



ISSN: 2038-3282

Publicato il: luglio 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Pedagogy of Work: historical reference coordinates

Pedagogia del Lavoro: coordinate storiche di riferimento

di

Gennaro Balzano
Università degli Studi di Bari
gennaro.balzano@uniba.it

Abstract:

To outline the characterizing traits of work as an aspect of human education, it is essential to cross the pedagogical reflection diachronically, underlining those plots on which the pedagogical discourse around work is based.

Work, a word used to identify both actions related to fatigue and effort, and for activities freely carried out and pleasantly carried out (Totaro, 1998), opens to various interpretative possibilities.

Historically, work has had different functions and characterized by different factors. The meaning has therefore changed over time in a very diversified way according to the historical period, the current of thought and the social dynamics of the time. Today's theoretical framework in which the pedagogy of work is inserted is also the result of what has been

produced over centuries of reflection; the humanization of work and its necessary recovery are the premises to adequately reread the present.

Keywords: Pedagogy of work, work, education, historical path.

Abstract:

Per delineare i tratti caratterizzanti del lavoro come aspetto dell'educazione umana è essenziale attraversarne diacronicamente la riflessione pedagogica, sottolineando quelle trame sulle quali si regge il discorso pedagogico intorno al lavoro.

Il lavoro, parola questa utilizzata per individuare sia *azioni legate alla fatica e allo sforzo*, sia per *attività liberamente svolte e piacevolmente realizzate* (Totaro, 1998), apre a diverse possibilità interpretative.

Storicamente il lavoro ha avuto funzioni differenti e caratterizzate da diversi fattori. Il significato si è quindi andato modificando nel tempo in modo molto diversificato a seconda del periodo storico, della corrente di pensiero e delle dinamiche sociali del tempo. L'odierno quadro teorico nel quale si inserisce la pedagogia del lavoro è anche il risultato di quanto prodotto in secoli di riflessione; l'umanizzazione del lavoro e il suo necessario recupero le premesse per rileggere adeguatamente il presente.

Parole chiave: Pedagogia del lavoro, lavoro, educazione, percorso storico;

1. Introduzione

L'approccio alla pedagogia del lavoro e alle più recenti ricerche e implicazioni non può prescindere da uno sguardo storico all'indietro; tratti caratterizzanti del lavoro come aspetto dell'educazione umana e assunti che reggono il discorso pedagogico intorno al lavoro individuati a partire dalla cultura ellenica fino ai giorni nostri. Si segnala, dunque, un'esigenza duplice: da un lato delinearne i tratti storici, dall'altro desumerne le differenti sfumature di significato lungo il corso degli anni. Di fatto un processo di ricostruzione, segnato da tappe che hanno spesso i contorni di un'epoca, il nome di un autore, la teoria di un movimento di pensiero. Il tutto non smarrendo mai la direttrice di un necessario recupero dell'umanizzazione del lavoro. Seppure le macchine, soprattutto dopo la rivoluzione industriale e ancor più con il post-fordismo, hanno ulteriormente contribuito al mancato recupero di certi aspetti, tra cui dimensione relazionale, senso di comunità all'interno dei contesti lavorativi e nuova soggettività del lavoro (Costa, 2019, p. 63), il futuro del lavoro deve necessariamente ripartire dal recupero del bisogno di *esercizio dell'humanitas*: «va visto sostanzialmente come bisogno della persona di trasformare e contribuire a creare la realtà nella quale vive» (Alessandrini, 2019, p. 30).

2. Prospettive storico-pedagogiche del lavoro

Nella cultura ellenica il significato del lavoro era strettamente connesso al concetto di *areté*, ovvero la virtù dell'uomo libero. In realtà si giunse a tale idea dopo una prima *fase omerica*, fondata sulla virtù del combattere, ed una seconda, figlia del pensiero di Esiodo, in cui si delineava la cultura contadina, per cui *nessun lavoro è vergogna*. Nella terza fase, invece, quella della polis (V sec.) o della *virtù dell'uomo libero*, avvenne addirittura l'esaltazione di tale concezione che dipingeva una immagine di superiorità dell'uomo libero. A Roma invece, già nel diritto romano il lavoro dello schiavo è considerato una semplice *res*, seppur si può notare una evoluzione dall'idea di lavoro come prodotto dell'azione di un servo all'opera, non più *res*, del liberto, orientata ad altri.

In S. Agostino il lavoro diventa mezzo per conseguire beni spirituali. Come osserva Baggio (1998) «il lavoro viene sacralizzato perché acquista un valore ascetico, ma non gli è riconosciuto un senso autonomo, non ha uno scopo proprio che vada oltre la mera sussistenza materiale» (p. 42). Tale idea ispirerà anche la regola benedettina, in cui l'*ozio è nemico dell'anima; perciò, i monaci in determinate ore devono attendere al lavoro manuale e in altre ore, anch'esse determinate, alla lettura spirituale*. Si capovolge quindi l'idea di *otium* dell'uomo libero che diventa negazione della virtù. Anche la formula dell'*ora et labora* racchiude in sé un significato importante, che rappresenterà una eredità significativa per il medioevo e di fatto si propone come *valorizzazione del lavoro come mezzo di significazione dell'uomo per raggiungere Dio*. Il lavoro come precetto di vita è allora il grande legame che l'ultima romanità, nell'elaborazione cristiana, trasmette al mondo medievale (Le Goff, 1977), ponendo al centro il valore dell'uomo in quanto persona libera cui compete il dovere di lavorare per mantenersi nella libertà (Bocca, 1998, p. 16).

Con il tempo proprio la figura del *mastro artigiano*, pur sempre persona che *fa* un lavoro manuale, assumerà dignità, tanto che gli verrà affidata l'importante funzione educativa nei confronti dei giovani di trasferire l'arte di cui esso stesso è mastro, fatta di tecniche, usi, valori e non solo.

Se Umanesimo e Rinascimento, sotto la guida delle *humanae litterae*, hanno volto lo sguardo educativo solo ed esclusivamente all'uomo colto, dal XVI secolo in poi si avverte l'esigenza, oltre che l'urgenza, di proporre percorsi formativi idonei al recupero dei giovani indigenti (Bocca, 1998, p. 17) presenti nella società del tempo, provata anche dagli storici eventi quali Riforma e Controriforma. Proprio Lutero predicò al tempo una *rivalutazione del lavoro*, ritenuto componente essenziale della vita umana e strumento di miglioramento sociale. Una visione sicuramente innovativa al tempo e vicina ad alcuni dei significati più attuali. In seguito, con Calvino prima e Beda successivamente, il lavoro diventerà segno della benedizione di Dio per l'uomo giusto, proprio nel momento in cui genera ricchezza e benessere

La storia però riserva anche segni non positivi e lati oscuri. È infatti d'obbligo ricordare che il lavoro fu anche modalità di coercizione per quei fanciulli sbandati dediti alla mendicizia (Bocca, 1998, p. 19).

Si deve a Comenio una interessante prospettiva, ovvero quella della educazione lungo tutto il corso della vita, nella quale il fare concreto e l'attività manuale si propongono come

momento essenziale dello sviluppo armonioso delle facoltà umane. Il lavoro assume nel pensiero comeniano molteplici funzioni:

- è mezzo educativo in grado di contrastare l’ozio, il non far nulla;
- è strumento e fonte di vita dignitosa (Comenio, 1968, pp. 54-55);
- è *momento in cui ci si impegna a fare*, oltre la teoria.

L’attività pratica, quindi, assume dignità formativa insieme alle *humanae litterae*. Una importante svolta questa che influenzerà l’intero sviluppo successivo della pedagogia che si interessa di lavoro. Questo soprattutto perché successivamente nasceranno le prime scuole tecniche e professionali. La *scuola tecnica di Saint-Yon*, che vide la luce nel 1705, diventò subito un modello, presentando un curriculum, molto imitato in seguito, in grado di sostituire alle classiche discipline, come il latino, materie quali commercio, finanza e idraulica. Lo stesso J. Locke parlerà di scuole di lavoro parrocchiali in grado di assicurare ai più poveri l’apprendimento di una attività degna. E ancor più interessante è quanto lo stesso Locke afferma circa l’insegnamento di un mestiere manuale, abilità che «merita per sé stessa di essere acquistata mediante l’esercizio» (Locke, 1941, p. 233); il tutto all’interno del progetto educativo del *gentleman*.

Rousseau criticherà tale idea proposta dal filosofo inglese sottolineando la differenza tra mestiere e arti pudicamente utili. Scrive il pedagogista svizzero: «voglio assolutamente che Emilio impari un mestiere [...] non voglio sia ricamatore, né doratore, né verniciatore, come il gentiluomo di Locke» (Rousseau, 1965, p. 246). E ancora per sigillare la tesi secondo cui l’artigiano è tra le condizioni umane *la più indipendente dalla fortuna e dagli uomini* e confermare l’idea che il *grande segreto dell’educazione* è fare in modo che gli esercizi del corpo e quelli della mente siano sempre di ricreazione l’uno dell’altro, Rousseau affermerà che l’imparare un mestiere non è funzionale al mestiere stesso, quanto al superamento dei pregiudizi che ne causano il disprezzo; dirà «abbassatevi alla condizione dell’artigiano per essere al di sopra della vostra» (Rousseau, 1965, p. 254).

Il lavoro è quindi un momento centrale già nel pensiero di Rousseau, una attività naturale per l’uomo. Probabilmente però l’autore di Ginevra non coglie la necessità di una educazione uguale sia per il ricco che per il povero. Questo sarà ben evidenziato da Pestalozzi, autore a cui la storiografia tedesca attribuirà una tipologia di riflessione che prende il nome di *Pedagogia dell’industria*, termine che indica quella teoria e pratica dell’educazione che considera il lavoro e la preparazione ad esso come centro dell’esperienza pedagogica. Infatti, attraverso alcune modalità di apprendimento e l’esercizio, ha luogo una esperienza pienamente umana, poiché in grado di valorizzare le dimensioni dell’uomo. Così oltre alla *gymnastique industrielle*, momento delle attività manuali, il discente potrà sviluppare il proprio valore manuale e accedere al senso sociale ed economico del suo prodotto.

L’importanza della riflessione pestalozziana sta proprio nel fatto che viene superata l’idea di formazione al lavoro pensata unicamente come mezzo di riscatto dei poveri e si propone un uomo «costituito, nella sua realtà di vita, anche dal proprio lavoro, dal proprio mestiere» (Scurati, 1968, p. 309). Con Pestalozzi il *lavoro manuale* diventa *oggetto di educazione* e mezzo per l’esercizio di *mano, cuore e mente*, orientando la persona verso quelle pratiche che lo rendono *utile e felice* in riferimento alla propria natura (Cegolon, 2020).

Nel XIX secolo temi quali il lavoro, la professionalizzazione e l'industrializzazione sono oggetto di attenzioni in diversi ambiti disciplinari, primi fra tutti filosofia e pedagogia. Proprio l'industrializzazione evidenzia il problema della preparazione professionale che non si riesce più a risolvere con l'apprendistato artigianale. Una questione, quella formativa e di preparazione del futuro lavoratore, che comincerà pian piano ad offuscare gli aspetti umani più autentici per virare su forme assimilabili più all'addestramento.

Col diffondersi del fenomeno industriale i singoli governi sentirono il bisogno di regolare l'attività delle scuole tecniche o professionali. Fu però grazie all'opera del Lambruschini che il lavoro manuale si pensò sempre come parte di un organico progetto educativo e non solo formazione tecnico pratica. Più specificamente con Fröbel la riflessione assume dettagli nuovi. L'autore, infatti, mentre critica un modo di vedere il lavoro figlio di una concettualizzazione che si ferma all'esteriore, afferma che nell'azione e nel fare noi rappresentiamo all'esterno l'interno, diamo corpo allo spirituale, forma al pensiero, rendiamo visibile ciò che è invisibile, diamo vita all'esteriore, finita e transeunte a ciò che è eterno e vivente nello spirito.

Col passare degli anni emerge sempre più forte il problema, già in precedenza avvertito, della formazione professionale, e questo soprattutto sotto la spinta dell'industrializzazione. Qui si colloca l'opera di Don Bosco, per il quale il lavoro assume un ruolo centrale nel recupero dei giovani, al fine di consentire loro di guadagnarsi onestamente da vivere nella società. L'obiettivo ultimo sarà formare così persone in grado di essere allo stesso tempo onesti cittadini e buoni cristiani.

L'idea che la dimensione pedagogica del lavoro sia strettamente connessa con la stessa concezione "umana" di quest'ultimo è innegabile e confermata dai trascorsi storici, necessari per sviluppare un discorso sulla base di un certo percorso storico. L'evolversi delle diverse idee di lavoro sarà influenzato dall'industrializzazione, sempre più massiccia ed estesa ai vari ambiti lavorativi, ma anche dalle scuole del lavoro; Comenio, Fröbel, ma anche lo stesso Herbart, con la teorizzazione della "multilateralità dell'interesse" in contrasto con la nascente e proliferante divisione del lavoro, apriranno a concettualizzazioni importanti per gli anni successivi.

Fine ultimo sarà giungere all'idea di una educazione globale dell'uomo. Proprio Kerschensteiner «propone il lavoro quale mezzo educativo, attività *in senso pedagogico*, solo in quanto *esplicazione esteriore di un precedente lavoro spirituale, il quale già in questa fase preparatoria giunge a una soluzione fornita di valore*, anche perché un lavoro puramente meccanico che si svolge isolatamente dal resto della vita spirituale, non può essere un lavoro in senso pedagogico» (Kerschensteiner, 1955, p. 34). Il fine ultimo è di accompagnare il giovane nel percorso attraverso cui possa diventare cittadino utile all'interno dello stato. Il lavoro, inoltre, seppur lavoro di produzione, ha innanzitutto una connotazione spirituale; ha funzione di guida e contribuisce alla formazione del carattere.

Differentemente in Ferrière si trovano assiomi precisi, necessari affinché si manifesti nel fanciullo l'attività manuale su cui poi si procederà alla costruzione, non prima dei 14 anni, di momenti formativi finalizzati ad uno o due mestieri. Proprio su tale assunto si erge la critica a Kerschensteiner, reo di non prestare sufficiente attenzione al libero orientarsi

dell'allievo. Ferrière delinea una precisa modalità operativa inserendo nel “curricolo scolastico” ore di lavoro libero, in cui lavorare ma scegliendo liberamente l'occupazione, questo almeno fino ai 12 anni. In seguito, saranno le tendenze personali ad orientare verso mestieri più consoni e dopo i 14 anni al via l'apprendistato. Importante è considerare che quest'ultimo viene considerato momento in cui la persona è già operaio e ha perso lo status di studente. Nel progetto di Ferrière prende forma «l'operaio che abbia della coltura, non della coltura scolastica che è puramente verbale, ma della coltura materia di osservazione [...] ecco perché, anche parlando da un punto di vista utilitario, professionale, è raccomandabile allargare l'orizzonte del futuro operaio» (Ferrière, 1947, p. 119).

Con il progresso, perlopiù industriale, il discorso sul lavoro si colorerà con nuove sfumature cromatiche subendo e piegandosi alle esigenze sempre più ostentatamente produttive del comparto industriale.

3. Dal lavoro dell'uomo alle macchine: umanizzazione e disumanizzazione

Il passaggio storico che porta dal lavoro dell'uomo al lavoro meccanizzato, o meglio macchinizzato, è risalente alla prima fase della rivoluzione industriale, frangente in cui dopo secoli di sfruttamento della forza lavoro umana si riuscì a fare in modo che una certa funzione fosse svolta da una macchina in sostituzione di uno o più unità lavorative.

In quella fase il sogno tecnologico delle imprese crebbe e prese sempre più forma fino a giungere al XX secolo, momento in cui anche la nuova geografia politica degli stati e i rapporti di forze tra le “democrazie” influenzarono non poco il prefigurarsi di contesti lavorativi risultato di ideologie, tendenze e influenze del tempo.

Le acquisizioni da cui la pedagogia che si occupa di lavoro muove i propri passi nel XX secolo sono abbastanza circoscrivibili ed inquadrabili. Primo assunto, poi messo in crisi, è che il lavorare è attività prettamente umana, espressione essenziale dell'attività umana. Non è possibile immiserire il valore del lavoro a carattere di sostentamento, deve piuttosto arricchirsi di altre peculiarità, tra cui il forte contributo culturale e sociale e la caratteristica di essere mezzo per l'inserimento sociale. Inoltre, non è detto che tutto sia lavoro; sarebbe più giusto che fossero in tal modo denominate solo quelle attività nelle quali il soggetto esprime appieno sé stesso, nella piena consapevolezza della propria responsabilità personale e delle conseguenti scelte etiche. Secondo assunto è che la formazione scolastica attraverso il lavoro, al netto di ulteriori implicazioni, è pari alla formazione “umanistica”. L'attività di lavoro pensata, quindi, come “utile” al corpo e alla mente, come fatto re di progresso morale e sociale. Terzo, ed importante, aspetto è il considerare il lavoro come strumento di “re-inclusione” o accesso all'educazione; ovvero attraverso il lavoro anche chi ha precocemente interrotto i rapporti con la formazione vi può aver accesso.

Tuttavia, questi assunti sono generati da una cultura capace di individuare come *campo specifico* di indagine della pedagogia del lavoro la scuola del lavoro. Sarà necessario ancora per anni l'impegno di altri pensatori per estendere il campo di indagine.

Hessen (1951) sottolineerà come «il lavoro diviene appieno creazione quando tende a realizzare valori culturali applicandoli alla vita; qualificandosi come momento di formazione della personalità e di inclusione di questa all'interno della tradizione culturale, esaltandone

le capacità di lettura dei “beni culturali”» (p. 160). Si rileva in ciò un rafforzare la portata umanistica della cultura generale specifica nei processi di formazione.

Con Dewey (1949) si opererà per un lavorare a scuola che riproduce un lavoro attuato nella vita sociale, lontano dalla pressione del lucro, in grado di rispondere ad una «funzione effettivamente liberatrice» (p. 268). L’obiettivo finale è far sì che la scuola sia una realtà simile alla comunità sociale, così «lo scopo non è il valore economico dei prodotti, ma lo sviluppo della capacità e dell’intelligenza sociale» (Borghesi, 1955, p. 66). Un lavoro, quindi, che “prepara” al mondo del lavoro e ne predispone le capacità affinché lì vi si sviluppino abilità e competenze.

In realtà, questa doverosa premessa con riferimento a Hessen e Dewey è fondamentale nell’economia del discorso successivo, riguardante il sistema industriale che subirà un’accelerazione decisiva proprio con il XX secolo.

Il lavoro si avvia verso un’organizzazione che sarà chiamata non a caso scientifica, capace di modificare, oltre all’organizzazione in sé, anche le modalità di erogazione, le tipologie, le finalità e molto altro. La spinta maggiore verso questo cambiamento strutturale la daranno soprattutto le grandi industrie, capaci di muovere economia e produzioni sempre più a carattere seriale. Tali esigenze che successivamente saranno tutte comprese entro l’espressione “cultura d’impresa” avranno l’importante ruolo di riorganizzare scientificamente le imprese suddividendo e attribuendo ruoli e responsabilità, enfatizzando l’aspetto che maggiormente attrae al mondo industriale: la produttività.

Il lavoro, per ciò che concerne l’analisi storico-pedagogica, si spoglia della componente duplice di coinvolgimento mano-mente per ridursi ad attività fisica, dissociabile dal pensiero, poiché incardinata su meccanismi di standardizzazione del comportamento lavorativo. Proprio questi ultimi sono annoverabili tra i fattori che spiegherebbero la nascita e il successo del taylorismo (Taylor, 1952). Innanzitutto, il rafforzarsi dei meccanismi e delle logiche autoritarie in azienda, poi la necessità di incrementare il produrre di macchine e uomini ed infine il contributo scientifico per la legittimazione delle nuove forme di organizzazione del lavoro. Inoltre, non si deve mai dimenticare che il proletario a lavoro in fabbrica era poco istruito e, secondo un certo tipo di teoria, in grado di svolgere solo “compiti standard”. Su tali basi si erge il discorso dell’alienazione dal lavoro e Blauner spiega tale fenomeno secondo alcuni tratti salienti come la mancanza di potere, l’assenza di significato del proprio lavoro, la mancanza di integrazione (nella comunità industriale) e l’autoestraneazione dal proprio lavoro (Blauner, 1971), in una parola, i prodromi della disumanizzazione.

Nel volume *L’evoluzione del lavoro operaio alla Renault*, Touraine (1974) delinea schematicamente l’evolversi della qualificazione operaia nelle fasi pre-taylorista, taylorista e a produzione integrale. A proposito della prima fase, quella pre-taylorista, ci troviamo di fronte a operai qualificati con una impostazione ancora sostanzialmente artigianale. Nel periodo taylorista invece l’operaio è appendice della macchina, mentre nell’ultima fase all’uomo spetta controllare i processi. Una evoluzione/involuzione sotto il profilo della disumanizzazione del lavoro, che toccherà momenti ulteriormente svilenti.

La manifestazione compiuta del taylorismo è la catena di montaggio di Ford, ideata come risposta al bisogno del lavoratore di praticare un lavoro che non richiedesse un eccessivo sforzo e la necessità di pensare. Interessante è a tal proposito la riflessione di Gramsci, il quale compie una lettura culturale sia del fenomeno che della sua “portata” educativa per i lavoratori. «In America la razionalizzazione ha determinato la necessità di elaborare un nuovo tipo umano, conforme al nuovo tipo di lavoro produttivo [...] la storia dell’industrialismo è sempre stata [...] una continua lotta contro l’elemento “animalità” dell’uomo, un processo ininterrotto, spesso doloroso e sanguinoso, di soggiogamento degli istinti [...] a sempre nuove, più complesse e rigide norme e abitudini di ordine, di esattezza, di precisione, che rendano possibili le forme sempre più complesse di vita collettiva» (Manacorda, 1972, pp. 197-201).

Un’analisi dura del taylorismo è quella elaborata da Dewey (1949), il quale lo definisce «punto di vista ristretto che limita a movimenti muscolari la scienza che assicura l’efficienza dell’operazione [...] l’efficienza nella produzione spesso richiede la divisione del lavoro. Ma questo è ridotto a una routine meccanica, se gli operai non vedono i rapporti tecnici, intellettuali e sociali implicati in quel che fanno, e non si impegnano nel loro lavoro per i motivi forniti da questa percezione» (p. 113). Lo statunitense, riflettendo sul mondo imprenditoriale, lo descrive come pervaso da una intelligenza ristretta, in grado di porre attenzione ai fattori che riguardano la produzione tecnica e il commercio dei prodotti; fino a sostenere l’idea che non vi possa essere una condivisione di interessi tra lavoratori e imprenditori. Per Dewey, in una società democratica, la libertà economica si determina attraverso situazioni produttive cui corrisponda il controllo collettivo sulla produzione e sui prodotti, sottoponendo le macchine a finalità umane. Il fine ultimo è, dunque, la prospettiva di una piena democrazia industriale e di un nuovo umanesimo in cui il lavoratore sia padrone della sua attività.

Nello sviluppo del lavoro di fabbrica le innovazioni nel rapporto tra educazione intesa in senso ampio e formazione specifica animeranno la discussione agli inizi del ‘900 e questo soprattutto in relazione anche al clima creatosi con la Rivoluzione d’Ottobre del 1917.

Tutto parte dalla già citata scuola del lavoro di Blanskij. Engels aveva sviluppato una attenta riflessione sul rapporto educazione-lavoro (di fabbrica). L’idea era di “tutelare” la dimensione *onnilaterale* dell’educazione, in grado di concorrere attraverso il lavoro allo sviluppo delle attitudini in tutti i sensi, con la partecipazione al processo produttivo e con l’integrazione. Erano tempi di rivoluzione in cui si voleva ridefinire anche il rapporto dialettico tra formazione e lavoro, tra scuola e produzione. Il dibattito occuperà circa quindici anni di storia finché il 5 novembre del 1931 «il Partito si assunse direttamente il governo pedagogico della scuola» (Volpicelli, 1959, p. 7).

Tutto l’impianto scolastico si reggerà sulla politecnicità, il cui fine è spiegato chiaramente da Lenin quando afferma che il fine ultimo è *preparare uomini capaci di fare tutto*. Blanskij a partire da tale idea riscriverà il tutto dialetticamente. L’educazione dell’uomo in generale sarà la tesi, l’istruzione specialistica l’antitesi e la scuola politecnica del lavoro la sintesi (Manacorda, 1964, p. 96).

Con l'avvento di Stalin si avrà il superamento definitivo di ogni suggestione attivistica, finendo con l'eliminare il lavoro anche nella scuola elementare, relegandolo all'insegnamento teorico.

L'interesse verso tale ambito (il lavoro) riprenderà vigore con Kreuscev e con Kairov, per i quali l'elevazione della preparazione intellettuale dei lavoratori, presenti e futuri è condizione di maggiore flessibilità nella produzione.

E proprio sulla scia di quella che è la cultura marxista troviamo altre due idee di scuola economicamente utili alla trattazione: quella di Gramsci e quella di Freinet.

Gramsci parte dal ritenere che il fordismo sia molto più che la semplice applicazione del taylorismo. Come sostiene Bocca (1998), «esso si costituisce quale modello paradigmatico di un processo forzato di trasformazione in vista del superamento della vecchia cultura, attraverso l'imposizione di modelli etici e comportamentali, sia sociali che privati, tipici dell'industrialismo taylorista» (p. 48); riflettendo sul ruolo degli ispettori voluti da Ford per controllare i dipendenti, maturerà poi la «convinzione di una precisa funzione educativa insita nella logica industriale e della sua pervasività culturale a livello dell'intera società» (Bocca, 1998, p. 48). Gramsci vede nel lavoro un progetto educativo di lotta contro gli istinti legati alle funzioni biologiche elementari, una lotta contro la natura, per dominarla e creare l'uomo "attuale" della sua epoca.

Il lavoro viene considerato da Gramsci valore universale, necessario e oggettivo, quale criterio, unità di riferimento per la cultura, con una particolare attenzione all'aspetto molecolare della formazione dell'uomo della nuova società (tema del *conformismo* pedagogico) ed a quello universale costituito dalla ricerca dell'egemonia in ambito culturale e, quindi, politico (educatività intrinseca al rapporto di egemonia, quale momento di stimolo al modificarsi della cultura dei gruppi sociali e di guida alla trasformazione in senso socialista della società intera).

In Freinet (1977), invece, si cerca di trasformare la scuola aristocratica, «della quale la nostra scuola popolare attuale non è altro che una brutta deformazione» (p. 175). Per Freinet, il lavoro è un *bisogno naturale* della persona che gli procura conseguenti soddisfazioni. In polemica con Fröbel pone l'accento sul legame che esiste tra lavoro e gioco, nel senso di «sfruttare il proprio potenziale di vita per svolgere una attività che sia industriale e sociale» (Bocca, 1998, p. 50), che risponda all'esigenza psichica del *sentimento di potenza* (Freinet, 1977, p. 198).

L'uomo sente, quindi, il bisogno di lavorare perché il lavoro in quanto tale è la sua funzione. Rispetto a quanto riportato in questo breve excursus si comprende come la dimensione umana del lavoro abbia avuto, anche in momenti di quasi identificazione con il macchinismo, una connotazione tale da alimentare la riflessione, tanto da generare costrutti teorici in opposizione al taylorismo, al fordismo e a tutte le storiche forme di standardizzazione del lavoro, seppure non propriamente centrati sulla sola dimensione umana in senso stretto.

4. Cultura del lavoro, formazione e impresa

Il Novecento è caratterizzato storicamente da un sovrapporsi complesso di teorie, culture (che si incontrano e si scontrano), modelli educativi e sociali, regimi totalitari in contrasto, ma soprattutto da uno svilimento della dimensione umana della persona.

Il contributo del personalismo sarà importante nell'ottica del binomio, fondante, persona-comunità, presente sia nel personalismo comunitario di Mounier, sia nell'umanesimo integrale di Maritain. Proprio quest'ultimo sarà ripreso nelle parole di Bruno Trentin, in cui si affiancherà l'umanesimo alle pratiche lavorative, in ottica sempre culturale (Gramolati, Mari, 2010). Di fatto la tesi di fondo del suo pensiero è fondata proprio sul legame esistente tra la persona e il lavoro. Scrive Totaro (1998): «La sottovalutazione o la svalutazione di questo legame è la premessa del sacrificio della persona sull'altare di poteri che, a partire dall'oppressione dell'attività lavorativa, la condannano al destino di una strumentalità disumanizzante a tutti i livelli. Continuare oggi il suo cammino significa a mio avviso affidare il destino della persona, di ogni persona, anzitutto alla coscienza della propria identità complessiva, la quale si alimenta, oltre che del lavorare, anche dell'agire e del contemplare» (p. 43).

La nostra cultura occidentale di riferimento prospetta una idea di lavoro «in nome della quale l'uomo è chiamato al progetto della sua autocostruzione [...] come soggetto che assume tutte le realtà come materiale per una storia di cui egli non solo conosce il fine, ma [...] è in grado altresì di perseguirlo [...] il lavoro è l'architrave di questa prospettiva antropologica» (Totaro, 1983, p. 17).

Interessante è mettere in luce, come già Blattner (1965) ha fatto, il filo rosso che tiene uniti Kerschensteiner, Sprenger e Litt sia l'adesione all'ipotesi di Fischer per cui nella professione c'è l'espressione della possibilità dell'uomo di esercitare una attività ricca di significati e contenuti, riportando il lavoro all'interno dell'autentica *humanitas*, in quanto luogo di riorganizzazione di una complessiva concezione del mondo. Di conseguenza, ogni scelta dovrebbe esser letta alla luce degli effetti di ricaduta che provocherebbe sull'uomo che lavora. Una tecnologia, o sviluppo organizzativo, da calibrare soprattutto rispetto alla compromissione possibile delle relazioni interpersonali e/o con le cose o gli oggetti prodotti. Su tale idea si muove anche la psicologia del lavoro, impegnata in lavoro di "tutela" della fondamentale dimensione sociale del lavoro umano (Spaltro, 1967). In tal senso, la forte influenza del pensiero dello psicologo Mayo e l'importanza che egli conferì alle relazioni umane andranno a permeare il modulo culturale di lavoro e d'impresa della seconda metà del '900, giungendo a noi come teorie ancora attuali da cui partire per una nuova visione contemporanea del lavoro. Tuttavia, bisogna riconoscere al contesto storico la capacità di avvantaggiare determinate teorie funzionali al tempo, proprio come avvenne con lo *Human Relations* di Mayo; infatti se la principale critica mossa al taylorismo fu la mancanza di attenzione alla psicologia del lavoratore, il successo di Mayo può trovar spiegazione nel fatto che le mutate condizioni di automazione, fondate sull'integrazione rigida nel processo produttivo globale di tecnologie e tecniche meccaniche, esigevano una teoria più consona ad incentivare il lavoratore.

Ancor più di Mayo, fu proprio Maslow a gettare la basi per una rilettura differente dell'uomo, anche nei contesti lavorativi, poiché la stessa attività lavorativa è direttamente correlata al

soddisfacimento dei bisogni individuali di grado sempre più elevato, scaltramente tendenti verso l'obiettivo finale della autorealizzazione personale.

Negli anni '70 anche in Italia sarà avvertita l'esigenza di far ricerca sulla miglior qualità della vita lavorativa; tale situazione sarà alla base della creazione delle isole e dei gruppi omogenei di lavoro, esperienze nate come momenti di riaccorpamento di complessi di attività prima parcellizzate o di riaggregazione collettiva della professionalità, di incentivazione alla riqualificazione professionale (Cascioli, 1981) e non più unicamente di riaggregazione sociale dei lavoratori.

Compito arduo in tale scenario è attribuito al mondo della formazione e alla scuola. Infatti, le esigenze storiche contingenti chiedono di farsi carico della società industriale, cercando in essa e nel suo tecnologicizzarsi i mezzi per contribuire allo sviluppo della personalità di chi ci vive, ma soprattutto ci lavora. Dirà a tal proposito Hessen (1956) che «il compito della pedagogia del lavoro non risiede più oggi nell'insegnamento all'operaio di un determinato genere di lavoro, quanto nel prepararlo ad ogni cambiamento di professione ed alle necessità di un rapido processo di apprendimento di nuove forme di lavoro» (p. 36).

E ancor più ampio è il discorso culturale. Proprio la concezione della cultura è da intendersi come processo di radicamento dei valori in una determinata società, per cui la crescita culturale individuale viene concepita quale costante sforzo di adeguazione della finitudine umana alla absolutezza metastorica della dimensione valoriale. Pertanto, si genera un processo di autoeducazione da intendersi come *impegno* per tutta la vita, in prospettiva permanente. È questo un altro pilastro sul quale la cultura del lavoro del secolo scorso si strutturerà: la possibilità che ci si possa educare nella vita, in ogni contesto umano. Nel pensiero hesseniano sono due gli aspetti fondamentali che vanno evidenziati come funzionali a discorso sul lavoro: la necessità di “personalizzare” il lavoro e la tensione verso una compiuta democrazia industriale nella consapevolezza del prevalere, comunque, della funzione sociale del lavoro. Questi due aspetti saranno ulteriormente ispiratori di un'idea di lavoro sempre più pedagogicamente connotata, sempre più centrata sulla persona e le sue peculiarità.

5. Conclusioni

Alla luce di quanto detto si comprende bene come nel '900 si sia realizzato il passaggio, fondamentalmente culturale, da un'idea di lavoro figlia di un'impresa centrata sul prodotto ad una centrata sul processo produttivo e quindi attenta al soggetto agente, ovvero l'uomo sia dal punto di vista psicologico che da quello formativo, dove per formazione si intende perlopiù “istruzione e/o specializzazione” nella prospettiva della formazione professionale. Importante è ricordare come in quest'ultimo caso la dimensione educativa del lavoratore (Tramma, 2019) resta fuori dall'ambito aziendale in quanto realtà produttiva e presume gli strumenti formativi ad hoc che si affiancano ai settori produttivi e si assumono l'onere di qualificare i futuri lavoratori rispetto alle esigenze presenti e future dell'azienda, oltre a riqualificare i dipendenti in relazione alle innovazioni (Costa, 2011, pp. 73-112).

L'ulteriore sviluppo dei modelli culturali, avvenuto sempre in seno al secolo scorso, porterà ad un tipo di impresa flessibile, generata dai sempre maggiori processi di automazione, alla

luce delle nuove tecnologie microelettriche ed informatiche a servizio dei processi di produzione. Sulla base di questo nuovo modo di pensare l'impresa saranno tre i cardini intorno ai quali sviluppare una possibile analisi: l'*automazione*, ovvero l'introduzione di nuove tecnologie elettroniche ed informatiche nell'impresa a partire dagli anni '70, l'*integrazione*, processo che ha in sé la funzione di correggere i rapporti reciproci fra tutte le variabili in gioco al fine di ottimizzare i risultati e minimizzare i costi, e la *globalizzazione*, attraverso cui l'impresa si apre ad un mercato che ha assunto ormai una prospettiva mondiale offrendo prodotti definiti appunto *globali*. Ed è proprio su quest'ultimo spetto che si gioca la sfida imprenditoriale del nostro tempo, sia in termini di formazione che d'impresa (Balzano, 2011, pp. 15-22). Il lavoro straniero, senza diritti, la scelta di spostare le realtà produttive laddove il costo della manodopera è più basso e non esistono diritti per i lavoratori, lo smart working e tutte le forme di *remote work* promosse dalle contingenze legate alla pandemia a partire da marzo 2020.

Oggi non è più pensabile una cultura del lavoro slegata dai contesti contemporaneamente globali e locali, che non tenga conto dei processi di rimozione dei confini geografici del lavoro, della virtualità e dell'innovazione continua.

L'utilità di un percorso storico di riferimento sta nella capacità, alla luce di quanto detto, di definire i contorni della pedagogia del lavoro oggi. Come scrive Alessandrini «occorre in definitiva un'*agenda della pedagogia del lavoro per ripensare lo sviluppo umano* mettendo al centro la promozione della creatività e del talento, la dimensione antropologica della qualità e dignità della vita umana» (Alessandrini, 2019, p. 31). Anche i moderni aspetti della sostenibilità, della resilienza e della generatività, oggi centrali, richiamano la questione antropologica, della persona al lavoro, prima che del lavoratore. L'obiettivo è dunque ridefinire l'uomo che lavora, alla luce delle questioni storiche su enunciate, proiettando la ricerca verso sei direttrici che mirino a «sostenere un nuovo “paradigma dello sviluppo” che ponga al centro la questione antropologica, avallare il primato della responsabilità sociale come perno stesso della crescita, scorgere il paradigma dell'innovazione come “dimensione sociale partecipata”, superare l'individualismo economico centrato sulla razionalità strumentale verso un allargamento degli orizzonti della razionalità fondato sul riconoscimento della dignità dell'individuo, affermare il principio di sussidiarietà orizzontale, sostenere l'idea che l'azione economica sia inscindibile dal primato dell'etica» (Alessandrini, 2019, p. 31). Compito «urgente e complesso, articolato su più fronti e tutti necessari e forse possibili, oggi più di ieri, da raggiungere. E che toccano molti punti del nostro vivere e privato e pubblico [...] guardando anche a una ridefinizione della nostra idea di civiltà nel suo complesso: tutti temi squisitamente pedagogici in senso “grande”. [...] Si tratta però di svilupparli con decisione e in teoria e in pratica fino a farli essere una strategia di alto respiro» (Cambi, 2020, pp. 55-57).

Riferimenti bibliografici:

Alessandrini, G. (Eds) (2018). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: Franco Angeli.

- Alessandrini, G. (2019). "Humanitas" ed educazione al lavoro come contrasto alla "tirannia dell'incompetenza" nella "seconda età" delle macchine, *Formazione & Insegnamento*, 17 (1), pp. 21-33.
- Baggio, A. M. (1988). *Lavoro e cristianesimo*. Roma: Città Nuova.
- Balzano, G. (2011). *Educazione, lavoro, impresa. Quale legame*. Roma: Armando Editore.
- Blanskij, J.J. (1971). Izbrennye pedagogicheskie proizvedenija. In Manacorda, M.A., *Il marxismo e l'educazione*. Roma: Armando.
- Blattner, F. (1965). *L'insegnamento professione nel mondo*. Roma: Armando.
- Blauner, R. (1971). *Alienazione e libertà*. Milano: Franco Angeli.
- Bocca, G. (1998). *Pedagogia del lavoro. Itinerari*. Brescia: La Scuola.
- Borghi, L. (1955). *L'ideale educativo in J. Dewey*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi, F. (2020). Pandemia Covid-19: una breve riflessione pedagogica. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*. 23(1), pp. 55-57.
- Cascioli, A. (1981). *Lavorare diversamente*. Milano: Franco Angeli.
- Cegolon, A. (2020). *Lavoro e pedagogia del lavoro. Origine, sviluppo, prospettive*. Roma: Studium.
- Comenio (1968). *Pampaedia*. Roma: Armando.
- Costa, M. (2019). Agire lavorativo e formatività nelle trasformazioni del lavoro, *Studium Educationis*, 20(3), pp. 57-66.
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1949). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Esiodo (2006). *Opere e giorni*. Milano: Garzanti.
- Ferrière, A. (1947). *La scuola attiva*. Firenze: Marzocco.
- Freinet, C. (1977). *L'educazione del lavoro*. Roma: Editori Riuniti.
- Gramolati, A., Mari, G. (2010) (Eds.), *Bruno Trentin: lavoro, libertà, conoscenza*. Firenze: Firenze University Press.
- Hessen, S. (1951). *Pedagogia e mondo economico*. Roma: AVIO.
- Hessen, S. (1956). *Fondamenti filosofici della pedagogia*. Vol. II. Roma: AVIO.
- Kerschensteiner, G. (1959). *Il concetto della scuola di lavoro*. (G. Calò, L. Calò Puccinelli, Trad.: 6. ed.). Firenze: Marzocco.
- Laeng, M. (1959). *Kerschensteiner*. Brescia: La Scuola.
- Le Goff, J. (1977). *Lavoro, tecniche e artigiani nei sistemi di valore dell'Alto Medioevo*, in Le Goff, J. (1977). *Tempo della Chiesa e tempo del mercante. E altri saggi sul lavoro e la cultura del medioevo*. Torino: SEI. pp. 73-97.
- Locke, J. 1941). *Pensieri sull'educazione*. Marcuzzi A. (Eds). Torino: Paravia.
- Lumbelli, L. (1966). *Kerschensteiner e il rinnovamento pedagogico tedesco*. Firenze: La Nuova Italia.
- Manacorda M.A. (1972) (Eds.). A. Gramsci, *L'alternativa pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Manacorda, M.A. (1964). *Il marxismo e l'educazione*, vol. II. Roma: Armando.
- Mannese, E. (2020). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.

- Marzocchi, M. (1994). Indirizzi di spiritualità ed esperienze educative nella società post rivoluzionaria dell'Italia settentrionale. In Pazzaglia, L. (Eds.), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*. Brescia: La Scuola.
- Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP.
- Pestalozzi, J.H. (1974). *Popolo, lavoro, educazione*. (E. Becchi, Trad.). Firenze: La Nuova Italia.
- Porcarelli, A. (2021). *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*. Roma: Studium.
- Prellezo, J. M., Lanfranchi, R. (1995). *Educazione e pedagogia nei solchi della storia. Vol. I*. Torino: SEI.
- Rousseau, J.J. (1965). *Emilio*, Brescia: La Scuola.
- Salomon, O. (1983). *Principi fondamentali del lavoro manuale educativo*. Palermo: Sandron.
- Scurati, C. (1968). *Pestalozzi*. In AA.VV., *Nuove questioni di storia contemporanea*, Milano: Marzorati.
- Spaltro, E. (1967). *Psicologia del lavoro*. Milano: Etas Kompass.
- Taylor, F.W. (1952). *L'organizzazione scientifica del lavoro*. Milano: Comunità.
- Totaro, F. (1983). *Il lavoro, I. Filosofia, Bibbia e Teologia*. Brescia: Morcelliana.
- Totaro, F. (1998). *Non di solo lavoro. Ontologia della persona ed etica del lavoro nel passaggio di civiltà*. Milano: Vita e Pensiero.
- Touraine, A. (1974). *L'evoluzione del lavoro operaio alla Renault*. Torino: Rosenberg e Sellier.
- Tramma, S. (2019). *L'educazione sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Volpicelli, L. (1959). *La scuola dell'URSS e la legge Kruscev*. Roma: Armando.