» (Polany, 1944, p. 65). Con l'invenzione del mercato autoregolato, «non è più l'economia ad essere inserita nei rapporti sociali, ma sono i rapporti sociali ad essere inseriti nel sistema economico. L'importanza vitale del fattore economico per l'esistenza della società preclude qualunque altro risultato poiché una volta che il sistema economico sia organizzato in istituzioni separate, basate su motivi specifici e conferenti uno speciale status, la società deve essere formata in modo da permettere a questo sistema di funzionare secondo le proprie leggi» (Ivi, p. 74).

non sembrano più le esigenze produttive, come accadeva nelle precedenti fasi, a domandare saperi e competenze personali, ma accadrebbe il contrario: sarebbero il sapere e le competenze personali acquisite da ciascuno nell'intero della sua vita ad essere usate come mezzi di produzione. Quindi, si arriverebbe alla perfidia per cui sarebbe l'intero stesso della vita della persona, non solo quella parte che, finora, coincideva con l'esercizio di *ponos/labor*, non in alcun modo fine, ma solo mezzo, e sempre più mezzo, di produzione. In questo modo, il capitale non solo «monopolizzerebbe la produzione», ma riuscirebbe addirittura a porsi «come padrone dell'umanità» (Gorz, 2003, p. 85), annunciando ciò che molti studiosi chiamano l'epoca della post umano e distruggendo ogni tradizionale «differenza/contrapposizione tra vita e lavoro, tra vita privata e vita pubblica, tra vita interna e vita esterna, tra tempo di lavoro e tempo libero, tra lavoro e divertimento» (De Michelis, 2008, p. 98). In ultima analisi, oggettivando la persona, e riducendola, senza più alcun tormento filosofico, ad un "esso" impersonale, che svelerebbe l'inganno malizioso della soggettività sostanziale di cui si parlava un tempo²⁷. Il fatto che questa oggettivazione in terza persona dell'io di ciascuno possa essere addirittura volontaria aumenta, non diminuisce il problema di una pedagogia impegnata a riconoscere valore formativo al lavoro. Infatti, la servitù e l'assoggettamento sistemico in servizio permanente effettivo al lavoro spesso precario (e non, come dovrebbe semmai essere, flessibile), alienato da sé (invece che espressione di sé) ed estraniante (al posto di autenticante, alla Socrate, la *physis* di ciascuno in relazione a sé, agli altri e con il mondo), tutti fenomeni presenti nell'attuale, inedita fase di trasformazione del lavoro capitalistico nella società globalizzata, renderebbe, insomma, ancora più difficile comprimere gli spazi di *ponos/labor* a vantaggio di un vero *ergon/opus* nel quale sia possibile esperire le caratteristiche dell'*otium/scholè/lusus/studium*. Potremmo essere addirittura dinanzi ad un modo molto astuto di far scegliere antinomicamente ai soliti deboli personali e sociali la necessità di vivere *ponos/labor* come atto di personale libertà creativa, da *ergon/opus*. Appiattendo le due forme una sull'altra, ma non più dalla prima alla seconda, ma al contrario. E di trasformare l'espropriazione, l'alienazione e l'estraniamento di sé nell'unico paradossale spazio per l'affermazione di sé (De Michelis, 2008; Donaggio, 2014; Gallino, 2011 e 2012; Pasquinelli, 2014). Mazziati e contenti, insomma. Questo circolo vizioso si presenterebbe anche sul piano psicologico. Chi lavora con le regole che potremo definire post moderne avrebbe, infatti, l'obbligo di sentirsi responsabile senza essere titolare di alcuna reale responsabilità, senza essere capace di dare una risposta personale alle vicende professionali e nello stesso tempo senza essere

²⁷ Come teorizza, ad esempio, con molta forza e chiarezza, sull'abbrivo di una strada aperta da Nietzsche e soprattutto da Heidegger, il filosofo Esposito (1998, 2004, 2007, 2013).

chiamato a rispondere per esse. Ne conseguirebbe l'effetto di «deprivare il lavoratore di una gran parte delle sue motivazioni, di lasciare nell'ombra tutta una serie di pensieri e di scelte, di giudizi, di arbitraggi e di valutazioni, peraltro impliciti nella disponibilità che gli è richiesta. Sembra proprio che oggi nuove dissociazioni si mescolino alle vecchie, nell'esacerbarsi di quello che si potrebbe definire un conflitto di valutazioni: attraverso l'ambigua pretesa di un'iniziativa richiesta e negata allo stesso tempo, si condanna l'uomo ad un ripiego, e talvolta ad una solitudine, tanto grandi quanto lo è l'ambigua ingiunzione alla partecipazione cui diviene oggetto» (Clot, 2006, p. 27). L'ulteriore inevitabile passo sarebbe quello diagnosticato dai sostenitori della biopolitica. A loro avviso, infatti, il soggetto, nel nuovo contesto, se può essere vero che avrebbe sempre meno padroni esterni, sarebbe egli stesso, per scelta libera, servo volontario, sottomesso a se stesso. Foucault parlava di panoptico disciplinare con sorveglianti. Ora saremmo al panoptico digitale totale senza più nemmeno aver bisogno di sorveglianti diversi da sé e dai big data (con il dataismo) che ne controllano le (apparenti?) scelte libere. «L'io come progetto, che crede di essersi liberato da obblighi esterni e costrizioni imposte da altri, si sottomette ora a obblighi interiori e a costrizioni autoimposte, forzandosi alla prestazione e all'ottimizzazione»; «il soggetto di prestazione che si crede libero è in realtà un servo: è un servo assoluto nella misura in cui sfrutta se stesso senza un padrone» (Han, 2014, pp. 9-10). «Il potere furbo, dall'aspetto liberale, benevolo, che invoglia e seduce, è più efficace di quel potere che ordina, minaccia e prescrive. L'*opzione-like* è il suo segno: mentre si consuma e si comunica, ci si sottomette al rapporto di dominio. Il neoliberalismo è il *capitalismo del mi-piace*» (*Ibidem*).

1.7 La differenza epistemologica della pedagogia

Difficile dar torto a questi caveat forniti da sociologia, psicologia, teoria dell'organizzazione, biopolitica sulle dinamiche del lavoro nel recente passato e nella contemporaneità.

Dalla norma al caso singolo. Queste scienze, tuttavia, come tutte le scienze improntate al paradigma scientifico moderno, dicono il vero nell'astratto, nel generale concettuale. Sono nomotetiche. Non valgono, però, per i casi singoli e per l'idiografico. In particolare, per le persone che sono casi singoli alla ennesima potenza perché liberi. Quindi imprevedibili. Infatti, «sì, io posso conoscere tutti i dati categoriali, luogo, momento e numero senza alcuna eccezione [...] e nonostante questo disconoscere» (Jankélévitch, 1957, p. 38). Tali scienze finiscono, perciò, per essere utili alla pedagogia per quanto affermano, ma anche dannose quando illudono che non

esista quanto negano o tacciono. La pedagogia, infatti, sia essa definita teoria e pratica dell'educazione oppure, alla Dewey, scienza e arte dell'educazione, trova il suo punto epistemologico focale proprio nel caso singolo, nel mettere al centro del proprio costituirsi ciascuno come un unico, ogni persona come un fine irriducibile e mai mezzo fungibile, come un intero non frazionario, rousseaunamente senza denominatore (Bertagna, 2013a, pp. 156-167; 2014, pp. 1-14; 2015, pp. 827-854). Non disprezza la teoria, l'astratto, il generale. Ci mancherebbe altro. Fa tesoro di tutte le conoscenze che le scienze umane nomotetiche mettono a sua disposizione. Ma adopera tutte queste conoscenze, da un lato, per interrogare, comprendere ed esplorare al meglio possibile l'essere unico e irripetibile con cui ogni volta deve fare i conti, nei contesti dati (la pedagogia è vocazionalmente "situazionista"); dall'altro lato, per verificare con accurate ispezioni in che cosa e perché e quando e come il caso singolo ecceda i confini tracciati dalle conoscenze e dalle leggi formulate dalle scienze umane e, quindi, esiga, per essere rispettato come fine dell'educazione, eccezioni specifiche al sapere scientifico consolidato sia sul piano teorico e, a maggior ragione, sul piano delle azioni e delle relazioni interpersonali concrete da mettere in campo. E siccome non sono unici e irripetibili solo le persone degli "educandi", ma lo sono anche quelle degli "educatori", attivi e passivi poco importa, significa che, per la pedagogia, per principio attenta all'individuale, ogni persona è e deve essere sempre un'eccezione da scoprire e avvalorare, nei luoghi in cui cresce e nelle relazioni che instaura. Diventa, perciò, importante esplorare lo "spazio di esperienza" accumulato da ciascuno. Le sue storie, i suoi problemi, i suoi rimpianti, le sue rotture esistenziali o professionali, le sue relazioni vissute, i suoi capolavori, ecc. E, ancora di più, ascoltare gli "orizzonti di attesa" di ciascuno. I suoi desideri, le sue speranze, le sue "fedi in", i suoi progetti di vita e professionali. E, poiché l'attesa di ciò che una persona potrà essere, per quanto ben ricavata da tutte le leggi possibili consacrate dalle scienze, non si lascia né mai si lascerà, in alcun modo, derivare dall'esperienza stessa («lo spazio di esperienza non basta mai a determinare un orizzonte di attesa», Koselleck, 1979, p. 359)²⁸, bisogna essere conseguenti a questa impossibilità non solo logica, ma anche esistenziale sia sul piano metodologico sia su quello epistemologico (Ricoeur, 1985, p. 315 e seg.). Per il primo, bisognerà lasciare da parte gli strumenti euristici a scopo etiologico tipici delle scienze umane (per esempio, quelli di certa psicologia o psichiatria, sociologia, statistica). In pratica, non cadere nell'errore pedagogico di condizionare l'attesa del futuro alle esperienze passate. Questa connessione può valere, appunto, per le

²⁸ Lo spazio dell'«esperienza è il passato presente di cui gli avvenimenti sono stati incorporati e possono essere restituiti al ricordo» (*Ivi*, p. 353).

scienze umane. Per la pedagogia è deviante. Deve conoscere tale connessione, ma non farla agire, magari in maniera più o meno deterministica oppure da profezia che si auto avvera. Per il secondo piano, servirà non dimenticare che, appunto, la pedagogia vive di possibilità (vs. determinismi), di aperture (vs. chiusure), di novità (vs. conservazione), di libertà (vs. necessità), di responsabilità (vs. irresponsabilità o, il che è lo stesso, vs. diluizione sistemico-strutturale della stessa), tutte prospettive la cui elaborazione va condivisa, confermata o modificata, nella relazione educatore ed educando, momento dopo momento, in base alle nuove esperienze che accadono. La pedagogia, quindi, si trova destinata alla singolare condanna di vivere il paradosso di Zenone: per quanto intenda rincorrere l'esperienza personale in avanti (con l'attesa del futuro) e indietro (con la ricostruzione "scientifica" del passato e del suo peso normativo sul presente) non potrà mai raggiungerla. Dovrà, come la sentinella del Salmo 129 (De profundis) ripresa da Weber (1917, p. 40), allo stesso tempo attendere vigile il mattino, aprendosi all'inatteso, ma, allo stesso tempo, agire perché questo non sorprenda impreparati. Dovrà stare, quindi, molto cauta nel ricavare previsioni, anche stocastiche, tanto più se con pretese meccaniche o peggio, deterministiche. E, soprattutto, dovrà guardarsi dal farle valere per più persone indistintamente. Come ciascuno fosse come un altro. Mutuando una fine osservazione di Benjamin (1942) sull'Escatologia del tempo ebraico, anche per la pedagogia, dunque, «ogni secondo» del futuro che viene nel presente dell'esperienza personale, qualunque sia l'inerzia del passato accumulata dal soggetto singolo, può essere «la piccola porta attraverso la quale può entrare il Messia» (p. 57). Ovvero la porta della salvezza, la stella della redenzione, l'avvento della conversione, l'inizio di una ripartenza inedita e sorprendente, la venuta di una rottura ricostruttiva con il passato.

Dall'astratto al concreto. Per tutte queste ragioni, la pedagogia è chiamata a diffidare sempre di ogni astrattezza. *Il Capitale* di Marx esce nel 1867. Vilfredo Pareto ne fece un commento critico che pubblicò con lo stesso titolo prima in Francia, a Parigi, per Guillaumin (1893) e poi in Italia per la casa editrice palermitana Sandron (1894). Commento molto discusso (a partire da Labriola). Ma un rilievo di questo commento resta tuttora pedagogicamente interessante. Marx non avrebbe dovuto intitolare il suo libro, scrive Pareto, *Il Capitale*. Esso, infatti, come tale c'è, c'è stato e ci sarà sempre. È un universale astratto con cui gli uomini dovranno sempre fare i conti. E Marx stesso, del resto, «ammette che deve non solo riprodursi ma ancora aumentare per poter sviluppare le forze produttive e le condizioni materiali che sole possono formare la base d'una società nuova» (Pareto, 1894, p. 46). Non, perciò, secondo Pareto, *Il capitale* doveva essere il titolo dell'opera, bensì *I capitalisti*. Il problema anche dell'economia, infatti, a suo avviso, ma ancora

di più per la pedagogia, non è il capitale ma le persone che lo usano e che, a seconda dei tempi e dei contesti, lo fanno più o meno male (se vi si identificano)²⁹ o bene (se non tagliano a fette l'uomo e danno il giusto valore ad ogni aspetto suo e della realtà naturale e sociale, capitale compreso). I capitalisti della prima rivoluzione industriale, quella descritta da Marx, ma anche, sebbene in modi sempre meno appariscenti e spesso volgari, quelli delle successive rivoluzioni, non ne abbiano fatto un uso eccellente. Fino alla deriva finanziaria parassitaria che così tanti problemi ci ha suscitato e continuerà a suscitare per chissà quanti altri lustri. Ma questo è nient'altro che una conferma della pertinenza del problema: non è il capitale, magari personificato anche in modo mostriforme e proteiforme, a cui dobbiamo guardare, ma ai capitalisti che lo accumulano e lo adoperano in maniera impropria a livello economico, etico, sociale, politico, culturale, umano. Non lo adoperano, insomma, alla Iscomaco, aiutato, in questo, dall'esempio della libera scelta "filosofica" di vita condotta da Socrate. E per continuare, per analogia, nella stessa direzione, il problema pedagogico, dunque, non sta nel deprecare o esaltare i presunti misfatti o miracoli del liberismo (a cui, di solito, il mainstream aggiunge sempre, quasi pavlovianamente, il dispregiativo «selvaggio»), del liberalismo (che lo stesso mainstream accompagna sempre con l'aggettivo ormai, oggi, quasi poco raccomandabile di «individualista»), per di più, a confermarne il discredito, «con servizi sociali a domanda privata»), del neoliberalismo (magari, oggi, perfino protezionista), del comunismo (liberticida), del cattolicesimo (conservatore o democratico-progressista) ecc., ma sta nei liberisti, nei liberali, nei neoliberali, nei comunisti vecchi o nuovi, nei cattolici, nella loro vita, nel loro farsi ed agire quotidiano nei rapporti con le cose, con gli altri, con la storia, con i problemi che incontrano e che risolvono bene o no, e come. Stesso discorso, dunque, anche per il lavoro. Come nome astratto, è più che legittimo definirlo sia nei termini di *ponos/labor* sia di *ergon/opus*. E aggiungere che, nel secondo caso, al contrario del primo, permetterebbe di esperire forse anche meglio della scuola che abbiamo le caratteristiche dell'*otium/scholé/lusus/studium*. Ma non è ancora questo che fa del primo un disvalore e del secondo un valore pedagogico. Rimarremmo nelle sterili petizioni di principio. È, invece, il concreto lavoratore che "lavora" in relazione con altri lavoratori in un contesto situato per ottenere un prodotto o fornire un servizio particolare, da "dipendente" o "autonomo", a fare la differenza dal punto di vista pedagogico. Giuste tutte le analisi "teoriche", di norma scientifica, che si sono ricordate. Ma, a livello pedagogico, il lavoro è educativo se chi lavora in situazione è educato (in senso attivo) o

²⁹ È di Pareto (1919, p. 15) la tesi che «l'uomo reale comprende l'homo oeconomicus, l'homo ethicus, l'homo religiosus, ecc.».

viene educato a lavorare da persone a loro volta davvero educate (“mastri”, magistri), che lavorano ambedue in un ambiente organizzato contraddistinto da un’esplicita o anche implicita *affordance* educativa. È questo che va indagato e verificato quando si desidera parlare di valore formativo del lavoro (che, naturalmente, non lo può essere solo per l’apprendista novizio, ma allo stesso tempo, sebbene in modo diverso, per il “mastro” e per tutti i lavoratori di un’impresa). È importante, di conseguenza, vedere sempre nel concreto delle contingenze professionali che cosa capita a chi lavora, che cosa fa, come e perché, che cosa pensa (e dove va ad alimentarsi per i suoi pensieri), con chi, come e perché si relaziona. *Ponos/ergon* c’è stato e ci sarà sempre. Ha ragione la Genesi (3, 17-19)³⁰. Ha ragione, se la comparazione non offende, anche Gallino (2007) quando, pochi anni prima di morire, scriveva che l’idea di un futuro fatto «di camici bianchi, o giovani in maglietta, che svolgono un lavoro ad altissima produttività e di eccellente qualità intellettuale, dialogando gioiosamente con lo schermo del computer» è soltanto una pietosa bugia (p. 102). Il lavoro nella forma di *ponos/labor*, infatti, fa ineluttabilmente parte dell’esperienza umana. Riguarda perfino gli “oziosi”, i “mistici”, i “capitalisti”, i nobili e i preti, non solo i borghesi e gli operai o gli agricoltori³¹. L’uomo avrà sempre a che fare, insomma, con prestazioni professionali da *imperium* senza *lusus* e *studiositas*, con l’impossibilità di “sostare” per pensare prima di fare, con un’assenza imbarazzante di esercizio critico e di giudizio, con situazioni e condizioni nelle quali si è privati della propria libertà e responsabilità, con l’ottundimento di ogni richiamo al “dover essere” e alla virtù della prudenza, con dispositivi organizzativi e sistemici che si sostituiscono alla intenzionale relazionalità interpersonale e, per finire, con un lavoro che non è usato come un mezzo per migliorarsi e che non è affatto riconosciuto frutto della totalità dell’essere personale di chi lo svolge.

³⁰ «All’uomo disse: Poiché hai ascoltato la voce di tua moglie e hai mangiato dell’albero, di cui ti avevo comandato: Non ne devi mangiare, maledetto sia il suolo per causa tua! Con dolore ne trarrai il cibo per tutti i giorni della tua vita. Spine e cardi produrrà per te e mangerai l’erba campestre. Con il sudore del tuo volto mangerai il pane; finché tornerai alla terra, perché da essa sei stato tratto: polvere tu sei e in polvere tornerai!».

³¹ Quasi 250 anni fa, il sacerdote piemontese Carlo Denina, nello stesso anno in cui Adamo Smith dava alle stampe la sua *Indagine sulla natura e la causa della ricchezza delle nazioni*, pubblicava un volume (*Dell’impiego delle persone*, 1776) nel quale proponeva una società in cui tutti e sempre, nobili e clero compresi, dovessero “lavorare”. Per il bene proprio e altrui. E non solo, ed era chiaro nel testo, nella forma di *ergon/opus*, ma proprio anche in quella di *ponos/labor*. Perché ogni lavoro ha sempre due facce.

1.8 Il lavoro come opportunità formativa

Il problema pedagogico, quindi, non è la pretesa velleitaria di eliminare la condizione appena richiamata. Pretesa che è meglio lasciare alla teologia o alla escatologia. Ma di affrontarne la presenza con *studium*, con la “sosta” del pensiero, con la critica e il giudizio, con il continuo appello alla libertà del dover essere e con la responsabilità che ne consegue dinanzi all’essere, con la prudenza etica, con una attivazione relazionale sempre più “amichevole”, con la consapevolezza che se non diventa poco o tanto *ad usum e ad fructum* di ciascun attore coinvolto non si riuscirà mai a renderla, almeno nel poco possibile, davvero formativa, anch’essa occasione, a modo suo, di *otium/scholé/lusus/studium*³². Solo così *ponos/labor* può trasformarsi, sebbene in tempi non fissi e predeterminati ma impegnati e impregnati di quella “violenta colluttazione” matteana a cui ci siamo riferiti, in un frutto di sempre più esteso *ergon/opus* personale. In questo percorso formativo, che, dunque, è anche, insieme, trasformativo, emancipatorio, si tratta di dare pedagogicamente la giusta rilevanza a quattro passaggi.

Esperire il lavoro. Il primo è quello della compartecipazione e della condivisione dell’esperienza lavorativa. Non solo nessuno può insegnare ciò che non sa, ma, a maggior ragione, nessuno può capire “perché”, “quanto” e, si spera, anche “come” un lavoro nella forma di *ponos/labor* possa essere cambiato nella direzione di *ergon/opus*, se prima non lo esperisce. Simone Weil (1951) docet., vale qui la stessa regola agostiniana di «stimare le cose significate» più dei significanti, più le cose che i segni che le indicano (Agostino, *Confessioni*, IX, 25, 26). E vale la consapevolezza epistemologica che, essendo l’esperienza umana soggettiva, unica, irripetibile, intrasmissibile, ininsegnabile, non c’è nemmeno *Mit-fühlen*, *Eins-fühlen* o anche l’*Einführung* (Stein, 1917) che tenga per comprenderla davvero fino in fondo. Queste modalità sono utili, certo, per compartecipare l’esperienza dell’altro che subisce ed esercita *ponos/labor*. Ma il meglio è dato dal condividere: fare, ripetere insieme con l’altro, la stessa esperienza. La distanza incolmabile tra persone che esperiscono la stessa cosa resta. L’esperienza del lavoro dell’uno non sarà mai coincidente con quella dell’altro. Ma i ponti gnoseologico-conoscitivi, etici, psicologici, relazionali tra chi svolge, sebbene in ruoli diversi, la stessa esperienza risultano fortemente irrobustiti nel caso della condivisione a fianco a fianco, nello stesso luogo e contesto. E se poi, nonostante questo, si scopre che questi ponti sono ancora esili o, peggio, inesistenti, e l’estraneità rimane insuperata, si ha un’occasione ulteriore per riflettere criticamente su come ogni sforzo per iniziare il processo di trasformazione di un’esperienza di *ponos/labor* condotta insieme in un reciproco

³² In questa direzione, Weil (1949, p. 91) scrive che «il compito della scuola [...] è di dare al lavoro maggiore dignità facendovi penetrare l’esercizio del pensiero, invece di trasformare l’operaio in un oggetto diviso in compartimenti che ora lavora e ora pensa».

ergon/opus sia vano se manca la possibilità di una traduzione non solo sentimentale, ma anche e soprattutto linguistico-logico-razionale di tale esperienza (quella ideologica è fallimentare per principio, sul piano pedagogico). L'esempio migliore di queste problematiche lo offre uno scrittore, Vitaliano Trevisan (2016). Scansando ogni sentimentalismo, con una prosa asciutta e con implacabile metodicità, l'autore rievoca la propria vita picaresca "sotto padrone": stampatore di abbeveratoi per quaglie, operaio comune, apprendista muratore, dettagliante di sostanze proibite, cameriere, disegnatore tecnico nell'industria del mobile, arredatore, "geometra condonatore", cartografo, geometra comunale, riciclatore di cartucce usate, lattoniere, gelataio, magazziniere in una fabbrica di giostre, caposquadra in una casa-famiglia, portiere di notte, operatore di teatro di posa e del cinema. Un *memoir* denso di bulloni, cuscinetti a sfera, malta di cemento, nastri trasportatori, interiora di pollo, sudore, insonnia, cattivi umori, pance sovrappeso, fiati etilici, ominicchi senza qualità e tanti ectoplasmi «sopravvissuti senza più luce negli occhi». Il bello di queste rievocate esperienze è la dimostrazione, senza mai alcun moralismo, di quanto ogni mestiere sperimentato incarni sempre una specie di teatro dell'assurdo, nel quale nessuno, plebaglia, proletariato, borghesi e dirigenti, è in grado di sfuggire al cono d'ombra di *ponos/labor*, tematizzando il suo superamento verso un più compiuto *ergon/opus*. L'unico che pare essersi impegnato in questa direzione sembra l'autore che, però, ha risolto le difficoltà del compito, non con la fatica di trasformare ed elevare un lavoro svolto fino a tradurlo in *ergon/opus*, ma, rassegnato a lasciarli tutti nella loro, per lui insuperata, opacità, continuando compulsivamente a cambiare lavori, alla ricerca di uno che potesse soddisfarlo come proprio *ergon/opus*. Alla fine trovato nel lavoro di scrittore. La circostanza rende esplicita la mistificazione che accompagna, ad esempio, l'istituto "scolastico" (e già l'aggettivo è un programma!) dell'alternanza scuola lavoro. Che senso può avere, infatti, nella direzione indicata, inviare gli studenti a "fare esperienze" rigorosamente osservative, e non di un lavoro vero e proprio, in un'impresa? E, a maggior ragione, che senso possono avere i loro cosiddetti tutor "scolastici" che li dovrebbero seguire per aiutarli a scoprire le dimensioni formative dell'esperienza lavorativa che conducono in azienda se non solo non conoscono astrattamente, spesso, nemmeno in via generale, le specificità dei processi di lavoro che vi si svolgono, ma che, sempre (o quasi), non li hanno mai davvero "esperiti"? Come pretendere che questi tutor "scolastici" possano interloquire sensatamente, con intelligenza, visto quanto detto prima, con i tutor aziendali degli studenti, oltre che con gli studenti stessi? Come possono accompagnare gli uni e, se del caso, anche gli altri, nella presa di coscienza analitica dell'opacità di *ponos/labor* (già il riconoscerla con il linguaggio è, sappiamo, un iniziare a superarla) al fine di rivederlo e trasformarlo in *ergon/opus*? Non c'è dubbio: l'alternanza scuola lavoro, nella situazione della scuola attuale, è

più utile di niente. Almeno mette a contatto i giovani con un mondo, quello dell'impresa, che, finora, in media, incontravano a 21 anni. Se ne possono fare un'idea. Forse scoprire qualche propensione o confermare qualche attitudine. Lavorare sull'orientamento e sull'auto orientamento. Il modo con cui nel nostro paese si è impostata l'alternanza scuola lavoro, tuttavia, può involontariamente contribuire ad incrementare la già pesante deformazione "scolasticistica" del nostro sistema di istruzione e formazione. A maggior ragione, se si considera la fluviale normativa burocratico-amministrativa a cui è quasi paranoicamente sottoposta. L'alternanza scuola lavoro esistente, infatti, salta a piè pari questo primo, decisivo passo del "fare esperienza diretta". Ecco perché la vera e unica formula ordinamentale e didattica per valorizzare senza reticenze e fino in fondo le dimensioni formative del lavoro, di qualsiasi lavoro, in tutte le dimensioni che lo contraddistinguono, a partire da quella di *ponos/labor*, è l'istituto dell'apprendistato di I e III livello. Far lavorare gli studenti con lavoratori esperti che li seguano come mentori e come tutor fino all'autonomia professionale e culturale e formativa. Far incontrare apprendisti, tutor aziendali e docenti per trovare insieme i modi migliori per procedere ai due passi successivi e per non tradire le reciproche e legittime aspettative e funzioni: lo studente apprendere lavorando, il tutor aziendale lavorare insegnando, il docente della scuola garante scientifico che ciò che lo studente apprende e ciò che il tutor aziendale insegna è inserito con organicità e a pieno titolo nel piano formativo personalizzato a cui la scuola è tenuta.

Analizzare l'organizzazione. Il secondo passaggio indispensabile per rendere formativa l'esperienza del lavoro consiste nell'allestimento della strumentazione necessaria per verificare idiograficamente e in modo critico e analitico, in situazione, come siano organizzati i processi di lavoro dell'impresa all'interno dei quali si colloca e si svolge il lavoro specifico di cui si fa apprendistato o almeno tirocinio. Nessuno, infatti, può comprendere la parte (il lavoro che lo studente apprendista o tirocinante svolge insieme al suo mentore/tutor aziendale) se non all'interno di un tutto (l'impresa come organizzazione complessa e come attore economico-sociale). Si tratta, allora, anzitutto, di censire (con osservazioni partecipate, con interviste strutturate e semistrutturate ai responsabili dei vari reparti di produzione, con videoregistrazioni che poi si possono studiare, con l'analisi degli organigrammi aziendali, ecc.) e, poi, di formalizzare quali siano le azioni primarie e accessorie che strutturano l'identità dell'impresa (che cosa e come entra all'ingresso, che cosa e come e in quali "reparti" si lavora ciò che entra, che cosa e come esce, come lo si vende). In secondo luogo, di ricondurre criticamente l'articolazione organizzativa di queste azioni di fatto trovate con l'ispezione radiografica dell'impresa ad una o a più teorie dell'organizzazione esistenti, accreditate sul piano scientifico. Infine, condividere queste diagnosi con i responsabili dei vari processi aziendali

anche al fine di individuare problemi che saranno oggetto di attenzione nei passaggi successivi. Non è chi non veda che un lavoro di questo tipo non solo richiede la disponibilità dell'impresa, ma esiga soprattutto un'affidabile e riconosciuta competenza scientifica della scuola (dei docenti tutor scolastici, in particolare). Perché, infatti, un'impresa dovrebbe acconsentire ad un lavoro di analisi organizzativa di questo genere se non fosse sicura che, così facendo, ottiene almeno due risultati. Da un lato, si carica di una funzione sociale al servizio dei giovani, sanzionata anche giuridicamente (non a caso l'apprendistato di I e III livello, ma anche la disponibilità a stage e tirocini per gli studenti è incentivata dallo Stato con sgravi contributivi). Dall'altro lato, può godere del contributo esperto di un occhio esterno, quello della scuola, utile per identificare eventuali razionalizzazioni da apportare alla propria organizzazione, così da trasformarla sempre più in una organizzazione che apprende.

Analizzare i comportamenti. Il terzo passaggio per rendere formativa l'esperienza del lavoro, dopo la presa di coscienza del sistema in cui si presta servizio, consiste nello zoomare l'attenzione dello studente apprendista o tirocinante sui processi di lavoro specifici a cui essi sono assegnati. Lo zoom serve per verificare quali comportamenti degli attori coinvolti nel lavoro quotidiano svolto in una o più fasi dell'organizzazione aziendale siano riconducibili, e perché, a *ponos/labor* (per esempio, perché irreflessi, automatici, routinari, determinati da dispositivi organizzativi o social-culturali) e quali, e perché, si possano, invece, assimilare ad *ergon/opus* (per esempio, perché vere azioni compiute da ciascuno, fino ad essere diventate buone abitudini, oppure manifestazioni empiriche delle qualità che sono esaltate nei concetti dell'*otium/scholé/lusus/studium*) (Bertagna, 2016, p. 124 e seg.). Alla riflessività critica sul sistema organizzativo segue, insomma, la riflessività e l'autoriflessività critica delle persone proprio sul lavoro che esse svolgono.

Trasformare. L'ultimo passaggio per poter parlare di ruolo formativo del lavoro è quello trasformativo. Vista la radiografia condotta a livello di processi organizzativi di impresa e a livello di processi di lavoro a cui si è personalmente assegnati, il problema diventa quello di escogitare proposte con cui allargare la presenza di *ergon/opus*, comprimendo il più possibile *ponos/labor*. Nessuna impresa potrà mai accettare proposte che compromettono la produttività e il giusto margine di profitto che ne giustifica l'esistenza. Ogni impresa, tuttavia, ha tutto l'interesse a non sottovalutare le ipotesi sensate che addirittura, magari, migliorano le produttività e il profitto, rendendo allo stesso tempo più intelligente e rispettoso del fine persona i lavori che si svolgono nella sua organizzazione. Anche la scoperta di piccoli suggerimenti migliorativi è un grande risultato perché serve a motivare nel percorso intrapreso lo studente (apprendista o tirocinante), l'azienda e la scuola. Soprattutto, a non dare l'impressione di pestare, tutti gli attori coinvolti, acqua nel mortaio. Sarebbe la fine di

questo auspicato incontro tra scuola e lavoro. Un poco e bene, senza fretta, che, cumulato nel tempo, può diventare solida abitudine istituzionale e personale che cambia la cultura comune oggi dominante.

1.9 Indicazioni per una politica della formazione che valorizzi il lavoro

Non ha senso, allora, attribuire, in sé, valore taumaturgico al lavoro. Non ha senso fare la stessa cosa con la scuola. Dipende, per ambedue, da come li si fanno, da come li si usano e, soprattutto, a che fine. Le cose sicure sono, comunque, due. Non ha senso immaginare la scuola come il contrario del lavoro: che sta prima o dopo il lavoro, non dentro. Dentro fin dall'infanzia, come ci hanno insegnato Pestalozzi, Froebel, Pizzigoni, le sorelle Agazzi. Immaginiamoci dopo, tra preadolescenza e giovinezza. Non ha senso, naturalmente, nemmeno l'inverso: immaginare il lavoro come lo stato e il luogo il contrario della *scholé*, per cui questa può nascere solo lontana dall'impresa e ad essa estranea. Perché un lavoro che non sia capace di continua auto riflessione critica per innovare e innovarsi è destinato all'ininfluenza e alla scomparsa. Soprattutto oggi, società globalizzata e della conoscenza, con le tecnologie della comunicazione e della produzione a portata di mano per tutti. Solo un'alleanza strategica tra i due mondi, dunque, può aiutare l'uno e l'altro a rinnovare le reciproche identità e a rilanciare le proprie funzioni nella società contemporanea, mantenendo in vita l'uno e l'altro. Si richiede, insomma, un cambio radicale di paradigma formativo rispetto all'esistente, dove ancora molti si attardano a parlare senza imbarazzo di "sfruttamento del lavoro minorile" per indicare le esperienze di lavoro formativo condotte prima dei 18 anni.

Questa auspicata transizione di paradigma implica, per la *politic* e le *policy* nazionali relative al sistema di istruzione e formazione del paese, due momenti peraltro solo astrattamente differenti, il sempre più assiduo riferimento a tre grandi linee di cambiamento che dovrebbero essere seguite nel breve periodo, pena la velleità del proposito enunciato.

Dal modello epistemologico diacronico-separativo a quello sincronico-integrativo. È indispensabile, in primo luogo, abbandonare a qualsiasi piano ci si riferisca (sociale, istituzionale, ordinamentale, culturale e metodologico-didattico) il modello epistemologico di formazione basato su momenti diacronici e separati per abbracciare quello maggiormente centrato sulla sincronia e sull'integrazione complementare. Ciò significa, in dettaglio, non prima la scuola, dai 3 anni fino alla maturità e magari fino ai 24-27 anni come accade ora con le specializzazioni universitarie, e poi, e solo poi, il lavoro; non la scuola separata, nel suo sviluppo e nei suoi contenuti, dall'infanzia agli

studi superiori, dal territorio, dal mondo del lavoro e dalla reale dinamica sociale, e viceversa: in questo modo, si incentiva soltanto la naturale tendenza dei due sistemi alla chiusura autoreferenziale; non l'idea che, prima, si deve incontrare l'astratto concettuale-culturale sui libri, quello sistematico, e, poi, quello concreto esperienziale nella vita contingente, come se fossero momenti diversi, fin quasi alla reciproca estraneità crono e topologica o, al massimo, al parallelismo euclideo; non prima rivendicare la necessità di possedere contenuti cognitivi e di esperienza e poi la critica riflessiva personale su di essi ecc., ma sempre, convinti dell'«apertura infinita del vissuto» ad andare oltre se stesso (Derrida, 1967, p. 210), sposare il “mentre”, il “durante”, “il legare insieme i momenti”, ovvero esaltare il concetto pedagogico e la metodologia dell'alternanza formativa (Bertagna, 2012). La circostanza vale, a maggior ragione, per i piani di studio dei percorsi scolastici. Siamo abituati alla parcellizzazione disciplinare. Un modello che pare invincibile dalla scuola primaria all'università. Per la nostra tradizione, l'interdisciplinarietà può venire solo dopo le discipline. Sul piano analitico formale è senza dubbio vero. Ma sul piano reale è falso. E lo è al punto che la stessa riflessione epistemologica, con il concetto già a suo tempo piagetiano di transdisciplinarietà, finisce per rovesciarsi nel concreto del predisciplinare, dopo aver astrattizzato la famosa sequenza delle fasi disciplinare, multidisciplinare, pluridisciplinare e interdisciplinare. I problemi della vita umana e dell'esperienza naturale, i compiti che ogni giorno ci troviamo ad eseguire, i progetti che ciascuno elabora per il futuro proprio e altrui, i giudizi che formuliamo sulle azioni nostre e degli altri, infatti, in quanto tali, sono la causa e il fine delle sequenze prima accennate. Ed esse hanno senso solo se collocate in un elissoide ascensionale che non smette di allargarsi, ma non di abbandonare la sua forma “rivoluzionaria”, cioè circolare. Prima delle discipline, infatti, sta la realtà, la vita, il lavoro, la società. Alla fine della sequenza formalizzata si torna al punto di partenza. Più consapevoli, più attrezzati culturalmente, più esperti del pensare: ma sempre al punto di partenza. Riassunto in modo nuovo. In uno sforzo senza fine. Non bisognerebbe quindi temere di passare anche in questo campo dal paradigma diacronico-separativo a quello sincronico-integrativo. Nei piani di studio dall'infanzia all'università. E forse troveremo un modo un po' diverso da quello a cui siamo stati abituati di parlare di cultura sistematica, ridotta purtroppo, soprattutto nei percorsi scolastici, ad accostamento di tante scienze. E scopriremo che tutta la sequenza dalle discipline all'interdisciplinarietà ha un senso se e soltanto se, ben chiara in testa, la si abbandona nel concreto delle dinamiche di insegnamento e apprendimento. Cioè se diventa soltanto un mezzo da impiegare, peraltro con molto opportunismo selettivo e senza ingiustificamenti aprioristici nei confronti di un'astratta sistematicità che poi finisce per diventare sterile e inutile nozionismo, per capire, dare significato e

migliorare in intensione ed estensione il modo con cui ciascuno risolve i problemi, esegue i compiti, elabora i progetti e formula i giudizi relativi alla propria vita, nella scuola, nel lavoro e nella società. Se le discipline e la multi-pluri-inter-trans-disciplinarietà diventano lo scopo dell'apprendimento/insegnamento, quasi che si andasse a scuola per questo, da formidabile strumento formativo si rovesciano nel suo contrario. Questo modello di azione non solo ordinamentale, ma anche organizzativo e metodologico-didattico doveva esserci già dal 2003. Era uno dei migliori portati culturali e metodologico-didattici della legge delega n. 53 e, soprattutto, dei suoi lavori preparatori. Neanche ora, tuttavia, dopo gigantesche resistenze di politiche partigiane, di non nobili interessi corporativi e, soprattutto, di *fixed mindset* degli addetti ai lavori, è accettato e, soprattutto, adottato. Ad esempio, l'idea di rendere obbligatorie per legge 200 ore di alternanza scuola lavoro nei licei e 400 ore nei tecnici e nei professionali invece di aiutare, come forse si intendeva fare con la legge 107/2015, nella conferma del paradigma sincronico-integrativo ha finito paradossalmente per rafforzare l'estensione e la profondità di quello opposto. La burocrazia ministeriale e l'inerzia organizzativa e didattica delle scuole si sono inventate, infatti, un'alternanza scuola lavoro diacronica e separata. In questo modo, alla scuola normale tradizionale, in certi periodi dell'anno, succedono, a modo di interstizio più o meno evasivo o eversivo, momenti destrutturanti di esperienza in aziende e uffici. Durante questa esperienza, però, non si ritrovano, nell'operare osservato e, a maggior ragione, nell'operare ri-agito protagonisticamente dai soggetti in formazione, con l'attesa compiutezza, né le teorie che li possono formalizzare in un'unità culturale progressivamente sempre più ampia e critica, né, tanto meno, il collegamento organico tra la teoria enunciata nelle aule e la pratica di fatto osservata o agita. Due momenti che restano al fondo tra loro separati ed estranei, mai governati e gestiti in modo complementare. Come nella più distillata tradizione della scuola italiana post gentiliana. Ciò anche per la semplice ragione che la formazione iniziale e il reclutamento dei docenti non ha in nessun modo tenuto conto, e non pare nemmeno avere intenzione di farlo, purtroppo, nel futuro prossimo, del valore aggiunto garantito da chi avrebbe potuto rivendicare le consapevolezze epistemologiche e le competenze organizzative, culturali e metodologico-didattiche indispensabili per procedere ad un incontro scuola- lavoro attraverso il modello sincronico-integrativo.

Contro lo statalismo centralistico. La circostanza introduce la seconda indicazione strategica che dovrebbe ispirare la *politic* e le *policy* nazionali relative ad un sistema di istruzione e formazione nel quale trovi spazio la valorizzazione del lavoro come prezioso spazio formativo. Se, infatti, il modello sincronico-integrativo fosse governato, gestito e valutato con un impianto ordinamentale, organizzativo e intellettuale di natura centralistica fallirebbe prima ancora di potersi davvero inaugurare. Cadremmo in una vera e propria

contraddizione performativa. Oltre centocinquant'anni di storia della scuola italiana lo stanno, del resto, a dimostrare. E non può essere un caso che, prima dell'arrivo di Gentile (1923) e prima del processo di statalizzazione centralistica esteso dal Fascismo, negli anni trenta, a tutta l'istruzione tecnica e poi dalla Repubblica, dagli anni cinquanta, anche all'istruzione professionale, la gestione degli istituti tecnici, e non parliamo di tutto il ricco arcipelago dell'istruzione e formazione professionale, fosse affidata, pur dentro un quadro nazionale, alla libertà e responsabilità dei territori (comuni, province, poi regioni) e alle parti sociali (sindacati, fabbriche, cooperative, enti come le camere di commercio, fondazioni, associazioni imprenditoriali, privati). Questo segmento formativo nasceva, dunque, per forza di cose, dai bisogni reali delle imprese ed era strettamente intrecciato con le nuove domande del mercato del lavoro. Il Ministero (anzi: i Ministeri, perché riguardavano quello dell'economia e dell'industria, della marina, dell'agricoltura, della guerra, ecc.) aveva(n) solo una funzione di governo, di indirizzo. La gestione dei singoli percorsi (compreso il reclutamento della maggior parte dei docenti, gli orari settimanali e annuali, gli strumenti didattici, i libri di testo, la curvatura dei contenuti essenziali indicata nei piani di studio nazionali, i laboratori, le officine annesse alle scuole o consorziate con le imprese del territorio, le esperienze didattiche extra scolastiche, ecc.) era responsabilità di ogni istituzione formativa che lavorava a strettissimo contatto con imprenditori, dirigenti, capi operai e operai qualificati, e da queste categorie reclutava i suoi docenti, oltre che gli spunti e le occasioni di realtà per le proprie scelte scientifiche e anche didattiche (Bertagna, 2013b). Per la verità, dal 1997, prima con la legge sull'autonomia delle istituzioni scolastiche (n. 59/97), poi con la riforma del Titolo V della Costituzione (2001) e, infine, con la prima legge di norme generali sull'istruzione che tentava di realizzare tale riforma costituzionale sul piano istituzionale e ordinamentale (la citata legge 53/2003), si era cominciato ad intraprendere, ma forse più per motivi elettorali che per autentiche convinzioni maturate sulla base di scienza ed esperienza, la innovativa, ma faticosa strada di costruire, a fianco del sistema di istruzione e formazione non solo a governo e controllo, ma anche a gestione statale, un sistema di istruzione e formazione professionale (comprendente anche l'apprendistato per le qualifiche e i diplomi secondari, nonché tutti i titoli superiori fino ai dottorati) a governo regionale, ma a gestione affidata all'autonomia dei singoli istituti, in collegamento con i territori e con le parti sociali. Sistema, quest'ultimo, che non fosse e non dovesse diventare, dunque, una "seconda scelta", nel senso di risultare di ripiego dopo sconfitte, magari ripetute, subite nella "prima scelta", quella a gestione statale, ma fosse almeno di pari dignità, consistenza e valore rispetto al precedente. Quindi opzionato in positivo da studenti e famiglie per vocazione, oltre che per le peculiari opportunità di crescita umana e

professionale che avrebbe potuto offrire, con il suo sviluppo graduale anche nell'istruzione e formazione professionale superiore, parallela e/o integrata a quella universitaria, oltre in quella continua, lungo l'intero arco della vita lavorativa. Anche in questo caso, tuttavia, una serie di fattori tra cui: a) l'incapacità dello Stato, allo stesso tempo politica e tecnico-amministrativa (del Ministero della P.I.), di trasformare il proprio ruolo storicamente consolidato di gestore dell'unitario sistema educativo nazionale di istruzione e formazione nazionale in un nuovo ruolo di governo e di efficace controllo dello stesso, lasciando la gestione all'autonomia delle scuole e dei territori; b) le forti resistenze degli interessi corporativi legati alle stratificazioni amministrative e sindacali tipiche dello statalismo novecentesco; c) l'inadeguatezza della classe politica e tecnico-amministrativa di troppe regioni italiane; d) infine, ma certo non da meno, la diffusa mentalità statalistica e centralistica assorbita quasi come un trascendentale dello spirito dalla classe dirigente politica, economica e intellettuale con la storia italiana del novecento postidealistico, ha sabotato il disegno della pari dignità tra i due sistemi e ha finito per mostrare questo alto proposito soprattutto nei suoi risvolti o caricaturali o velleitari. La lenta, ma inesorabile e sempre più forte spinta neocentralistica, che, nel settore del sistema di istruzione e formazione, al di là delle dichiarazioni retoriche di rito, si è vissuta in questi ultimi lustri ha portato, così, alla totale ritrattazione delle prospettive aperte, peraltro solo incoattivamente, tra il 2001-2003 (Bertagna, 2008). Lo conferma in modo solenne il rilancio in grande stile, invece, del potere battesimale e salvifico dello Stato e del suo taumaturgico tocco sotierologico, l'unico che, nonostante tutte le prove di segno sempre contrario, e lo registrava già don Luigi Sturzo nel 1919, sarebbe capace di sanare l'irredimibile «saucità» (per dirla con Agostino) di tutto ciò che non sarebbe controllato, bollato e gestito da viale Trastevere e Palazzo Chigi. Senza preoccuparsi del fatto che, in assenza di continue, rizomatiche, flessibili e personalizzate reti di collaborazione interistituzionale a livello territoriale, sociale e professionale tra istituzioni formative ed enti locali, imprese, cooperative, sindacati, fondazioni, associazioni, enti e privati, ogni pretesa dichiarazione circa l'adozione del paradigma sincronico-integrativo negli ordinamenti e nell'insegnamento e nell'apprendimento delle giovani generazioni, inesorabilmente, si dimostra, alla fine, impraticabile.

La speranza dell'apprendistato formativo e del sistema duale. L'ultima indicazione strategica è una conseguenza residuale delle precedenti. Viste le dissonanze cognitive esistenti e, come loro esito, la *politic* e le *policy* formative di fatto vincenti, per salvare il salvabile e non aumentare le patologie di cui soffre e continuerà a soffrire il nostro sistema educativo di istruzione e formazione, occorre centrare sempre più la formazione iniziale delle giovani generazioni e quella continua degli adulti sull'apprendistato formativo. Questo istituto, infatti, soprattutto se fosse riconosciuto strumento cardine per governare le transizioni

professionali volute o subite che saranno sempre più numerose per l'intero arco della vita nei prossimi decenni, è, in quanto tale, sia come esperienza educativa, sia come metodo di insegnamento-apprendimento sia come istituto giuridico, se ben impostato e non tradito nei suoi costituenti fondamentali (la relazione umana e critico riflessiva tra esperto e novizio, lo stimolo allo scambio intergenerazionale e interculturale, il suo "legare insieme" processo e prodotto, soggetto e organizzazione, dentro e fuori dell'impresa): a) eloquente testimonianza del modello sincronico-integrativo in azione; b) antidoto efficacissimo al modello diacronico-separativo; c) baluardo insormontabile all'invasività del neocentralismo statale (che, anche nel caso ci fosse, come da noi, del resto, accade, sarebbe comunque aggirato o, se non altro, tanto rispettato sul piano formalistico, quanto flessibilmente interpretato su quello sostanziale); d) infine, incentivo naturale alla teoria e alla pratica del principio di sussidiarietà orizzontale e verticale. L'occasione per avvalorare le contagiose virtù intrinseche di questo istituto formativo è offerta, guarda caso, non dalla legge 107/2015, riguardante il moloch amministrativo scolastico, ma dal *Jobs Act* e dal decreto attuativo n. 81/2015 che rilancia, in grande spolvero, una scelta già presente nelle legge 30/2003 (legge Biagi), arricchendola di opportune semplificazioni (per la verità non ancora sufficienti) e di significativi vantaggi fiscali ed economici per le imprese che decidono di adottarla. Grazie a questi provvedimenti nati e cresciuti nel mondo del lavoro, di conseguenza, anche il nostro paese può così rivendicare di voler mettere a disposizione dei giovani a partire dai 15 anni d'età un vero sistema duale per l'acquisizione di tutti i titoli di studio esistenti: quello "scolastico-universitario" a tempo pieno (con al massimo un po' di alternanza scuola lavoro) e quello in "apprendistato formativo di I e III livello", centrato sull'impresa (Bertagna 2011). Il primo più incline per storia e per natura al modello diacronico-separativo, il secondo a quello sincronico-integrativo. Non si tratta, quindi, con l'apprendistato, soltanto di far "lavorare" i giovani e di far loro "incontrare il lavoro" in impresa. Si tratta, invece, di farli "lavorare" e di far loro "incontrare il lavoro" in un certo modo, appunto quello formativo: unendo sempre, cioè, teoria e pratica, esecuzione e critica riflessiva, dato e senso, allievo-apprendista e mastro-anziano, mansione e contesto non solo professionale, ma anche più latamente sociale e culturale, tradizione e innovazione. E viceversa. Così che nessuno apprenda senza insegnare e pensi di poter insegnare senza apprendere. Sempre, in ogni età della vita. Finendo, in questo modo, per far bene alla persona che scopre quanto questa circolarità sia motivante e debba essere una costante per la propria formazione e per far bene anche all'impresa che, potendo contare su un "capitale umano" di questo tipo, realizza nei fatti una configurazione di sé fondata sulla collaborazione, sull'apertura e sulla ricerca di quei tratti di qualità, innovatività, creatività e imprenditorialità

che sembrano caratteristiche indispensabili per rimanere, oggi e ancora di più in futuro, concorrenziali sul mercato globale.

Bibliografia

- Aa.Vv. (2017), *“La fabbrica connessa”. La manifattura italiana (attra)verso industria 4.0*, Guerini & Associati, Milano.
- Agamben G. (2007), *Che cos'è un dispositivo?*, Ed. Nottetempo, Roma.
- Alberoni F. e Baglioni G. (1965), *L'integrazione degli immigrati nella società industriale*, il Mulino, Bologna.
- Arendt H. (1958), *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano, 1988.
- Benjamin W. (1942), *Sul concetto di storia*, Einaudi, Torino, 2007.
- Bertagna G. (2008), *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia.
- Bertagna G. (2010), *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia.
- Bertagna G. (2011), *Ripensare il rapporto tra scuole e imprese. Quando il lavoro diventa formativo*, in Lacaíta C.G. e Poggio P.P., a cura di, *Scienza, tecnica e industria nei 150 anni di Unità d'Italia*, Jaca Book, Milano.
- Bertagna G. (2012), *Scuola e lavoro, tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?)possibili soluzioni*, in Id., a cura di, *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia.
- Bertagna G. (2013a), *Plaidoyer dell'educazione e della pedagogia*, in Aa.Vv., *Pedagogia e neuroscienze*, Atti del LI Convegno di Scholé, settembre 2012, La Scuola, Brescia.
- Bertagna G. (2013b), *L'istruzione tecnica e la formazione professionale*, in Bocci M., a cura di, *“Non lamento, ma azione”. I cattolici e lo sviluppo italiano nei 150 anni di storia unitaria*, Vita e Pensiero, Milano.
- Bertagna G. (2014), *“La filosofia tra educazione e pedagogia. Riflessioni epistemologiche”*, *Nuova Secondaria Ricerca*, 2, XXXII.
- Bertagna G. (2015), *L'esperienza umana ed educativa tra scientiae e pedagogia. Riflessioni epistemologiche*, in Generali D., a cura di, *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie. Studi offerti a Fabio Minazzi*, II, Mimesis, Milano.
- Bertagna G. (2016), *“Condizioni pedagogiche per un'alternanza formativa e un'alternanza scuola lavoro non dimezzate”*, *Formazione Persona Lavoro*, 18, VI: 117-142.
- Bertagna G. (2017), *La ricerca pedagogica: la pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in Bertagna G. e Ulivieri S., *La ricerca pedagogica contemporanea. Problemi e prospettive*, Ed. Studium, Roma.
- Bonazzi G. (2008), *Storia del pensiero organizzativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Byung-Chul Han (2014), *Psicopolitica. Il neoliberismo e le nuove tecniche del potere*, Nottetempo, Milano, 2016.
- Campanella T. (1623), *Città del sole*, Adelphi, Milano, 1995.

- Chavagneux C. (2015), "Le capitalisme numérique réinvente le XIXe siècle", *Alternatives économiques*, 348.
- Clot Y. (2006), *La funzione psicologica del lavoro*, Carocci, Roma.
- Cowen T. (2015), *La media non conta più. Ipermeritocrazia e futuro del lavoro*, Università Bocconi Editore, Milano.
- De Masi D. (1994), *Sviluppo senza lavoro*, Ed. del Lavoro, Roma.
- De Masi D. (1997), *L'ozio creativo*, Ediesse, Roma.
- De Masi D. (1999), *Il futuro del lavoro. Fatica e ozio nella società postindustriale*, Rizzoli, Milano.
- De Masi D. (2003), *La fantasia e la concretezza. Creatività individuale e di gruppo*, Rizzoli, Milano.
- De Masi D. (2014), *Mappa mundi: Modelli di vita per una società senza orientamento*, Rizzoli, Milano.
- De Masi D. (2016), *Una semplice rivoluzione. Lavoro, ozio, creatività: nuove rotte per una società smarrita*, Rizzoli, Milano.
- De Masi D. (2017), *Lavorare gratis, lavorare tutti. Perché il futuro è dei disoccupati*, Rizzoli, Milano.
- Demichelis L. (2008), *Biopolitiche (o biotecniche) del lavoro. Lavoro di produzione, di consumo e di divertimento*, in Demichelis L. e Leghissa G., *Biopolitiche del lavoro*, Mimesis, Milano.
- Derrida J. (1967), "Genesi e struttura" e la fenomenologia, in Id., *La scrittura e la differenza*, Einaudi, Torino, 1990.
- Donaggio E. (2014), a cura di, *C'è ben altro. Criticare il capitalismo oggi*, Mimesis, Milano.
- Drucker P. (1954), *Il potere dei dirigenti*, Ed. di Comunità, Milano, 1958.
- Drucker P. (1967), *L'età del discontinuo*, Etas Kompas, Milano, 1970.
- Drucker P. (1989), *Economia politica e management. Nuova tendenza dello sviluppo economico, imprenditoriale e sociale*, Etas, Milano.
- Drucker P. (1995), *Il grande cambiamento. Imprese e manager nell'età dell'informazione*, Sperling & Kupfer, Milano, 1996.
- Engels F. e Marx K. (1846), *L'ideologia tedesca. Critica della più recente filosofia tedesca nei suoi rappresentanti Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e del socialismo tedesco nei suoi vari profeti*, Bompiani, Milano, 2011.
- Esposito R. (1988), *Categorie dell'impolitico*, il Mulino, Bologna.
- Esposito R. (2004), *Bíos. Biopolitica e filosofia*, Einaudi, Torino.
- Esposito R. (2007), *Terza persona. Politica della vita e filosofia dell'impersonale*, Einaudi, Torino.
- Esposito R. (2013), *Due. La macchina della teologia politica e il posto del pensiero*, Einaudi, Torino.
- Ford H. (1922, 1928), *La mia vita e la mia opera*, La Salamandra, Milano, 1980.
- Gallino L. (2007), *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*, Laterza, Roma-Bari.
- Gallino L. (2011), *Finanzcapitalismo. La civiltà del denaro in crisi*, Einaudi, Torino.
- Gallino L. (2012), *La lotta di classe dopo la lotta di classe. Intervista a cura di P. Borgna*, Laterza, Roma-Bari.
- Genovesi A. (1963), *Autobiografia e lettere*, Feltrinelli, Milano.

- Gorz A. (2003), *L'immateriale. Conoscenza, valore e capitale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Han B. (2013), *Nello Sciame: visioni del digitale*, Nottetempo, Roma, 2015.
- Hatch M.J. (1997), *Teoria dell'organizzazione*, il Mulino, Bologna, 1999.
- Himmelfarb G. (2005), *The Road to Modernity. The British, French and American Enlightments*, Alfred A. Knopf, New York.
- Jankélévitch V. (1957), *Il non so che e il quasi niente*, Marietti, Genova, 1987.
- Keynes J.M. (1930), *Prospettive economiche per i nostri nipoti*, in Id., *La fine del laser-faire e altri scritti*, Bollati Boringhieri, Torino, 1991.
- Koselleck R. (1979), *Futuro Passato. Per una semantica dei tempi storici*, Clueb, Bologna, 2007.
- Lafargue P. (1883), *Il diritto all'ozio*, Roma, 1974.
- Lazzarato F. (1997), *Ercole ed altri eroi*, Mondadori, Milano.
- Lenin V.I. (1914), *Opere*, Editori Riuniti, Roma, 1966.
- Leopardi G. (1827), *Dialogo della Natura e di un islandese*, in *Operette morali*, in *Tutte le poesie e le prose*, Newton & Compton, Milano, 1997.
- Locke J. (1690), *Due trattati sul governo*, in Formigari L., a cura di, *Trattato sul governo*, Editori Riuniti, Roma, 1984.
- Marx K. (1852), *Il 18 brumaio di Luigi Bonaparte*, Feltrinelli Reprint, Milano.
- Marx K. (1867-1883), *Il capitale. Critica dell'economia politica*, I, sez. IV, cap. XIII, § 5, Newton Compton, Milano, 1996.
- Moro T. (1516), *Utopia*, La Scuola, Brescia, 1998.
- Negrelli S. (2013), *Le trasformazioni del lavoro. Modelli e tendenze nel capitalismo globale*, Laterza, Roma-Bari.
- Pareto V. (1894), *Il capitale*, Aragno, Roma, 2017.
- Pareto V. (1919), *Manuale di economia politica*, Ed. Studio Tesi, Pordenone, 1994.
- Pasquinelli M., a cura di (2014), *Gli algoritmi del capitale. Accelerazionismo, macchine della conoscenza e autonomia del comune*, Ombre Corte, Verona.
- Polany K. (1944), *La grande trasformazione. Le origini economiche e politiche della nostra epoca*, Einaudi, Torino 2000.
- Popper K.R. (1983), *Il pensiero essenziale. Brani scelti dall'autore come testamento spirituale*, Armando Editore, Roma, 1998.
- Rebora G.F. (2017), *Scienza dell'organizzazione. Il design di strutture, processi e ruoli*, il Mulino, Bologna.
- Ricoeur P. (1985), *Tempo e racconto. Il tempo raccontato*, vol. 3, Jaca Book, Milano, 1988.
- Rousseau J.J. (1754), *Discorso sull'economia politica*, in Alatri P., a cura di, *Scritti politici*, Utet, Torino, 1970.
- Rousseau J.J. (1762), *Contratto sociale*, in Id, *Opere*, Mondadori, Milano, 2010.
- Russell B. (1935), *Elogio dell'ozio*, in Lafargue P., *Il diritto all'ozio*, Roma, 1974.
- Scott Fitzgerald F. (1938), *Sarà un capolavoro, lettere all'agente, all'editor e agli amici scrittori*, Minimum fax, Roma, 2017.
- Smith A. (1776), *La ricchezza delle nazioni*, Utet, Torino, 1975.
- Solari L., a cura di (2016), *The human side of digital. Era digitale, capitale umano, nuovi paradigmi*, Guerini Next, Milano.
- Stein E. (1917), *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma, 1985.
- Summers L. (2016), "The age of secular stagnation", *Foreign Affairs*, marzo-aprile.

- Taylor F.W. (1911), *L'organizzazione scientifica del lavoro*, Etas Kompass, Milano, 1967.
- Todaro F. (1993), *Lavoro*, in Berti E. e Campanini G., a cura di, *Dizionario delle idee politiche*, Ave, Roma.
- Trevisan V. (2016), *Works*, Einaudi, Torino.
- Turkle S. (2010), *Insieme ma soli*, Codice, Torino, 2012.
- Veblen T. (1927), *Saggi sul nostro ordine in evoluzione*, in Id., *Opere*, Utet, Torino, 1969.
- Weber M. (1917), *La scienza come professione. La politica come professione*, Ed. Comunità, Torino, 2001.
- Weil S. (1949), *La prima radice*, Se, Milano, 1990.
- Weil S. (1951), *La condizione operaia*, Ed. di Comunità, Milano, 1980.
- Wokler R. (1995), *Rousseau*, il Mulino, Bologna, 2001.

Emmanuele Massagli

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

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

Se fino ai primi anni del Duemila si è usato spesso, anche in ambito accademico, lo «slogan» della «società della conoscenza»², con l'avvento di quella che è stata nominata dagli economisti e dai sociologici la Quarta Rivoluzione Industriale³ è ora più frequente imbattersi nella espressione «società della competenza»⁴. Senza in questa sede entrare nel merito

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

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

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

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

della discussione intorno ai paradigmi teorici di questo concetto, nonché alla sua polisemia e appartenenza a numerosi ambiti disciplinari⁵, si constata la rilevanza del termine negli studi pedagogici, quale che sia il modello epistemologico di riferimento (comportamentista, cognitivista-costruttivista o personalista)⁶. I drammatici effetti economici della emergenza “Covid-19” e le conseguenze sul mercato del lavoro mondiale non solo non hanno arrestato l’attenzione di istituzioni e imprese verso le competenze, ma addirittura la hanno accresciuta, soprattutto focalizzandosi su quella combinazione di abilità metacognitive, interpersonali, prassiche e pragmatiche, oltre che cognitive, che permettono alla persona di affrontare costruttivamente situazioni imprevedute.

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

1. *Premessa: lavoro e pedagogia*

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

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

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

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

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

Se nel Novecento lineare ed industriale, caratterizzato dalla richiesta di manodopera operaia e impiegatizia di livello medio, uniforme per conoscenze possedute e titoli di studio, la pedagogia doveva preoccuparsi dei rischi della funzionalizzazione dei processi formativi alle istanze del mercato del lavoro, l'affermazione (allorquando involontaria) di una società che individui come elemento di riconoscibilità della persona e della società stessa la «competenza» sfida coloro che studiano i processi di apprendimento a ricercare un nesso più esplicito e significativo tra lavoro e formazione. Se verificata nella realtà, tale classificazione, infatti, al netto degli eccessi di sintesi tipici di ogni etichetta, permetterebbe di superare quell'odiosa distinzione tra "lavoratori della conoscenza" (la classe dirigente, gli intellettuali) e "lavoratori manuali" (gli esecutori) lasciataci in eredità dal «modello separatista», conseguenza della divisione capitalistica del lavoro⁹.

Certamente la «competenza» non è oggetto di studio recente della pedagogia. In un certo qual modo, il dibattito sulla funzione della scuola come mero veicolo di conoscenza o come anche luogo di formazione di abilità socialmente e professionalmente spendibili è sempre stato vivo¹⁰. John Dewey fu uno dei precursori della necessità di un approccio formativo costruito attorno alle competenze (*Scuola e società*, 1899), inaugurando un ricco filone di approfondimento che, evolutosi multidisciplinariamente in ragione dei cambiamenti economici e sociali, nonché istituzionali e dei modelli imprenditoriali, è arrivato fino alla discontinuità strutturale della "economia 4.0" e all'emergenza educativa dell'epoca COVID-19. In questo particolare momento storico la definizione di competenza assume diverse sfumature e, soprattutto, una inedita centralità nella sua funzione di raccordo tra i mondi (sempre più comunicanti) della formazione e del lavoro. Nel *background paper* che fonda culturalmente l'agenda 2030 dell'OCSE sul futuro dell'educazione addirittura si immagina una evoluta ed olistica definizione di «competency» che al suo interno includa le conoscenze, le «skills», gli

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

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

atteggiamenti e i valori¹¹. L'inusuale distinzione dei termini *competency* e *skill* si spiega con la volontà di superare una accezione solo operativa del costruito della competenza, guardando a dimensioni più trasformative, ritenute necessarie per non subire passivamente la complessità e l'incertezza della società e del mercato del lavoro attuali («transformative competencies»)¹².

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

2. Il postulato della pedagogia del lavoro

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

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

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

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

Se si soggettivizza lo sguardo sulla persona, meglio si comprende come sia irragionevole respingere l'osservazione (più che la deduzione logica) che l'esperienza di lavoro influenza il processo di autocoscienza, maturazione e autostima della persona. Non necessariamente una interazione positiva ed edificante; il condizionamento può anche essere nocivo. Tralasciando le considerazioni sugli influssi negativi, pure assai indagati dalla filosofia, dall'economia e dalla sociologia¹⁴, è da osservarsi come la distinzione tra *ponos* (il lavoro degli schiavi) ed *ergon* (il mestiere che nobilita) risultò evidente già ai romani, che la tradussero nella endiadi *labor* e *opus*, ammettendo l'esistenza di schiavi capaci di lavorare con più intelligenza e creatività (i tratti tipici dell'*otium*) dei propri padroni e, viceversa, anche di uomini liberi incapaci di migliorare il mondo circostante con il proprio agire¹⁵.

La contrapposizione tra *labor* ed *otium* non può allora essere lo schema di lettura del rapporto tra l'uomo e il lavoro, poiché dimentica il bisogno di lavoro (*ergon*) proprio della persona, nonostante la storia dell'umanità, anche quella attuale, sia attraversata dal tentativo di affermazione della concezione più ridotta e funzionalistica dell'attività umana. Tentazione che può venire dall'esterno (solitamente dal modello economico dominante) o essere esito del cedimento del singolo di fronte a un percorso professionale faticoso e poco corrispondente. Tanto l'esperienza nobilitante del lavoro, quanto quella svilente, sono parte della *vita activa* dell'uomo¹⁶: conseguentemente, il compito a cui sono chiamati i "magistri" è quello di rendere significativa questa esperienza creando le condizioni perché la relazione educativa possa generarsi e, con essa, maturare tanto le competenze dell'apprendista, quanto quelle del suo "mastro".

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

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

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

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

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

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

2. Il lavoro nella formazione

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

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

sione (solitamente frontale) di nozioni, bensì anche alla emersione delle abilità e, quindi, all'allenamento delle competenze. Queste non sono, infatti, una informazione che si può recitare a memoria, bensì caratteristiche della persona che emergono necessariamente nell'azione e che per essere esperite comportano il pieno possesso tanto delle conoscenze quanto delle abilità. Tale caratteristica assolutamente non cognitiva¹⁸ è ancor più distintiva in quelle che vengono definite le «competenze del lavoro futuro»¹⁹, che non sono di natura tecnica, bensì generale e trasversale, *soft skills* in grado di mettere in azione saperi, relazioni, emozioni, esperienze e valori per generare «saggezza»²⁰. Si tratta di dimensioni di natura relazionale e socio-emozionale.

Indipendentemente dalle diverse sensibilità scientifiche nella definizione del fenomeno, la centralità delle competenze trasversali di natura personale sta obbligando la scuola a rivedere le proprie linee di azione: non c'è modo con le tradizionali tecniche didattiche, né mediante i moduli scolastici conosciuti, di *formare* queste competenze, che non sono un “oggetto” che si può consegnare²¹. In altri termini, non nelle aule, ma solo nell'azione possono consolidarsi quelle competenze così centrali per vivere *trasformativamente* la propria vita privata e professionale.

È questo, in fondo, il motivo profondo della crescita, lenta, ma costante, del metodo pedagogico della alternanza formativa, intesa come strategia metodologica necessaria per realizzare percorsi coerenti e compiuti nei quali si integrino attività formative di aula, di laboratorio ed esperienze di lavoro svolte in impresa finalizzate alla formazione integrale della persona²². Una crescita accelerata, ma non determinata,

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

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

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

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

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

dall'insieme di misure legislative approvate in tutti i Paesi occidentali dal 2008 ad oggi, come risposta alla crisi economica che ha causato elevati tassi di disoccupazione giovanile. Se prima la scuola doveva formare il cittadino (Ottocento) e poi il lavoratore “standard” (fino agli anni Novanta), ora deve fare crescere professionisti²³, persone in grado di affrontare coscientemente la discontinuità dei mercati (plurale) transizionali del lavoro²⁴, tanto più nel disordine dello scenario post-pandemico. L'affermazione di alcuni dei più peculiari dispositivi didattici dell'alternanza formativa, su tutti l'apprendistato di primo livello²⁵ e l'alternanza scuola-lavoro²⁶, è spiegata proprio da questa nuova esigenza, non soddisfabile con le tradizionali lezioni frontali in aula attorno alle quali ancora gravita la scuola italiana. Il metodo della alternanza formativa è necessario per permettere al maggior numero possibile di giovani di acquisire coscientemente le *soft skills* che il mondo del lavoro, in tutti i settori, crescentemente richiede a chi voglia entrarne a fare parte.

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

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

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

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

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

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

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

3. *La formazione nel lavoro*

L'assunzione della già citata prospettiva dei mercati transizionali del lavoro comporta il conseguente superamento di ogni tentativo di riconduzione della società, dell'istruzione e del mercato del lavoro al paradigma della linearità che ha contraddistinto la società industriale e post-industriale, scandita da tempi sociali molto identificati e tra loro non comunicanti: formazione ed istruzione all'inizio della propria vita; "posto fisso" come operaio o come impiegato per i successivi trentacinque/quaranta anni; una sostanziosa pensione, calcolata rispetto agli ultimi trattamenti salariali, per la restante parte della vita²⁷. Si è visto come la centralità della competenza esiga l'introduzione di occasioni di lavoro didattico già durante il periodo degli studi. Allo stesso modo, la discontinuità (in opposizione alla linearità)²⁸ che contraddistingue i percorsi di carriera di questa epoca storica può essere parzialmente neutralizzata soltanto dall'aggiornamento continuo delle competenze della persona, perché rimanga sempre occupabile²⁹ e non subisca l'incertezza generata dalla accresciuta competitività e globalità dell'economia. La sequenza di questi fattori ha determinato la riscoperta della formazione continua quale componente necessaria di ogni esperienza di lavoro, non soltanto in chiave funzionalistica, quindi a servizio della maggiore competitività dell'impresa e, da ultimo, di una maggiore *performance* di fatturato, ma soprattutto come «diritto soggettivo»³⁰ in grado di tutelare l'occupazione.

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

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

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

³⁰ Questa espressione non deve il successo alla dottrina, bensì all'inserimento in

Ogni anno circa due milioni e 600 mila persone di età compresa tra 25 e 64 anni (l'8% della popolazione di riferimento) partecipano ad attività strutturate di formazione degli adulti³¹. È un numero basso se comparato a quello di altri Paesi e molto distante da quello di coloro frequentano percorsi formativi obbligatori, ma certamente rilevante per chi studia le relazioni formative. In passato la pedagogia ha scarsamente considerato «la ricerca delle modalità e delle forme in cui l'impresa diviene per il lavoratore luogo di attuazione di relazioni educativamente significative»³², forse perché condizionata dalla colorazione estremamente funzionalistica di questa forma di andragogia, che per decenni si è accontentata di trasmettere abilità, conoscenze e competenze di base indispensabili per l'esercizio del medesimo mestiere per tutta la vita (il “posto fisso”). Non meno incidente ai fini di questa sottovalutazione è la tradizionale diffidenza verso il “sapere pratico”, di difficile generalizzazione e trasferibilità, anche quando generante una «mole smisurata di dati ed esperienze generate sul campo» che «dovrebbe essere operata proprio dalla pedagogia del lavoro, in quanto riflessione teoretico-scientifica sistematica»³³.

L'indubbio interesse delle imprese verso le nuove modalità di formazione continua e, soprattutto, le innovate finalità della stessa hanno tuttavia innescato una recente e corposa letteratura pedagogica, nazionale e internazionale, dedicata alla formazione e all'apprendimento nei contesti di lavoro³⁴. La pedagogia del lavoro non può fuggire questa sfi-

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

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

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

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

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

da, se vuole completare il percorso avviato con lo studio dei dispositivi didattici che realizzano il metodo della alternanza formativa. Si tratta di osservare una dinamica del tutto simile, che coinvolge gli stessi attori (lavoratore e impresa, seppure senza la scuola) e che ha le stesse finalità, ma nella quale si ribaltano i ruoli: non più il lavoro come *strumento* per il *fine* educativo, bensì il lavoro come *luogo* della dinamica formativa che ha come *fine* ultimo, ancora, l'educazione della persona e, quindi (*conseguenza*), la sua occupabilità, non intesa come mero collocamento, bensì come caratteristica personale³⁵. Questo, quindi, il secondo filone di indagine della moderna pedagogia del lavoro: la formazione continua come fattore di competitività tanto dell'impresa, quanto, soprattutto, del lavoratore.

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

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

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

Riferimenti bibliografici

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

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

Paradigmi di apprendimento contemporanei*

Il significato di “apprendere” dipende da una serie di presupposti. Le teorie dell’apprendimento vanno comprese alla luce di questi assunti, ma anche alla luce di un altro insieme di presupposti pertinenti alla natura e alla funzione della stessa teoria dell’apprendimento. È questa un’epoca in cui concetti consolidati come cognizione, razionalità, linguaggio e sviluppo vengono messi in discussione e l’idea stessa di realtà è oggetto di un animato dibattito. In questo clima anche il concetto di apprendimento è sottoposto a una significativa trasformazione.

Questo saggio rivisita il corrente dibattito sulla natura e sul significato dell’apprendimento, che oppone la tradizione del razionalismo occidentale a correnti diversificate del cognitivismo sociale. La teoria trasformativa (Mezirow, 1991), una teoria critica dell’apprendimento in età adulta, si propone come sintesi dialettica, come terza via, che offre uno sguardo nuovo sia sulla natura sia sulla teoria dell’apprendimento. In questo saggio i principi di questi tre contesti paradigmatici sono descritti e messi a confronto. Viene inoltre sviluppata la relazione fra la teoria trasformativa come teoria dell’apprendimento e le realtà delle culture locali in cui l’apprendimento è situato.

Il paradigma oggettivista: la tradizione del razionalismo occidentale

Secondo John Searle (1993), la tradizione razionalistica occidentale è caratterizzata da cinque principi.

1. La realtà esiste indipendentemente dalle rappresentazioni mentali o linguistiche del mondo quali esperienze, credenze, asserzioni e teorie.

* “Contemporary paradigms of learning”, in *Adult Education Quarterly*, 46, 3, 1996, pp. 158-172.

2. Almeno una delle funzioni del linguaggio consiste nel comunicare i significati da chi parla a chi ascolta, inclusi i significati che si riferiscono a oggetti e situazioni che esistono nel mondo indipendentemente dal linguaggio. La verità è una questione di accuratezza della rappresentazione. Le affermazioni cercano di descrivere le cose come sono, e sono vere nella misura in cui le cose nel mondo sono come esse le descrivono.

3. La conoscenza è oggettiva. Non dipende e non deriva dalle attitudini soggettive e dai sentimenti di un particolare ricercatore. "Il punto è che la verità oggettiva o la falsità dell'affermazione è totalmente indipendente dalle ragioni, dalla morale, dal genere, dall'etnia di chi la fa" (*ibidem*, p. 66).

4. La logica e la razionalità sono formali. Esistono due tipi di ragione: teorica, che mira a stabilire ciò che è ragionevole credere; pratica, che mira a individuare che cosa sia ragionevole fare. La logica ha un ruolo centrale. Le procedure, i metodi, gli standard di riferimento possono operare solo in un contesto costituito da un insieme di assiomi, assunti e obiettivi.

5. Gli standard intellettuali non sono arbitrari. Esistono criteri sia oggettivamente sia intersoggettivamente validi per valutare i risultati intellettuali e l'eccellenza. Alcuni criteri sono "oggettivi", indipendenti dalle sensibilità dei soggetti che li applicano; altri sono intersoggettivi e si appellano a caratteristiche ampiamente condivise della sensibilità umana.

All'interno della tradizione occidentale, apprendimento e cognizione corrispondono a eventi del mondo oggettivo, o li riflettono. L'uno e l'altro sono fondamentali per comprendere il comportamento. Questo, infatti, è dettato da ciò che si apprende ed è "adattivo" nella misura in cui crediamo che ciò che è appreso corrisponda alla realtà. Anche il linguaggio è guidato dalla cognizione. Comuniciamo le nostre conoscenze e i nostri modi di intendere se le categorie del linguaggio riflettono le caratteristiche del sistema cognitivo o sono in qualche modo a esse sistematicamente connesse, e se queste riflettono accuratamente il mondo reale. Il linguaggio veicola conoscenza, ma non la costruisce; è il mezzo per esprimere lo stato della cognizione individuale. L'apprendimento più significativo è quello che permette al soggetto di comprendere e modellare il proprio comportamento per meglio anticipare e controllare quello che avviene nel mondo reale. Il processo educativo serve a trasmettere accurate rappresentazioni del mondo reale, idealmente validate da test scientifici.

Questa posizione ha favorito l'emergere di criteri comuni per elaborare giudizi su principi quali libertà, responsabilità e razionalità, ovvero su chi andrebbe ascoltato, chi dovrebbe essere premiato, che cosa va insegnato, che cosa va proibito. Tali giudizi dovrebbero essere elaborati secondo criteri universali, oggettivi, neutri e riconosciuti come validi da qualsiasi persona informata obiettiva e razionale. Secondo Henry, "alcune idee sono migliori di altre, alcuni valori più persistenti, alcune opere d'arte più universali. Alcune culture, anche se non osiamo dirlo, sono più compiute di altre, e dunque più meritevoli di essere studiate" (1994, p. 30).

Il paradigma interpretativo: la rivoluzione cognitiva

Sfide alla tradizione razionalistica occidentale, a volte sotto l'eclettica bandiera del postmodernismo, sono giunte da direzioni differenti. Una sfida è arrivata dalle crescenti evidenze empiriche circa le essenziali capacità dell'individuo di organizzare, selezionare o modificare i dati ambientali (Semin, Gergen, 1990). L'influente critica di Chomsky (1991) alla teoria di Skinner sullo sviluppo del linguaggio ha dimostrato che, per imparare un linguaggio, è essenziale considerare l'innato potenziale conoscitivo del soggetto. Questo, come il lavoro di altri, ha contribuito a ciò che Gergen e Semin chiamano la "rivoluzione cognitiva": un crescente riconoscimento dell'importanza delle strutture della mente individuale nell'incontro con il mondo e delle tendenze autopertuanti di queste strutture.

Vygotskij ha mostrato come le categorie cognitive siano sociali in origine, perché sociali sono le forme di pensiero in cui queste categorie sono integrate. Conseguentemente, la comprensione è inerente a un atto sociale più che biologico: infatti, non può essere isolata dalle circostanze socioculturali. Altri sostengono che le cognizioni individuali possono essere intese come effetti secondari interiorizzati del discorso pubblico condiviso (Semin, Gergen, 1990). Scrive Bagnall (1994, p. 267):

[...] il concetto di natura interpretativa di ogni percezione umana si focalizza sulla nostra incapacità di separare completamente ciò che percepiamo dalle cornici delle comprensioni, delle aspettative e delle rappresentazioni inconcepite che portiamo nel lavoro percettivo. Data l'irrimediabile natura normativa di queste cornici, siamo incapaci, inoltre, di separare interamente questioni di fatto da questioni di valore, e le prime, in verità, possono essere riconducibili alle seconde. Ogni credenza, dunque, è

vista come contingente rispetto alle cornici percettive e linguistiche dalle quali è mediata e l'intera conoscenza è vista come provvisoria e relativa al contesto in cui è generata.

I fenomenologi, che attingono al lavoro di Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty, vedono soggetto e oggetto come un'unica cosa. Distinguere l'agente che esperisce dall'oggetto dell'esperienza è fuorviante. L'agente porta con sé la propria cornice di riferimento e questa è un fondamentale elemento costitutivo dell'esperienza; per comprendere gli altri occorre avere accesso alla loro esperienza vissuta, così da chiarire il modo in cui essi la interpretano.

Una significativa alternativa metodologica alla tradizione razionalistica degli studi empirico-analitici sulla realtà esterna è costituita dall'ermeneutica, lo studio del significato dei testi, che ha ampliato la sua portata fino a concentrarsi sul dialogo e sullo sviluppo della comprensione interpretativa. In sociologia, l'interazionismo simbolico e l'etnometodologia si sono sviluppati in altri approcci di ricerca "qualitativi" diretti allo studio del linguaggio e dell'interazione sociale.

Un'altra potente fonte di critica alla tradizione è stata ispirata da Nietzsche e Heidegger, che hanno cercato di decostruirla (vedi Derrida, 1976, 1978, 1967-1971 e i suoi allievi), e da Foucault (1969, 1980, 1982), che ha mostrato come la realtà sociale sia definita dalla natura e dalla distribuzione della dominazione, del potere e dell'influenza. Questi studi, e quelli di Baudrillard (1983, 1988, 1990), Lyotard (1979) e altri, sono approdati a una preoccupazione condivisa per la mercificazione della cultura e a un profondo sospetto sulle metanarrative dominanti, incluse quelle che si riferiscono ai concetti di razionalità e dialogo.

Per alcuni, questi studi portano alla convinzione relativistica che la verità vada compresa all'interno di giochi linguistici, le cui regole sono concordate dai giocatori coinvolti. La verità diventa esclusivamente una formulazione contingente di una cultura locale. Valori universali quali libertà, democrazia, giustizia e uguaglianza sono visti con riserva, come artefatti dell'Illuminismo, che questi critici giudicano come il progetto fallito della modernità, un fenomeno limitato, nella sua origine e nella sua rilevanza, alla cultura occidentale.

I cognitivisti sociali vedono la soggettività, l'intenzionalità e l'apprendimento come funzioni di forme di vita e sistemi di linguaggio; sono elementi di un mondo svelato linguisticamente in cui viene affermato il carattere locale della verità, del discorso e della validità. Questa posizio-

ne propone il carattere intrinsecamente sociale delle strutture di significato, la variabilità storica e culturale delle categorie di pensiero e dei principi di azione, la loro interdipendenza con le mutevoli forme della riproduzione sociale.

Un esempio emblematico, nella sfera della politica internazionale, è stata la recente Conferenza mondiale sui diritti umani. Quaranta paesi asiatici hanno approvato un documento in cui si afferma che gli standard di giustizia e di equità andrebbero moderati da "peculiarità regionali e retroterra storici culturali e religiosi". A ciò è seguito un tentativo, fallito, di ridefinire i diritti umani come "occidentali" che ha provocato un editoriale del *New York Times* intitolato "Smettere di torturare non è colonialismo" (3 giugno 1993, p. 18).

Per molti di coloro che contestano la tradizione razionalista, la possibilità di comprensione è insita nel linguaggio utilizzato per descrivere o spiegare il mondo, e non nel mondo stesso. Il linguaggio implica generalizzazioni su istanze specifiche, su tempo e spazio tali da rendere l'"intersoggettività" (relativa a un'altra persona che ha un'analogha capacità di agire) possibile.

La sintassi e la semantica forniscono una generalizzata struttura per il linguaggio. Per esempio, le definizioni dei dizionari circa le caratteristiche umane possono essere intese come astrazioni semantiche idealizzate che determinano l'utilizzo del termine "persona" nella comunicazione quotidiana. In questo senso la conoscenza e le informazioni sui soggetti e sul mondo sono immerse nel medium del linguaggio; siamo essenzialmente esseri impegnati nell'interpretazione e da essa costituiti.

Le parole acquisiscono significato a partire dalla loro relazione con altre parole, con schemi di significato o "giochi linguistici" attraverso lo scambio sociale. Dunque, il linguaggio è interamente sociale nella sua origine, nei suoi usi e nelle sue implicazioni. La realtà è percepita come un costrutto sociale che non esiste indipendentemente dalle azioni sociali. Il linguaggio sostiene e razionalizza le relazioni, favorendo alcune strutture culturali rispetto ad altre: per esempio, il linguaggio delle emozioni sostiene la vita familiare e quello delle intenzioni ci permette di avere processi penali.

Per sintetizzare, la rivoluzione cognitiva ha portato a sostenere che gli esseri umani sono sempre e necessariamente locali, temporanei, parziali, incarnati e intenzionali e non possono raggiungere l'oggettività, la neutralità o quell'universalità che è comunemente attribuita alla razionalità. Scrive Scialabba (1994, p. 135):

I principi e le definizioni sono vuoti finché non vengono interpretati e ogni interpretazione si basa su una catena o rete di assunti e condizioni che non possono essere simultaneamente esaminati. I criteri e i valori non arrivano dal nulla (o da Dio o dalla natura delle cose), ma dalla storia e dagli interessi di chi li propone. Poiché questi ultimi sono differenti, così lo saranno anche i primi, in modo fondamentale e irriducibile. Quindi, invocare oggettività, uguaglianza formale e altri presunti principi imparziali e non controversi è cattiva fede, è uno sforzo di mettere la prospettiva o lo scopo di qualcuno al di là della possibilità di critica.

I critici della tradizione razionalista si chiedono: se le strutture cognitive delimitano e distorcono la nostra comprensione dell'esperienza, come possono l'apprendimento o l'educazione fare qualcosa di più che reificare le esistenti forme di comprensione culturale? Come può, chi si occupa di educazione, incidere davvero sulla cultura proponendo una realtà che non corrisponde alla gamma delle comprensioni disponibili? Apprendere significa acquisire le interpretazioni comuni di una cultura, ovvero perpetuarla. Le cornici di riferimento culturali costituiscono i confini e le strutture con cui il soggetto in apprendimento differenzia l'esperienza, le attribuisce valore e la integra. Apprendere significa realizzare più pienamente la natura della cornice di riferimento culturalmente definita in cui si è inseriti o acquisire nuovi schemi di significato di quella stessa cultura.

Il paradigma emancipativo

La teoria trasformativa è una teoria in evoluzione sull'apprendimento in età adulta. Nella sua forma presente si può sintetizzare in dodici concetti chiave.

1. Una teoria dell'apprendimento, intesa come modello generale, astratto e idealizzato utilizzato per spiegare la struttura generale, le dimensioni e le dinamiche dei processi di apprendimento, può essere utile per orientare l'azione di chi si occupa di educazione degli adulti. Una teoria dell'apprendimento dovrebbe essere radicata nella natura della comunicazione umana. Ricercare l'accordo sulle proprie interpretazioni e le proprie credenze, infatti, è centrale per la comunicazione e per i processi di apprendimento.

2. L'apprendimento è inteso come il processo attraverso il quale si utilizza una precedente interpretazione del significato di un'esperienza per costruirne una nuova e rivisitata, allo scopo di orientare l'azione futura.

3. Costruiamo significati proiettando immagini, modelli simbolici e schemi di significato che abbiamo appreso (vedi i sei punti che seguono) sulle nostre esperienze sensoriali, utilizzando analogie per interpretarle.

4. La costruzione di significato può essere intenzionale, proposizionale (non intenzionale, accidentale) o presentazionale (senza l'utilizzo delle parole, come quando discerniamo o intuiamo il movimento, la direzionalità, l'esperienza cinestesica e le emozioni) (Heron, 1988).

5. Le percezioni dei sensi sono filtrate attraverso una cornice di riferimento che, selettivamente, modella e delimita le sensazioni, le cognizioni e le emozioni attraverso la predisposizione delle nostre intenzioni e aspettative e dei nostri scopi.

6. Una cornice di riferimento è composta da due dimensioni: una *prospettiva di significato* (le abitudini della mente), che consiste in predisposizioni ampie, generalizzate e orientanti; e uno *schema di significato*, che è costituito da un insieme di specifiche credenze, attitudini, sentimenti, giudizi di valore che accompagnano e modellano l'interpretazione. Una cornice di riferimento più pienamente sviluppata (più funzionale) è quella maggiormente (a) inclusiva, (b) differenziata, (c) permeabile, (d) criticamente riflessiva e (e) integrativa dell'esperienza (Mezirow, 1991).

7. Le credenze sono abitudini che guidano l'azione e che si cristallizzano in concetti. Un'azione guidata da una credenza è al tempo stesso anche un test per quest'ultima. Se l'azione dettata dalla credenza (e dalle interpretazioni che la articolano) fallisce nella pratica o diventa problematica a causa di mutate circostanze, le nostre cornici di riferimento possono essere trasformate attraverso la riflessione critica su questi assunti. La ricerca di accordo sulle proprie interpretazioni e convinzioni, e il potenziale della riflessione critica, sono concetti fondamentali nei processi di apprendimento degli adulti.

8. L'apprendimento avviene elaborando schemi di significato esistenti, acquisendone di nuovi, trasformandoli o trasformando le prospettive di significato. Le trasformazioni possono essere epocali o incrementali. Decostruire un testo o ridefinire un problema concreto implica una "riformulazione oggettiva della cornice"; trasformare la propria disfunzionale cornice di riferimento, riconoscendo i motivi per cui era stata acquisita, significa invece compiere una "riformulazione soggettiva della cornice". Le trasformazioni personali più significative implicano una critica delle premesse che riguardano il proprio Sé.

9. Ci sono due domini distinti di apprendimento con differenti scopi, logiche di ricerca e modi di validare le credenze: l'*apprendimento strumentale* – apprendere a controllare e manipolare l'ambiente o altre persone – e l'*apprendimento comunicativo* – apprendere ciò che altri intendono quando comunicano con te (Habermas, 1981b).

10. Nell'apprendimento strumentale stabiliamo la validità delle nostre incerte credenze verificandole empiricamente per determinare la *verità*, ovvero che un'affermazione sia come è supposta essere. Nell'apprendimento comunicativo determiniamo invece la validità di una incerta convinzione appellandoci alla tradizione, all'autorità, alla forza o al dialogo razionale. Il dialogo implica una valutazione informata, obiettiva, razionale e intuitiva delle ragioni, delle prove e degli argomenti e conduce a un miglior giudizio provvisorio e consensuale. La costruzione del consenso è un processo continuo e sempre soggetto a revisione da parte di un gruppo più ampio di partecipanti. È la natura stessa della comunicazione umana a dettare le condizioni ideali per il dialogo (e, implicitamente, per l'apprendimento in età adulta e l'educazione in genere).

11. Intraprendere azioni in base a insight riflessivi spesso comporta il confronto con vincoli contestuali, emotivi e informativi che potrebbero richiedere nuove esperienze di apprendimento. Un'esperienza di apprendimento trasformativo richiede che il soggetto scelga di agire in modo consapevole e riflessivo. Questa decisione può avere come effetto un'azione immediata, un'azione postposta, a causa di vincoli circostanziali o mancanza di informazione, o una ragionata riaffermazione di una già esistente struttura di azione.

12. Lo sviluppo in età adulta è inteso come processo di apprendimento. La competenza strumentale nel fronteggiare il mondo esterno implica il raggiungimento di abilità performative orientate al compito che possono implicare capacità riflessiva nel risolvere problemi e, a volte, nei porli. Le competenze comunicative si riferiscono all'abilità del soggetto in apprendimento di negoziare i propri scopi, valori e significati, e non alla tendenza ad accettare semplicemente quelli altrui. Un soggetto può acquisire competenza comunicativa diventando più consapevole e criticamente riflessivo circa i suoi assunti, più capace di partecipare in modo pieno e libero a un dialogo e di superare gli ostacoli posti all'azione riflessiva.

La linea di sviluppo del paradigma emancipativo, che fornisce un contesto per la teoria trasformativa, può essere fatta risalire a Socrate,

che “nelle parole e nelle azioni incarna la fondamentale convinzione che esista un tipo di riflessione su di sé capace di liberarci dalla tirannia e dalla schiavitù della falsa opinione (*doxa*)” (Bernstein, 1985). Possiamo poi identificare Marx e Freud, per poi arrivare a Freire e Habermas. Seguendo Habermas, la teoria trasformativa costituisce una sintesi dialettica tra il paradigma oggettivista dell'apprendimento e il più recente paradigma interpretativo, caratterizzato dalla centralità della critica e dall'interesse per le strutture di significato costruite socialmente, per il ruolo svolto dal linguaggio e per la differenza culturale. Ma Habermas e la teoria trasformativa vanno oltre questa sintesi, fino a proporre un punto di vista alternativo sulla razionalità, sull'apprendimento e sulla natura della teoria stessa.

La sintesi si realizza riconoscendo la validità dell'apprendimento strumentale e comunicativo, due forme di apprendimento complementari e interattive. La conoscenza deriva sia dall'apprendimento strumentale (che interroga la realtà indipendente del mondo e le interpretazioni soggettive, condivise e spesso date per scontate) sia dal processo di apprendimento comunicativo, costruito in maniera socioculturale attraverso il linguaggio. I soggetti in apprendimento devono posizionarsi criticamente e devono acquisire un linguaggio che permetta loro di comprendere i modi in cui questi differenti discorsi codificano differenti prospettive e schemi di significato.

Habermas trascende sia la tradizione razionalista sia la rivoluzione cognitiva, radicando la comprensione e l'apprendimento nella struttura propria della comunicazione umana. Non possiamo dar senso ai concetti di significato, comprensione e interpretazione senza valutare le pretese di validità implicite nei nostri atti linguistici: che quanto diciamo sia *intelligibile*, che il contenuto della proposizione enuncziata sia *vero*, che l'affermazione sia *giustificata* e che si parli *sinceramente*, senza l'intenzione di ingannare. Dire che qualcuno agisce razionalmente o che un'affermazione è razionale significa dire che l'azione o l'affermazione possono essere criticate o difese, che abbiamo criteri con cui legittimarle.

Se l'apprendimento strumentale limita la legittimazione di atti razionali o forme di conoscenza al mondo oggettuale, l'apprendimento comunicativo considera invece condizione necessaria, affinché qualcosa sia razionale, che vi sia comprensione reciproca almeno fra due persone. Scopo intrinseco della comunicazione umana è arrivare a una comprensione comune e alla fiducia reciproca. Comprendere il significato di un'affermazione e valutare la validità di una proposizione sono la

stessa cosa. Comprendiamo il significato di un testo solo nella misura in cui riconosciamo il motivo per cui l'autore si è sentito legittimato ad avanzare alcune asserzioni come vere, a riconoscere certi valori e certe norme come giusti e a esprimere alcune esperienze come autentiche. È l'orientamento degli attori verso la legittimazione delle istanze di validità che rende possibili processi di apprendimento significativi.

Significato, interpretazione e comprensione sono funzioni di una verifica razionale delle istanze di validità portate nel processo comunicativo. Occorre comprendere che cosa l'altro consideri buone ragioni per le proprie azioni e valutare se queste ragioni incontrino i nostri standard di razionalità, anche se non le condividiamo. Scrive Bernstein: "Siamo sempre a rischio di essere etnocentrici, ma non sfuggiamo mai all'orizzonte della razionalità" (1985, p. 10).

Il dialogo ci permette di testare la validità delle nostre credenze e delle nostre interpretazioni. Ci permette di esaminare le prove e di valutare gli argomenti allo scopo di raggiungere un giudizio consensuale migliore circa le giustificazioni che supportano una convinzione. Questo consenso rimane in essere solo finché non vengono introdotte nuove prove, nuovi argomenti o nuovi punti di vista. La validazione consensuale è un continuo processo di apprendimento. Nella pratica, il dialogo può implicare l'interazione con un individuo, incluso l'autore del testo che stiamo leggendo, o con gruppi di varie dimensioni.

La teoria trasformativa, dunque, rappresenta una sintesi dialettica degli assunti riguardanti l'apprendimento oggettivista della tradizione razionalista, di aspetti della rivoluzione cognitivista come lo studio delle regolarità nomologiche e delle comprensioni interpretative, e di aspetti dell'interazionismo simbolico quali il concetto di strutture di significato e la sensibilità verso l'importanza dell'inclusione e dell'interpretazione. Ma la teoria va oltre la tradizione razionalista e la rivoluzione cognitiva per concentrarsi su una critica riflessiva ed emancipativa radicata nelle strutture proprie della competenza comunicativa. Attraverso la riflessione critica è possibile emanciparsi dalla comunicazione distorta e dai vincoli culturali per giungere a una piena e libera partecipazione al dialogo.

I primi tre principi della tradizione razionalista evidenziati da Searle riguardano la costruzione della realtà attraverso il pensiero strumentale. La teoria trasformativa integra questi principi riconoscendo, attraverso l'apprendimento comunicativo, il saliente ma non esclusivo ruolo del linguaggio nei costrutti, nel dialogo e nell'azione riflessiva. Il quarto principio, sulla razionalità e la logica, e il quinto, sugli standard intel-

lettuali, riguardano sia il dominio dell'apprendimento sia quello della comunicazione.

Per quanto importante sia la distinzione tra questi due domini, è bene non porli come dicotomia. È importante sottolineare che la maggior parte dell'apprendimento implica aspetti sia strumentali sia comunicativi. La teoria critica mette in evidenza il pericolo dell'egemonia della razionalità strumentale, che, nella nostra società, tende a dispiegare una razionalità comunicativa che crea una tendenza a oggettivare, mercificare e depersonalizzare.

Il problem solving, nell'apprendimento strumentale così come nell'apprendimento comunicativo, si innesta su un insieme di assunti stabiliti in modo consensuale dai soggetti coinvolti. Kuhn (1962) ha mostrato il modo in cui vengono messi in discussione i paradigmi che governano l'impresa scientifica. Attraverso una riflessione critica, essa viene trasformata dai dilemmi che si generano tentando di creare nuovi dati che "corrispondono" ad assunti prestabiliti. Kuhn ha poi evidenziato il ruolo conservatore del discorso scientifico sulle condizioni della ricerca e sulle scoperte che non corrispondono alla teoria prevalente all'interno della comunità scientifica. Il problem solving strumentale coinvolge quindi qualcosa di più della semplice cognizione: le motivazioni, la volontà, le intuizioni, l'idea di sé, le considerazioni interpersonali e le emozioni ne sono importanti elementi.

Sulle teorie dell'apprendimento

Habermas sostiene che, per comprendere le teorie scientifiche formulate all'interno della tradizione, dobbiamo differenziare le teorie empirico-analitiche dalle teorie ricostruttive, come quelle di Chomsky, Piaget e Kohlberg. Le teorie ricostruttive cercano di spiegare le condizioni e le regole universali implicite nella competenza linguistica cognitiva, nello sviluppo morale e nella natura della comunicazione umana. La teoria di Habermas sull'agire comunicativo (1981a, 1981b) è una di queste teorie ricostruttive.

Anche la teoria trasformativa è una teoria ricostruttiva. Si concentra sull'apprendimento in età adulta e i suoi principali destinatari sono gli educatori degli adulti. In quanto teoria ricostruttiva cerca di stabilire un modello generale, astratto e idealizzato che spieghi la struttura generale, le dimensioni e le dinamiche del processo di apprendimento. Per alcuni critici, il risultato di questo obiettivo è una formulazione che non riesce

a riconoscere le distorsioni portate alla teoria dal potere schiacciante della cultura e dalle ineguaglianze strutturali.

Sviluppare un modello di apprendimento adulto generale, astratto, idealizzato è diverso da intraprendere l'analisi di una specifica cultura e della miriade di modi in cui essa contribuisce a distorcere il discorso razionale e a soffocare le voci di coloro che sono oppressi. Il mio progetto consiste nell'identificare le caratteristiche e il funzionamento dell'apprendimento in età adulta, così come gli ideali universali impliciti nella comunicazione umana, in modo tale che gli educatori possano interrogare, valutare e orientare la loro pratica basandola su una filosofia dell'educazione in età adulta. Il modello propone una cornice generale per studiare l'apprendimento in differenti culture.

Le culture tradizionali, spesso, pongono l'enfasi sull'apprendimento attraverso schemi di significato consolidati e, talvolta, designano rappresentanti cui è permessa la formulazione di nuovi significati all'interno degli assunti tradizionali. La risoluzione dei conflitti circa le diverse credenze in gioco si risolve appellandosi alla tradizione e all'autorità o al dialogo razionale. La validità può essere stabilita, dunque, attraverso la tradizione, l'autorità, la forza o il dialogo. Alcune culture possono definire l'autorità nei termini di un leader religioso o di un capotribù, mentre altre la possono definire in termini di decisioni giuridiche o politiche. Alcune possono identificare l'apprendimento con la memorizzazione e resistere al concetto di riflessione critica sui presupposti di fondo; altre possono limitare la possibilità di dialogo a un gruppo designato di leader. Sia le culture tradizionali sia quelle moderne definiscono chi può aver voce e i vari tipi di dialogo cui è possibile dar forma. I capotribù dei nativi americani, per esempio, potevano conversare passandosi una pipa della pace e ognuno di loro doveva attendere il passaggio della pipa per poter prendere la parola. Le barriere che una cultura pone all'azione riflessiva individuale o collettiva possono variare in modo significativo. Il dialogo, nelle culture tradizionali, è comunemente usato per validare credenze, ed è meno comune trovare una riflessione critica sui presupposti, anche se Freire (1970) ha dimostrato che l'apprendimento trasformativo può avvenire attraverso interventi educativi.

La teoria trasformativa non si impegna in una conclusiva critica culturale, ma fornisce un modello – costrutti, linguaggio, categorie e dinamiche – che permette di comprendere come gli adulti apprendano in vari contesti culturali. Questi includono: la distinzione tra apprendimento strumentale e comunicativo; i quattro tipi di apprendimento; la

natura degli schemi e delle prospettive di significato; le caratteristiche di una cornice di riferimento meglio sviluppata; la memoria come ricostruzione proiettiva e immaginativa di eventi passati; l'apprendimento basato sulla validazione di credenze e realizzato attraverso la tradizione, l'autorità, la forza o il dialogo; forme alternative di riflessione; la riflessione critica su problemi, contesti, processi e premesse come modalità di trasformazione delle strutture di significato; trasformazioni epocali e cumulative; le condizioni ideali del dialogo e la competenza comunicativa. Quali di questi descrittori vengano utilizzati, quali siano le priorità e quali i modi di questo utilizzo dipende dalla cultura, ma non la loro validità di costrutti.

Le condizioni ideali per il dialogo costituiscono una struttura archetipica che può fungere da standard di eccellenza, il quale, come tutti gli ideali, raramente viene pienamente conseguito in pratica. Una comunicazione non distorta è implicita nella natura della comunicazione umana; non si tratta di uno standard normativo arbitrariamente articolato e pertinente solo a una parte di popolazione o a una cultura.

Si può sostenere, senza contraddire Baier (1994), che la ragione è un costrutto essenziale per comprendere la natura dell'apprendimento. Baier sostiene che la nostra capacità di ragionare dipende dall'essere cresciuti in un ordine sociale che ci coinvolge nell'impresa della ragione. Attraverso la socializzazione, una generazione trasmette all'altra i principi riconosciuti del ragionare, l'abilità di applicarli a casi specifici e i metodi per migliorarli ulteriormente.

La razionalità non è, in teoria, un privilegio culturalmente riservato a pochi, anche se alcune culture possono distorcerla per renderla tale. Poche culture contemporanee sarebbero in disaccordo sul fatto che la razionalità dovrebbe avere le seguenti caratteristiche:

- le nostre convinzioni non dovrebbero contenere contraddizioni logiche;
- le ragioni che le supportano possono essere valutate e superate da altre;
- i concetti diventano più intelligibili attraverso la loro analisi;
- abbiamo criteri grazie ai quali sappiamo quando una convinzione è giustificata e quando no.

La maggior parte delle culture, probabilmente, sarebbe d'accordo sul fatto che un'interpretazione, o un punto di vista, è migliore nella misura in cui è più inclusiva, differenziata, permeabile, criticamente riflessiva e

capace di integrare l'esperienza; ciò sebbene Tennant (1993) evidenzi come "integrazione" possa significare differenti cose in differenti culture.

Le teorie ricostruttive sono soggette ai canoni della conferma e della falsificazione. Dunque, la teoria trasformativa dovrebbe essere rigorosamente valutata attraverso un continuo esercizio critico e riflessivo per stabilire la validità dei suoi costrutti e non tanto il suo concentrarsi o meno sugli ostacoli imposti al processo di apprendimento da parte dell'una o dell'altra cultura.

Apprendimento situato

Per comprendere come l'apprendimento sia "situato", influenzato da forze culturali e sociali, occorre comprendere l'effetto di queste influenze sulle realtà biografiche e storiche delle nostre prospettive e dei nostri schemi di significato, così come sui nostri modi di validarli e sulle nostre azioni. Le prospettive sono le più tenaci, le meno permeabili e le più inafferrabili abitudini della mente. Gli schemi di significato sono invece punti di vista che vengono trasformati con quotidiani insight e che ci rivelano gli effetti delle nostre distorsioni circa valori, sentimenti, atteggiamenti e concetti in specifiche situazioni. Margolis (1987) osserva che si può "provare [*try on*]" un differente punto di vista ma non un'abitudine della mente. Questa è probabilmente una spiegazione della relativa facilità con cui gli schemi di significato vengono trasformati.

Nella misura in cui le forze socioculturali contemporanee portano all'apprendimento trasformativo, esse permettono o incoraggiano la riflessione critica e il discorso razionalista. Queste forze sono di grande importanza per l'apprendimento in età adulta: esse decidono la voce di chi deve avere la priorità e chi ha il permesso di sentirla. Così facendo, possono distorcere l'ideale di una libera partecipazione al dialogo. Il soggetto porta nell'esperienza di apprendimento situato le sue prospettive di significato. La situazione sociale immediata influenza il modo in cui egli deduce, da queste predisposizioni, interpretazioni specifiche che rientrano in schemi di significato e coinvolgono non solo concetti, ma sentimenti, atteggiamenti, valori e credenze.

Abbiamo una relazione dialettica tra lo schema di significato, legato strettamente all'interazione e influenzato dalla situazione specifica di apprendimento, e la prospettiva di significato, un insieme di predisposizioni consolidate nel tempo che sono influenzate solo in maniera indiretta da queste forze sociali legate alle circostanze attuali.

All'interno di una prospettiva di significato, possono esserci diversi schemi di significato, il cui numero è comunque limitato. Gli schemi socialmente sanciti, che si adattano senza difficoltà a prospettive di significato di lungo corso, tenderanno a essere rinforzati dalla società: saranno quelli che non daranno origine a dissonanze o squilibri tali da mettere in questione la validità della prospettiva di significato. La teoria trasformativa non suggerisce un'immagine socialmente disimpegnata del soggetto in apprendimento, ma di un processo di apprendimento caratterizzato da voci in dialogo. La dimensione sociale è centrale, ma anche quella storica e culturale lo sono: insieme, ci forniscono le nostre prospettive e i nostri schemi di significato. E la società determina i limiti della riflessione critica e quali voci privilegiate possano partecipare pienamente e liberamente al dialogo pubblico.

Inibizioni culturali

La nostra cultura è carica di evidenti ostacoli rispetto all'apprendere con il dialogo: ci sono dolorosamente familiari le iniquità associate a classe, etnia e genere. L'egemonia della razionalità strumentale costituisce un altro ostacolo, perché tendiamo a permetterle di portare la razionalità comunicativa in ambiti in cui è inappropriata. La razionalità strumentale tende a depersonalizzare, oggettivare, mercificare e a portare con sé controllo tecnico e manipolazione. La razionalità comunicativa enfatizza i valori interpersonali, le norme, le decisioni morali, l'intersoggettività, la solidarietà, il processo di riflessione critica, il dialogo razionale, il processo decisionale consensuale e l'azione riflessiva. Come evidenzia Habermas (1981b), il "sistema" – il sistema monetario e la burocrazia –, con la sua razionalità strumentale, tende a dispiegare se stesso e la sua razionalità comunicativa nel "mondo della vita". I movimenti sociali e l'educazione degli adulti possono operare per mediare a questo squilibrio.

Tannen (1994) identifica un'altra importante distorsione culturale, che impedisce una efficace comunicazione. Egli parla della nostra cultura come di una "cultura del conflitto" che ha sostituito il discorso razionale con il confronto conflittuale. Più che genuini tentativi di comprendere ciò che gli altri stanno dicendo, o di trovare una migliore interpretazione condivisa unendosi agli altri nell'esaminare la questione in gioco, ci siamo rivolti a una logica del vincitore-vinto. Per poter avere ragione, dobbiamo far sì che qualcun altro sia nel torto.

Il discorso argomentativo si riferisce a un dibattito intorno a un argomento: Tannen sostiene che, nella nostra cultura, esso è generalmente ed erroneamente interpretato come un combattimento. Non ascoltiamo un'altra persona per comprendere che cosa stia dicendo, ma per attaccarla, in modo da stravolgere ciò che dice, o per farle fare una brutta figura; quando si è in lotta c'è sempre la tentazione di negare i fatti che supportano il punto di vista dell'avversario. Per Tannen (1994, p. 28),

[...] se il dialogo pubblico è un combattimento, ogni questione deve avere due lati, non di più non di meno. Ed è cruciale mostrare "l'altro lato", anche se occorre setacciare i limiti della scienza o i margini della follia per trovarlo.

Il dialogo che si regge sul conflitto favorisce coloro che privilegiano il litigio verbale, mentre gli altri si astengono dal partecipare. Questa tendenza culturale a porre gli altri in una situazione conflittuale è di uso comune nel giornalismo contemporaneo e, in particolare, nei talk show e nelle interviste televisive. Sta diventando uno stile sempre più presente anche nelle aule universitarie. Scrive Tannen (*ibidem*):

Un duro attacco alle idee altrui fa sicuramente parte delle forme del pensiero critico, così come integrare idee da ambiti eterogenei ed esaminare i contesti dai quali esse provengono. L'opposizione non conduce alla verità quando ci chiediamo semplicemente "Che cosa non va in questo ragionamento?", invece di "Come possiamo utilizzarlo per costruire una nuova teoria e una nuova comprensione?". Quando l'opposizione diventa la via preponderante della ricerca, quando la brama per lo scontro esalta i punti di vista estremi e oscura la complessità, quando il nostro entusiasmo nel trovare le debolezze altrui ci acceca, quando l'atmosfera di animosità preclude il rispetto e avvelena le nostre relazioni, allora la cultura della critica ci sta soffocando. Se potessimo andare oltre, ci avvicineremmo di più alla verità.

Contrariamente a tali distorsioni culturali, il dialogo non è né una guerra né un dibattito; è uno sforzo rigoroso per cercare un accordo, per costruire una nuova comprensione, talvolta attraverso la scoperta di una sintesi tra punti di vista differenti, altre volte rinviando il momento decisionale e la sistematizzazione per un miglior chiarimento della questione. Raggiungere il consenso è un obiettivo, ma non è questa l'unica funzione del dialogo.

Una condizione essenziale per un dialogo effettivo è la creazione di un senso di solidarietà tra i partecipanti. Nei primi tentativi di incorag-

giare un dialogo, l'attenzione allo sviluppo delle relazioni interpersonali ha la priorità. La ricerca del consenso può essere deliberatamente sospesa in attesa di ascoltare ulteriori informazioni o altri punti di vista. Il giudizio critico può essere messo tra parentesi in attesa di altre prove o di nuovi argomenti: spesso un differimento del consenso è importante per dar spazio a nuove forme di pensiero o al dissenso. Lo scopo intrinseco della comunicazione è "realizzare un'intesa che sfocia in comprensione intersoggettiva, conoscenza condivisa, fiducia reciproca e armonia" (Habermas, 1979).

Scrive William Isaacs (1993, pp. 26-27):

[...] il dialogo ha bisogno di persone che apprendono come pensare insieme - non solo nel senso di analizzare un problema condiviso, ma nel senso di far affiorare i presupposti che lo fondano, guadagnandone una comprensione. Il dialogo può quindi produrre un ambiente dove le persone partecipano consapevolmente alla creazione di un senso condiviso. In questo modo esse possono iniziare a riconoscere il fatto di essere in relazione con una struttura più ampia di esperienza collettiva. Solo dopo tutto questo, il significato condiviso può portare a una nuova azione a esso coerente.

Le condizioni ideali di apprendimento

La teoria trasformativa mette al riparo i concetti di libertà, giustizia, partecipazione democratica e uguaglianza dall'accusa di essere artefatti politici, provincialismi dell'Illuminismo occidentale. Essa considera questi valori, così come la fiducia, la tolleranza, l'educazione, l'apertura mentale, come necessari per raggiungere l'ideale della comunicazione non distorta.

In condizioni ottimali, i partecipanti a un dialogo

- avranno accurate e complete informazioni;
- saranno liberi da coercizioni e fuorvianti autoinganni;
- saranno capaci di soppesare i fatti e valutare le argomentazioni il più obiettivamente possibile;
- saranno aperti a prospettive alternative;
- avranno uguali possibilità di partecipare (inclusa la possibilità di contestare, chiedere, rifiutare e riflettere e di ascoltare gli altri fare lo stesso);
- saranno in grado di accettare un consenso razionale, informato, oggettivo come legittima prova di validità (Mezirow, 1991).

Queste condizioni ottimali per il dialogo sono anche condizioni ottimali per l'apprendimento e hanno ovvie implicazioni per l'educazione. Nella misura in cui possiamo pensare a un comune processo di apprendimento nelle società contemporanee, possiamo anche accettare (provvisoriamente) un consenso parziale circa queste condizioni ideali che esulano dalla nostra consueta esperienza. Nell'apprendimento in età adulta questi ideali offrono le basi sia per una filosofia dell'educazione sia per una filosofia politica. La realizzazione di queste condizioni nel contesto dell'educazione degli adulti implica uno sforzo consapevole, da parte di chi educa, per stabilire e per far rispettare regole che riducano l'influenza delle relazioni di potere, il dialogo vincitore/vinto e l'egemonia della razionalità strumentale. L'educazione degli adulti è basata sulla creazione di spazi di libertà per la riflessione e il dialogo e sulla riduzione del differenziale di potere tra chi educa e chi apprende. Chi educa è visto a sua volta come un soggetto in apprendimento che collabora con gli altri, esercitandosi nel ruolo di facilitatore e contribuendo con la sua esperienza al raggiungimento del miglior accordo consensuale possibile. Idealmente (e questa è la caratteristica dell'educazione degli *adulti*), la relazione tra educatore e discente è una relazione tra pari, tra soggetto e soggetto, e non tra soggetto e oggetto (non inusuale, questa, nell'educazione dell'infanzia).

Nell'educazione degli adulti esistono norme consolidate per differenziare educazione e indottrinamento. Dunque, con tutte le sue limitazioni culturali, essa può venire intesa come una risposta credibile alla minaccia postmodernista che presenta il dialogo critico e la razionalità come inevitabilmente corrotti dal potere e dalla struttura sociale. L'educazione degli adulti è riflessivamente critica verso questa minaccia e impegnata a prevenire le distorsioni che può produrre nella comunicazione e nel processo di apprendimento.

Apprendimento trasformativo

Dalla teoria alla pratica*

Un chiaro aspetto della condizione umana consiste nella necessità di comprendere il significato della propria esperienza. Per alcuni, qualsiasi spiegazione acriticamente acquisita da un'autorità può essere sufficiente, ma nelle società contemporanee diventa sempre più necessario apprendere a effettuare le proprie interpretazioni invece che agire in base agli scopi, alle convinzioni, ai giudizi e ai sentimenti altrui. Facilitare tali processi è l'obiettivo principale dell'educazione degli adulti; l'apprendimento trasformativo sviluppa il pensiero autonomo.

La teoria dell'apprendimento trasformativo

L'apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991, 1995, 1996; Cranton, 1994, 1996) è quel processo che produce cambiamenti in una *cornice di riferimento*. Possiamo pensare che un adulto abbia acquisito un corpo coerente di esperienze – concetti, nessi associativi, valori, sentimenti, risposte condizionate – e di cornici di riferimento che definiscono il suo mondo vitale. Le cornici di riferimento sono le strutture di presupposti attraverso le quali comprendiamo le nostre esperienze. Esse modellano selettivamente e delimitano aspettative, percezioni, cognizioni e sentimenti; dispiegano la nostra “linea d'azione”: una volta stabilite, ci muoviamo automaticamente da una specifica attività (mentale o pratica) all'altra. Abbiamo una forte tendenza a rifiutare idee che non si adattano ai nostri preconcetti, etichettandole come non degne di considerazione: aberranti, senza senso, strane o sbagliate. Quando le circostanze lo permettono, i soggetti in apprendimento trasformativo si muovono verso cornici di riferimento maggiormente inclusive, autoriflessive, differenziate e integrative dell'esperienza.

* “Transformative learning: Theory to practice”, in *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, Summer, 1997, pp. 5-12.