



Anno IV, Numero 10 – Aprile 2014

***La “rivoluzione copernicana” in educazione.
Permanenze e discontinuità dell’attivismo
nella pedagogia contemporanea italiana e straniera***

***The “Copernican revolution” in education.
Permanences and discontinuities of Activism
in Italian and foreign contemporary Pedagogy***

Scuola Internazionale di Dottorato in
Formazione della persona e mercato del lavoro
Università degli Studi di Bergamo - Bergamo

Pubblicazione periodica - ISSN – 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

Direttore scientifico: Giuseppe Bertagna – Coordinatore della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

Responsabili di Redazione: Andrea Potestio, Evelina Scaglia, Fabio Togni

Comitato di redazione: Cristina Casaschi, Anna Gavazzi, Mabel Giraldo, Francesco Magni, Andrea Rega, Alice Scolari

Consiglio scientifico: è composto dai membri del Collegio dei Docenti della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro* (Carmen Agut Garcia, Salvatore Arpaia, Giulio Boccato, Gianluca Bocchi, Ezio Bolis, Umberto Buratti, Roberta Caragnano, Lilli Casano, Letizia Caso, Mauro Ceruti, Angelo Compare, Pier Domenico De Gioia-Carabellese, Simonetta Costanzo, Maurizio Del Conte, Claudio De Luca, Roberta Di Paquale, Fabio Dovigo, Tayo Fashoyin, Lisa Fellin, Emanuele Ferragina, Vincenzo Ferrari, Giuseppe Fornari, Francesca Forno, Claudio Gentili, Maria Giovannone, Cristina Grasseni, Maria Luisa Hernandez Martin, Sergio Iavicoli, Salvatore Intorrella, Marco Lazzari, Ivo Lizzola, Pietro Manzella, Emmanuele Massagli, Anna Maria Minervini, Ugo Morelli, Francesca Morganti, Attà Negri, Matteo Negro, Cristina Ottaviano, Francesca Giorgia Paleari, Flavia Pasquini, Andrea Potestio, Vincenzo Putrignano, Pierluigi Rausei, Rossana Adele Rossi, Maria Luisa Rusconi, Maurizio Sala Chiri, Mario Salomone, Giuliana Sandrone, Evelina Scaglia, Adolfo Scotto di Luzio, Elena Signorini, Igor Sotgiu, Giuseppe Spadafora, Silvia Spattini, Michele Tiraboschi, Fabio Togni, Stefano Tomelleri, Nicola Trebisacce, Valeria Ugazio, Davide Venturi, Francesco Verbaro)

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati due.

INDICE

Introduzione
Introduction
(Evelina Scaglia)

5

SAGGI

L'attivismo e la figura di Giuseppina Pizzigoni. Riletture critiche
Activism and the figure of Giuseppina Pizzigoni. A critical reappraisal
(Olga Rossi Cassottana)

9

Maria Montessori va in America. Una rilettura pedagogica di un episodio di incontro-scontro tra attivismo pedagogico italiano e Progressive Education americana
Maria Montessori goes to America. A pedagogical reflection of an encounter-clash between Italian Activism Movement and American Progressive Education
(Fabio Togni)

34

Pedagogia e didattica delle scuole nuove nei programmi nazionali della scuola elementare italiana del 1945
New schools' pedagogy and didactic in Italian primary school's national programs of 1945
(Ornella Gelmi)

43

Il lavoro manuale nella prospettiva pedagogica di Aldo Agazzi
The manual labor in Aldo Agazzi's pedagogical view
(Andrea Potestio)

59

Gesualdo Nosengo. Esperienze di insegnamento attivo della religione cattolica
Gesualdo Nosengo. Practices of Catholic religion teaching for active learning
(Andrea Rega)

70

Fuori registro. La "pedagogia attiva" di Maria Maltoni
Out of register. Maria Maltoni's 'activ pedagogy'
(Francesco Paolo Calvaruso)

86

«Essere diventato maestro era per lui una assunzione di vita». Intervista ad Angela Agosti Dabbeni, figlia di Marco Agosti
«Becoming a teacher was for him a lifestyle choice». Interview with Angela Agosti Dabbeni, daughter of Marco Agosti
(a cura di Anna Gavazzi)

95

Permanenze e discontinuità dell'attivismo nelle idee di educazione e scuola discusse nei primi convegni di Pietralba
Permanences and discontinuities of Activism in the ideas of education and school discussed in the first Pietralba meetings
(Evelina Scaglia)

100

Continuità e discontinuità dell'attivismo nella "seconda stagione pietralbina" (1967-1976)

Continuity and discontinuity of activism in the “second Pietralba season” (1967-1976)
(Evelina Scaglia) 124

Gli spazi della scuola: le proposte rivoluzionarie dell’attivismo nell’organizzazione degli spazi educativi e le ricadute successive
The spaces of the school: the revolutionary proposals of activism in the organization of educational spaces and the subsequent implications
(Mariagrazia Marcarini) 143

RECENSIONI

F. Togni, *Il riscatto dal tragico. Il giovane Gentile e l’agire pedagogico (1875-1915)*
(Andrea Potestio) 167

G. D’Aprile, *Adolphe Ferrière e les oubliés della scuola attiva in Italia*
(Raffaella C. Strogoli) 170

AA.VV. (a c. di G. Durante, A. Fraccaroli), *Il Manuale di certificazione delle qualifiche delle banche commerciali. I principi dell’European Qualifications Framework (EQF)*
(Francesco Magni) 173

M. Chiaia, *Donne d’Italia. Il Centro Italiano Femminile, la Chiesa, il Paese dal 1945 agli anni Novanta*
(Francesca Martinelli) 175

S. Lentini, *L’educazione in carcere. Profili storico-pedagogici della pena*
(Silvia Annamaria Scandurra) 178

S. Spennati, *L’Unione Europea e la formazione, cominciamo a parlarne*
(Francesco Magni) 180

V. Chierichetti, *I ginnasi e i licei di Milano nell’età della Restaurazione. Professori, studenti, discipline (1814-1851)*
(Alberta Bergomi) 184

E. Scaglia, *Giovanni Calò nella pedagogia italiana del Novecento*
(Andrea Rega) 187

M.S. Tomarchio, G. D’Aprile (a c. di), *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all’alba del Novecento*
(Giambattista Bufalino) 191

The manual labor in Aldo Agazzi's pedagogical view

Il lavoro manuale nella prospettiva pedagogica di Aldo Agazzi

Andrea Potestio

Abstract

The aim of this article is to examine the theme of labor in the pedagogical thought of Aldo Agazzi, in order to underline some fundamental theoretical issues that could still be topical and innovative. Agazzi's peculiar conception of manual labor represents an element of continuity, that permits to link two cultural horizons, commonly considered as distinct, particularly in the Italian tradition of the 20th century: labor and school.

L'attività pedagogica ed educativa di Aldo Agazzi attraversa l'intero Novecento e rappresenta un punto di riferimento significativo nel panorama culturale italiano del secolo scorso. Anche se, come sostiene Acone, la figura di Agazzi «appartiene [...] a un altro tempo e a un altro orizzonte di senso»¹ rispetto al nostro, può essere opportuno ripercorrere alcune argomentazioni del suo pensiero per verificarne la fecondità e l'attualità nell'affrontare alcuni problemi educativi contemporanei. In particolare, la finalità di questo breve saggio è analizzare il tema del lavoro manuale per mettere in evidenza la valenza profondamente educativa che assume nella proposta pedagogica agazziana.

L'opera di Aldo Agazzi si inserisce nella tradizione personalistica di matrice cristiana e può essere definita, come egli stesso dichiara: «un personalismo pedagogico, storicamente e culturalmente (civilmente) definito; psicologicamente e socialmente determinato; collocato, con il suo centro nella sostanza dell'uomo persona, nella realtà delle sue trascendenze»². Le strategie educative che derivano dalla prospettiva pedagogica del personalismo storico si pongono la finalità di far manifestare pienamente le potenzialità di ogni essere umano, ossia di promuovere la libertà, l'originalità e la relazionalità che costituiscono l'essenza della persona. Attraverso un costante dialogo con filosofi della tradizione cristiana come San Tommaso e Sant'Agostino e con pensatori moderni come Maritain, Stefanini e Casotti, Agazzi sostiene con forza la natura ontologica e trascendente dell'uomo. Una natura libera che non si esaurisce nei limiti dell'individuo, inteso sia come materia sia come intelletto, ma che si apre costantemente a ciò che il pedagogista bergamasco chiama "le sue trascendenze": una orizzontale che permette la costituzione dei legami sociali attraverso la relazione con gli altri e l'altra verticale che rappresenta la condizione di possibilità del rapporto con il Dio-persona della tradizione cristiana.

Se il personalismo pedagogico agazziano si fonda su una dimensione metafisica profonda e su una specifica visione dell'uomo, è necessario sottolineare anche

¹ G. Acone, *Aldo Agazzi e la paideia italiana di un'altra stagione*, in *Educazione società scuola. La prospettiva pedagogica di Aldo Agazzi* (C. Scurati ed.), La Scuola, Brescia 2005, pp. 298-299.

² A. Agazzi, *La mia pedagogia*, Liviana editrice, Padova 1972, p. 64.

l'importanza dell'orizzonte storico nella sua proposta educativa³. L'uomo, infatti, deve essere considerato come un ente integrale, che si manifesta nella propria pienezza solo se nessuna delle sue caratteristiche viene ridotta o dimenticata. Per questa ragione, l'essenza ontologica della persona, libera e trascendente, non è un principio astratto che può essere analizzato a priori, ma un fondamento che si concretizza necessariamente in uno spazio e in un tempo determinato attraverso la costruzione di legami sociali, economici e politici. L'uomo è sì libero e trascendente, ma la sua libertà si deve realizzare nell'esistenza, nella storia, in azioni concrete, nel suo lavoro e in tutte le dimensioni che permettono di promuovere le caratteristiche di ogni essere umano. Ne consegue che l'educazione, se è veramente tale, ha il compito di sviluppare tutti gli aspetti dell'uomo, promuovendo quelle attività in cui l'educando riesce a realizzare, in un'azione concreta e particolare, le diverse potenzialità fisiche e psichiche che lo compongono. Per questa ragione, il lavoro manuale non può che essere un'attività centrale nei processi formativi. Un'attività che gli allievi devono incontrare all'interno delle scuole e non solo dopo il completamento di un percorso d'istruzione. Il lavoro assume una funzione educativa in sé, perché permette al giovane di sviluppare la sua capacità di produrre qualcosa di concreto, confrontandosi con le norme e i vincoli del contesto operativo, i tempi di produzione, le idee di utile e di interesse, i bisogni della vita, la fatica fisica e le difficoltà di trasportare un'idea astratta nella pratica.

Queste prime considerazioni permettono già di affermare che la posizione agazziana sul lavoro rappresenta una critica nei confronti di ogni teoria separativa o intellettualista, che pensa la scuola e il sapere teorico come qualcosa di lontano dall'attività lavorativa. Infatti, il compito dell'educazione non è quello di accentuare le separazioni tra scuola e lavoro, teoria e pratica, mente e corpo, ma, pur riconoscendo le distinzioni tra le diverse dimensioni umane, giungere a una composizione armonica dei differenti elementi che permettono alla persona di agire in modo libero, consapevole e responsabile. Per cercare di approfondire l'idea di lavoro manuale in Agazzi è opportuno analizzare due elementi che ne hanno influenzato la genesi e lo sviluppo: lo specifico contesto socio-politico che porta alla riforma Bottai, all'interno del quale nasce l'interesse agazziano per il tema del lavoro manuale, e la diffusione dei principi dell'attivismo che rappresentano elementi di confronto e di dialogo, se pur critico, per il pedagogista bergamasco.

Il lavoro dalla vita alla scuola

Agazzi inizia a occuparsi del tema del lavoro manuale durante gli anni del fascismo e i suoi primi scritti risentono in modo evidente delle influenze, anche retoriche, della propaganda nazionalista di questi anni. In particolare, è la proposta del ministro Bottai contenuta nella riforma della *Carta della scuola*⁴ a generare un ampio dibattito sul ruolo

³ Agazzi afferma: «la concezione personalista che noi assumiamo e proponiamo si determina quindi, più propriamente, come un personalismo storico (in cui è universale e individuale insieme la persona, ed è universale e esistenziale insieme la storia)» (A. Agazzi, *Oltre la scuola attiva. Storia, essenza, significato dell'attivismo*, La Scuola, Brescia 1955, p. 15).

⁴ G. Bottai, *La Carta della Scuola*, [1939] Mondadori, Milano 1941. Sul dibattito pedagogico intorno ai temi della *Carta della scuola* si vedano: il volume curato da L. Volpicelli, *Il lavoro produttivo nella Carta della*

che il lavoro può avere all'interno del percorso scolastico dei giovani allievi. Agazzi interviene nel dibattito, che coinvolge intellettuali, docenti e pedagogisti come Calò, Casotti, Volpicelli, Resta, scrivendo un commento su *Scuola italiana moderna*⁵ alla proposta di riforma Bottai e iniziando a occuparsi, in modo specifico, del rapporto tra lavoro, vita e scuola. Tra gli aspetti positivi della *Carta della Scuola*, secondo il pedagogista bergamasco, vi è la centralità del lavoro, che viene presentato come un dovere sociale che ogni cittadino deve svolgere per aderire agli ideali etici, politici e culturali della Nazione. Ne consegue che la scuola non può escludere dal percorso educativo dei giovani la dimensione concreta delle attività manuali, in quanto il compito dell'istituzione scolastica è «dare alla società nazionale cittadini preparati, sul fondo delle attitudini, a rendere il massimo frutto»⁶.

La scuola, come massima espressione formativa dello stato fascista, ha il compito di promuovere un'educazione integrale dell'essere umano. Un'educazione che riesca a far sviluppare al massimo le potenzialità di ciascuno, in modo da formare cittadini consapevoli dei valori dello stato fascista e anche capaci di concorrere alla promozione dei superiori interessi nazionali. L'apprezzamento per i temi della riforma Bottai⁷ risulta evidente nelle pagine del saggio agazziano e lo spinge a considerare la proposta del ministro come un importante e necessario progresso nel tentativo di equilibrare, all'interno della scuola, i rapporti tra studio teorico e lavoro concreto.

Non è possibile, in questa sede, ripercorrere nel dettaglio le argomentazioni di Agazzi sulla *Carta della scuola* di Bottai, influenzate inevitabilmente dallo specifico contesto storico e politico nel quale si inseriscono. È importante sottolineare, però, che le prime riflessioni di Agazzi sul tema del lavoro non costituiscono una riproposizione superficiale della retorica e del modello politico fascista, ma rappresentano un tentativo di conciliare la teoria cristiana dell'educazione volta alla formazione completa della persona con il sistema corporativo di stato e di educazione⁸. Sono gli anni in cui il pedagogista, svolgendo l'attività di maestro, avvia un'intensa collaborazione con l'editrice La Scuola

Scuola, D'Anna, Messina 1940 (con interessanti interventi di Calò, Casotti, De Ruggiero, Resta, Volpicelli); id., *Scuola e lavoro*, Signorelli, Roma 1941; R. Mazzetti, *Il lavoro e la scuola*, Società tipografica modenese, Modena 1939; G. Calò, *Dall'umanesimo alla scuola del lavoro: studi e saggi di storia dell'educazione*, Sansoni, Firenze 1940; A. Giusti, *Il lavoro nella scuola fascista*, Ticci, Siena 1940.

⁵ A. Agazzi, *Studio e selezioni nella Carta della Scuola*, in «Scuola italiana moderna», XLVIII, 18, 1938-1939, pp. 779-780.

⁶ Ivi, p. 780.

⁷ Pazzaglia afferma sui rapporti tra Bottai e Agazzi: «ho, però, l'impressione che, come del resto un po' tutto il gruppo dirigente de La Scuola, anche lo studioso bergamasco nutrisse per Bottai una simpatia che andava ben al di là dell'apprezzamento per il suo impegno nel campo scolastico. Bottai era, in realtà, uno degli esponenti di primo piano del fascismo che, pur muovendosi all'interno della linea tracciata da Mussolini, conservava una certa autonomia di giudizio» (L. Pazzaglia, *Dalle prime esperienze d'insegnante all'impegno per le riforme scolastiche*, in *Educazione società scuola. La prospettiva pedagogica di Aldo Agazzi* (C. Scurati ed.), La Scuola, Brescia 2005, p. 36).

⁸ Sulla ripresa del modello corporativo nell'organizzazione scolastica, il pedagogista bergamasco assume posizioni diverse da quelle di Agosti e sostiene l'importanza di adeguare ogni sistema politico-istituzionale alla finalità primaria dell'educazione: lo sviluppo dell'autonomia, della libertà e della responsabilità di ogni persona. Si veda A. Agazzi, *Educazione corporativa*, in «Supplemento pedagogico», V (1937-1938), 1-2, p. 44. Per una ricostruzione accurata di questi anni nel percorso teorico di Agazzi, cfr. L. Pazzaglia, *Dalle prime esperienze d'insegnante all'impegno per le riforme scolastiche*, cit., pp. 25-30. Sulla polemica relativa al corporativismo interna al mondo cattolico bresciano, si veda anche E. Scaglia, *Giovanni Calò nella pedagogia del '900*, La Scuola, Brescia 2013, pp. 195-203.

attraverso un dialogo costante e profondo con Chizzolini, Agosti e Casotti, che in quel periodo animano le attività dell'istituzione bresciana. Proprio attraverso il confronto con il clima culturale dell'editrice e gli stimoli della proposta Bottai, Agazzi si rende conto della necessità di approfondire il tema del lavoro per sottolinearne gli elementi essenziali che lo distinguono dalle altre occupazioni umane e per valorizzare la sua dimensione educativa.

Nel 1941, il pedagogo bergamasco pubblica il testo *Il lavoro dalla vita alla scuola*, nel quale raccoglie le precedenti riflessioni sul tema del lavoro manuale⁹. Lo scritto si inserisce pienamente nel solco tracciato dalla proposta Bottai e ne riprende l'idea centralista dello stato e la funzione della scuola, che è l'istituzione che ha il compito primario di sviluppare le potenzialità, sia materiali sia spirituali, dei giovani, veicolando i valori dello stato e della società di cui è espressione. La scuola ha la funzione di raccordare le diverse forze ed esigenze che animano la nazione e non può essere concepita come un periodo che prepara alla vita ed è separato dalla reale esistenza quotidiana. Al contrario, l'istituzione scolastica deve rappresentare pienamente la vita, in tutte le forme, le istanze e i bisogni che si manifestano nella società reale: «il periodo scolastico cessa [...] di essere il periodo "precedente" all'età del lavoro, finito il quale il ragazzo andava incontrollatamente, a caso, senza criteri superiori, in cerca di un'occupazione: ma diviene un periodo esso stesso di cultura e di abilità produttiva; e il lavoro cessa di essere un problema sociale post-scolastico, senza relazioni necessarie con la scuola, per diventare uno dei contenuti della scuola stessa, e il fine stesso della scuola, realizzato già nella scuola medesima»¹⁰.

Il lavoro è un aspetto centrale della vita umana e permette a ogni individuo di soddisfare i propri bisogni trasformando la materia in beni e servizi utili per l'esistenza quotidiana e per il progresso sociale. Se la scuola ha il compito di formare un buon cittadino che si riconosca nei valori della nazione manifestando le sue migliori potenzialità, il lavoro deve diventare un elemento centrale del percorso formativo e scolastico di ogni giovane. Agazzi sottolinea anche il fascino che le attività lavorative possiedono. Un fascino che deriva dalla forza poetica e generativa, tipicamente umana, di trasformare la realtà costruendo oggetti, modificando la realtà o coltivando un campo: «il lavoro ha una sua profonda ed elementare suggestività: dinanzi ad un operaio che fa, sia esso il contadino che feconda la terra, o il muratore che eleva i muri della casa dell'uomo, o il fabbro che doma e informa la durezza del ferro, [...] dinanzi a lui ci si sofferma istintivamente»¹¹. Il lavoratore genera fascino perché, attraverso lo sforzo e la fatica, riesce ad avvicinarsi all'attività creatrice divina e modificare la natura attraverso le mani e la ragione. La bellezza originaria e istintiva che l'attività lavorativa umana possiede costituisce una risorsa importante per gli educatori, che possono utilizzarla come elemento di stimolo per spingere gli allievi a mettere in atto le proprie potenzialità pratiche e teoriche. L'idea di lavoro che emerge dalle pagine agazziane non coincide con una semplice esecuzione o ripetizione meccanica, ma prende la forma di un'opera cosciente in cui «occorre la consapevolezza del fare, occorre sapere perché si lavori, perché si lavori in un modo

⁹ Oltre al saggio sulla *Carta della scuola*, Agazzi ha svolto anche nell'agosto del 1939 alcune lezioni sul tema del lavoro durante i raduni estivi per i maestri organizzati dal Gruppo d'azione per le scuole del popolo di Milano. Il testo di queste lezioni viene pubblicato in A. Agazzi, *Il lavoro nella scuola fascista*, in «Il Gruppo d'azione», XX (1939), 10-12, pp. 5-11.

¹⁰ A. Agazzi, *Il lavoro dalla vita alla scuola*, La Scuola, Brescia 1941, p. 12.

¹¹ Id., *Il lavoro nella scuola fascista*, cit., p. 10.

piuttosto che in un altro. Il fondamento educativo del lavoro perciò non è tanto in quel che si produce, ma nello spirito in cui si opera»¹². Ecco la ragione che spinge Agazzi ad affermare con forza il valore educativo intrinseco del lavoro e la necessità di portarlo, in forma integrale, all'interno del processo scolastico.

Due sono i problemi teorici con i quali il pedagogista bergamasco si deve confrontare e che costituiranno i temi fondamentali delle sue riflessioni negli anni successivi su questo argomento: una definizione il più possibile precisa di lavoro manuale che gli permetta di distinguerlo da ogni altra attività umana e le strategie metodologiche, organizzative e didattiche per inserire il lavoro nelle pratiche scolastiche. Il primo viene affrontato già in *Il lavoro dalla vita alla scuola*, ma diventerà lo snodo teoretico centrale del volume *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, che verrà pubblicato nel 1958. Il secondo accompagna la riflessione agazziana di questi anni e si interseca con le sue argomentazioni pedagogiche sul ruolo della scuola e dell'educazione. Argomentazioni che evidenziano un confronto, critico e approfondito, con gli stimoli educativi e i principi pedagogici dell'attivismo. Se lo scritto del 1958 può essere considerato il luogo dove il pedagogista bergamasco elabora in modo compiuto una pedagogia del lavoro, proponendo un paradigma compositivo che trova nell'attività manuale l'orizzonte utile per collegare teoria e pratica, è l'approfondimento dei temi pedagogici che emergono dalle esperienze dell'attivismo che spinge Agazzi a riflettere sulle diverse strategie utili per rendere il lavoro un elemento educativo all'interno dei percorsi scolastici.

Il lavoro manuale nella scuola: ripresa e distanza dall'attivismo

Il decennio tra il Cinquanta e il Sessanta è, forse, il periodo più fecondo per la produzione scientifica agazziana. In questi anni, pubblica quattro testi fondamentali: *Saggio sulla natura del fatto educativo in ordine alla teoria della persona umana* (1950), *Oltre la scuola attiva. Storia, essenza e significato dell'attivismo* (1955), *Teoria e pedagogia della scuola nel mondo moderno* (1958), *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola* (1958). Sono i volumi in cui emerge con forza la sua proposta pedagogica¹³. Non è un caso che gli scritti trattano quattro argomenti decisivi per la riflessione del pedagogista bergamasco: personalismo, attivismo, scuola e lavoro. Infatti, è a partire dall'idea di personalismo storico che Agazzi si confronta con l'attivismo mettendone in evidenza le potenzialità, i possibili tradimenti e le problematicità. Può essere interessante soffermarsi su alcune riflessioni agazziane sull'attivismo che ci permettono di comprendere se e in che modo le sue argomentazioni sul ruolo educativo del lavoro manuale riprendano i principi tipici delle scuole attive.

La tesi agazziana sull'attivismo può essere sintetizzata dal titolo del suo scritto del 1955 *Oltre la scuola attiva*¹⁴. Infatti, è necessario secondo il pedagogista iniziare una

¹² Ivi, p. 30.

¹³ Sull'importanza di questi quattro testi nella produzione agazziana, Galli scrive: «è la quadrilogia emblematica del suo pensiero, in cui sono enucleati i fondamenti della sua teoresi intorno all'educazione, alla pedagogia, alla metodologia, alla didattica» (N. Galli, *La pedagogia di Aldo Agazzi*, in *Educazione società scuola. La prospettiva pedagogica di Aldo Agazzi* (C. Scurati ed.), cit., pp. 82-83).

¹⁴ Il volume pubblica diverse conferenze e lezioni tenute dal pedagogista bergamasco sul tema dell'attivismo nei decenni precedenti ed espone, in modo articolato, la sua posizione sul valore educativo delle "scuole nuove".

accurata verifica dei temi pedagogici e delle strategie educative che fanno riferimento all'espressione "scuola attiva" e avviare un processo volto al loro superamento. Ciò non significa, però, ridurre ogni valore e significato degli aspetti educativi del movimento delle scuole attive. Infatti, l'attivismo «è stato un moto di progresso nel corso della storia dell'educazione, apportatore di principi didattici, prima non mai, o solo occasionalmente, enunciati ed elevati a indirizzi fondamentali: da integrare e correggere, quindi, da meglio interpretare nelle esigenze che ha fatto sentire, non da respingere come si trattasse di moto errato e deviatore»¹⁵. Se i temi che sono alla base dell'esperienza delle scuole nuove rappresentano una spinta positiva per la riflessione pedagogica, in particolare per la possibilità di sperimentare strategie didattiche innovative che pongono l'allievo al centro del processo educativo, esistono, però, almeno due aspetti problematici.

Il primo aspetto negativo risiede nel considerare l'attivismo come un movimento educativo sempre nuovo, recente e originale. Infatti, «esso può celebrare, oramai, oltre settant'anni di esplicazioni [...], essendo già nato e cresciuto da circa trent'anni, quando il Ferrière poteva confermarli appunto il nome fortunato, sotto l'insegna della "scuola attiva"»¹⁶. Ne consegue che è possibile avviare, in una prospettiva storica, un'analisi delle strategie didattiche e dei concetti teorici che sono stati sperimentati all'interno delle scuole nuove. Lo scopo della riflessione agazziana è proprio iniziare un'indagine che cerchi di fare il punto sui modi principali attraverso i quali l'attivismo si è realizzato, indicando i temi positivi e innovativi, ma anche le difficoltà che, nei decenni di applicazione e teorizzazione, si sono manifestati.

Il secondo aspetto problematico, più grave dal punto di vista teorico, risiede nella genericità dei principi pedagogici che sono alla base di molte applicazioni didattiche riconducibili, a vario titolo, all'attivismo. Infatti, la denominazione di attivismo risulta generica in quanto confluiscono al suo interno diverse teorie e finalità educative, a volte in netta opposizione tra loro: «vi troviamo, e spesso in strani accostamenti, il naturalismo illuministico-rousseauiano; lo spiritualismo della libertà e dell'*élan vital*; il pragmatismo anti-intellettualistico dell'operare come carattere e fine del vivere e riprova del vero; la psicologia sperimentale delle facoltà, genetica e dell'inconscio; l'evoluzionismo spenseriano mutuato dal darvinismo; il sociologismo e l'individualismo economicistici, politici e filosofici»¹⁷. La diversità di finalità e di principi pedagogici di riferimento rende l'attivismo un contenitore generico all'interno del quale, spesso, vengono sperimentate strategie educative prive delle necessarie consapevolezze teoriche. In questo caso, la centralità dell'allievo, l'interesse e lo spontaneismo diventano termini vuoti che, invece di promuovere l'integralità della persona, impoveriscono la relazione educativa.

Agazzi è consapevole che l'identità pedagogica di molti principi dell'attivismo si è costruita grazie alla polemica nei confronti di un'educazione tradizionale, ritenuta pedante, intellettualista e poco attenta agli interessi degli allievi. Se la critica nei confronti di una didattica autoritaria e normativa è certamente un aspetto positivo dei movimenti delle scuole nuove, essa non può però costituire un elemento di identità epistemologica. Il rischio è confondere le categorie pedagogiche e giungere a considerare l'istinto biologico spontaneo del bambino come la libertà ontologica: «si confonde troppo frequentemente fra

¹⁵ A. Agazzi, *Oltre la scuola attiva. Storia, essenza, significato dell'attivismo*, cit., p. 20.

¹⁶ Id., *Scuole nuove e attivismo*, in AA.VV., *Questioni di storia della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1963, pp. 895-896.

¹⁷ Id., *Oltre la scuola attiva. Storia, essenza, significato dell'attivismo*, cit., p. 20.

spontaneità e libertà; si combattono senza sufficiente verifica l'autorità e l'eteronomia, finendo con il propugnare troppo spesso, non l'instaurazione della libertà e dell'autonomia, ma la riduzione dell'uomo alla sua impulsività e alla anomia»¹⁸. Per questa ragione, è necessario procedere oltre l'attivismo e iniziare a riflettere su ogni singola strategia didattica alla luce di un quadro pedagogico consapevole e generale¹⁹. Oltrepassare l'attivismo significa, secondo la prospettiva agazziana, verificare se la singola sperimentazione educativa si inserisce in una finalità ampia che è in grado di promuovere l'integralità dell'allievo, inteso come persona umana. L'interesse, il puerocentrismo e l'auto-educazione non costituiscono, in se stessi, le finalità dell'intero processo educativo, ma devono essere strumenti teorici per sviluppare l'autonomia, la libertà e la responsabilità dell'allievo. E il lavoro manuale? Come si collega la riflessione agazziana sul lavoro alle sue argomentazioni sull'attivismo? Si può considerare l'utilizzo dell'attività manuale nella scuola una ripresa dei temi didattici tipici dell'attivismo?

La funzione educativa del lavoro manuale è, certamente, un principio centrale per gli autori dell'attivismo. Non a caso, nei celebri *Trenta punti* per le "scuole nuove" elaborati dal *Bureau International des Ecoles Nouvelles*²⁰, il lavoro assume un ruolo importante e, riprendendo le significative esperienze di Kerschensteiner sulle scuole del lavoro²¹ e il legame tra prassi e teoria del pragmatismo di Dewey²², Ferrière invita gli educatori a inserire la pratica lavorativa nelle attività scolastiche giornaliere. La pedagogia della scuola attiva, infatti, ha come finalità l'educazione dell'intera vita dell'allievo e, quindi, si deve occupare di sviluppare non solo le potenzialità intellettuali del giovane, ma anche quelle fisiche, attraverso il gioco, le attività libere e anche il lavoro manuale.

Partendo dall'analisi di alcune teorie educative dell'attivismo, come quelle di Ferrière, Dévaud e Hessen²³, Agazzi giunge a proporre un'originale pedagogia del lavoro che, distinguendo l'azione lavorativa dal gioco e dalle attività libere, non considera il lavoro manuale solo come una strategia per rendere l'allievo attivo e per sviluppare alcune sue potenzialità che non riescono a manifestarsi pienamente attraverso una didattica tradizionale. La funzione educativa del lavoro manuale nella scuola è anche questa, ma non può essere solo questa. Infatti, esso si trasforma in un'attività educativa se è un

¹⁸ Ivi, p. 199.

¹⁹ Agazzi sostiene: «accettate, infatti, le esigenze di fondo della "scuola nuova" e tante sue traduzioni concrete, resta sempre, ineliminabile, l'esigenza scientifica di verificare le sue pezze giustificative, disposti tanto a riaffermare, ove fosse necessario, dei valori tradizionali quanto ad andare anche "oltre la scuola attiva", nei motivi stessi di un autentico ed elevato attivismo umanista, ove si profilassero necessarie e implicite esplicazioni anche ulteriori e più ricche, sulla base di un pensiero personalista e storico» (ivi, p. 80).

²⁰ Il *Bureau International des Ecoles Nouvelles* viene fondato nel 1899 da Ferrière con lo scopo di costituire un luogo per archiviare e riflettere sulle diverse esperienze di "scuole nuove" che si stavano diffondendo in Europa. I *Trenta punti* costituiscono il tentativo di formalizzare le caratteristiche essenziali che dovrebbero ispirare tutte le scuole nuove. La versione definitiva viene pubblicata da Ferrière nel 1925 (*L'Ecole nouvelle et le Bureau International des Ecoles nouvelles*, in «Pour l'Ere Nouvelle», 15, 1925). Sulla figura di Ferrière e sul suo ruolo nella fondazione del *Bureau* si veda: G. D'Aprile, *Adolphe Ferrière e les oubliés della scuola attiva in Italia*, ETS, Pisa 2010, pp. 53-100.

²¹ Si veda: G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola lavoro* [1912], Marzocco, Firenze 1954.

²² Pur considerando Dewey tra gli esponenti più significativi dell'attivismo, Agazzi sostiene che il pragmatismo genera equivoci e non riesce a distinguere tra l'impulso spontaneo e irriflesso e l'atto determinato dalla volontà. Si veda: A. Agazzi, *Oltre la scuola attiva. Storia, essenza, significato dell'attivismo*, cit., pp. 53-58.

²³ Si veda: A. Agazzi, *Panorama della pedagogia oggi*, La Scuola, Brescia 1954, pp. 153-178.

autentico “fare”, ossia se diviene un reale processo composto da azioni ordinate dalla ragione che si prefiggono la realizzazione di un prodotto o di un risultato che, precedentemente, si era intenzionalmente deciso di mettere in atto. Attraverso l’esperienza manuale e la produzione di qualcosa di concreto, l’allievo deve prendere consapevolezza dell’integralità della sua identità personale, composta dalle energie fisiche, dalle abilità specifiche, dall’intenzionalità nel fare qualcosa e dalla razionalità tecnica che gli permette di raggiungere lo scopo utilizzando in modo opportuno le sue conoscenze.

Agazzi è consapevole che portare il lavoro reale nella scuola non è un compito semplice. L’aspetto produttivo e lo stimolo del guadagno possono essere riprodotti solo in parte all’interno dell’organizzazione scolastica. Inoltre, occorre essere molto attenti a offrire agli allievi esperienze lavorative adeguate per le diverse età, in modo che possano essere utili e stimolanti per il loro processo di formazione. Il lavoro deve essere presentato nelle modalità reali in cui si manifesta nella società, cercando di riprodurre, il più possibile, le dinamiche e le tipologie occupazionali che i giovani dovranno affrontare nella loro vita professionale. Ma la finalità di portare il lavoro manuale nelle scuole deve rimanere educativa. Agazzi è molto attento a evitare ogni possibile equivoco su questo punto. Il fine dell’esperienza lavorativa a scuola non è funzionale ad acquisire abilità specifiche che rendano più facile l’inserimento lavorativo degli studenti. Anche se una maggiore vicinanza tra i percorsi educativi della scuola e il mercato del lavoro può facilitare l’inserimento dei giovani nei settori produttivi ed economici, la riflessione agazziana rimane sempre di natura pedagogica e si pone come priorità l’educazione della persona in tutti i suoi aspetti e potenzialità. Per questa ragione, l’esperienza lavorativa nel percorso educativo deve spingere l’allievo a scoprire e migliorare le proprie capacità e competenze, riuscendo a trovare attraverso la guida esperta di un maestro, in una specifica abilità manuale, l’insieme delle dimensioni culturali, relazionali, etiche e teoretiche che la costituiscono e che la trasformano in una reale azione umana.

Anche se si può sostenere che le argomentazioni agazziane sul lavoro manuale vengono influenzate da alcuni temi tipici dell’attivismo, come l’utilità e l’interesse, la centralità degli allievi e l’importanza di promuovere le loro capacità anche fisiche e manuali, è opportuno però ricordare che questi concetti assumono un significato educativo, nel pensiero agazziano, solo se si inseriscono in un sistema pedagogico consapevole e coerente. Il puero-centrismo e la didattica sperimentata dalle scuole attive sono utili solo se permettono di promuovere pienamente l’integralità, l’autonomia, la libertà e la responsabilità di ogni essere umano²⁴. Anche il lavoro manuale, quindi, per non trasformarsi in una semplice attività meccanica e ripetitiva o, nel migliore dei casi, in una

²⁴ Nella prospettiva di Agazzi, il lavoro nella scuola assume significato educativo solo se riesce a promuovere l’integralità della persona, permettendo all’allievo di scoprire, attraverso la guida del maestro, in un particolare processo lavorativo l’insieme di conoscenze, abilità, consapevolezze teoriche e pratiche che lo costituiscono. Bertagna a questo proposito afferma: «il suo sforzo [...] è sempre stato quello compositivo: [...] autenticare i valori circoscritti in una comunità con la loro dimensione universale e universalizzante; trovare la parte nel tutto; non erigere mai barriere che dividano, ma dimostrare che scavando, si possono trovare motivi e consonanze profonde anche tra “culture” in apparenza tra loro non solo molto lontane, ma addirittura tra loro incompatibili» (G. Bertagna, *Esigenze culturali e didattiche per una scuola di tutti e di ciascuno*, in Aldo Agazzi, *L’amore per l’uomo e la teoresi pedagogica* (G. Vico ed.), Vita e Pensiero, Milano 2008, p. 159).

piacevole distrazione dallo studio, si deve inserire in un processo educativo consapevole e capace di rendere esplicite le proprie finalità più profonde e la propria visione dell'uomo.

La riflessione teoretica sul lavoro manuale

La riflessione più articolata e completa di Agazzi sul lavoro manuale prende forma con la stesura di *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola* nel quale, pur riprendendo alcune tesi già comparse nel testo del 1941 e alcuni principi dell'attivismo, si pone una finalità più ampia e diversa dalle argomentazioni precedenti²⁵. Egli vuole cogliere la natura profonda del lavoro manuale per metterne in evidenza gli aspetti più pedagogici che lo rendono un'attività che permette all'uomo di manifestare pienamente la sua natura.

Il punto di partenza del ragionamento agazziano si basa su due constatazioni. La prima è il legame tra il lavoro e il soddisfacimento dei bisogni essenziali dell'uomo: «ove non c'è lavoro non è dato sussistere, ossia continuare a esistere, non è dato sopravvivere, [...] in quanto il lavoro appare condizione e una fra le cause determinanti della vita dell'individuo»²⁶. La seconda, legata alla prima, sottolinea il collegamento tra il lavoro e il progresso sociale: «il lavoro è il motore primo, l'incrementatore, la sorgente inesaurita della vita storica del genere umano, ossia della civiltà con i suoi incrementi, del progresso con le sue forze di persistenza e di avanzamento»²⁷. Il lavoro è la condizione che permette al singolo e alla società di soddisfare i loro bisogni e, quindi, di costruire le condizioni per il loro mantenimento. Questa è, secondo Agazzi, la condizione originaria che lega il lavoro all'esistenza di ogni uomo. Solo l'aumento del benessere sociale, politico ed economico e il miglioramento tecnico hanno reso meno evidente questo legame e hanno permesso ad alcuni uomini di non lavorare e di non utilizzare, direttamente, le proprie mani per la sopravvivenza. Ma, anche se possibile sopravvivere, soprattutto nelle società complesse e articolate, senza lavorare direttamente, ciò può accadere, conclude perentoriamente il pedagogista, solo sfruttando il lavoro di altri.

Queste considerazioni, se pur importanti, non sono sufficienti però per cogliere la natura profonda del lavoro, in particolare di quello manuale, e per identificarne il valore educativo. Infatti, Agazzi prosegue la sua argomentazione, riprendendo e sviluppando i temi già presenti nel volume del 1941 e cercando di distinguere il lavoro delle mani da ogni altra attività dell'uomo. L'agire lavorativo umano, per essere tale, prevede la fatica, lo sforzo e la coscienza. Il pedagogista insiste sulla dimensione continuativa del lavoro, che si distingue dalle occupazioni giocose e spontanee dell'uomo proprio perché necessita di attenzione, concentrazione, dispendio di tempo e di energie per raggiungere lo scopo prefissato. Tutte caratteristiche che impongono al lavoratore uno sforzo su se stesso e la capacità di sopportare la fatica e la stanchezza. Inoltre, il lavoro è un'attività cosciente dell'uomo che deve essere consapevole di ciò che sta realizzando attraverso le proprie

²⁵ Bocca sottolinea la differenza di impostazione teorica tra gli scritti agazziani del 1941 e del 1958: «Diverso, anche nel titolo, laddove appunto l'aggancio diretto con la "vita" viene sostituito con una ricerca di fondazione teoretica di matrice "pedagogica", il volume del 1958 esplora le valenze educative del lavoro manuale, in quanto attività umana e programmaticamente pertinente all'uomo» (G. Bocca, *Il tema del lavoro*, in *Educazione società scuola. La prospettiva pedagogica di Aldo Agazzi*, cit., p. 291).

²⁶ A. Agazzi, *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, La Scuola, Brescia 1958, p. 122.

²⁷ Ibidem.

mani. Ecco uno snodo teoretico significativo nel ragionamento agazziano: il lavoro umano è un'attività della coscienza, ossia intenzionale, consapevole e razionale. È la coscienza dell'uomo che guida le mani e permette lo sforzo e il superamento della fatica. Secondo Agazzi, quando l'attività è priva di intenzionalità e razionalità non si può parlare di lavoro manuale, ma è meglio definirla un puro movimento meccanico o imitativo²⁸.

Riprendendo la distinzione di S. Tommaso tra atti dell'uomo e atti umani²⁹, Agazzi afferma che il lavoro manuale è un vero e proprio atto umano, che «comincia dall'ideare; si svolge nel foggare a guisa di azione demiurgica: foggare la materia sul modello dell'idea-immagine (interiore); si compie nel "prodotto". Il suo carattere è l'esecuzione, la realizzazione: il lavoro è fare esecutivo finalistico»³⁰. Il lavoro delle mani, quindi, non è separato dall'attività della ragione, ma rappresenta la sua massima modalità di espressione. Proprio attraverso l'operatività delle mani, l'uomo può modificare la materia e realizzare un prodotto, che rappresenta la concretizzazione di un'idea. Emerge, in modo chiaro, da queste riflessioni la concezione agazziana di natura umana, basata sull'integralità e sull'armonia delle varie dimensioni che appartengono a ogni persona.

Infatti, pur riconoscendo la diversità delle caratteristiche umane, Agazzi afferma con forza l'esistenza di un orizzonte comune che costituisce l'unicità e l'irripetibilità dell'identità di ogni persona che, «considerata nella sua integralità di struttura e di dinamica, è attività totale e agisce sempre nell'integralità e nell'unità della sua attività»³¹. La concezione integrale della persona spinge il pedagogo bergamasco a considerare il lavoro manuale, nel suo significato più profondo, come una manifestazione anche della razionalità più astratta. L'attività lavorativa permette, quindi, di concretizzare in un prodotto reale la finalità teorica che si trova nella mente dell'uomo senza separare la fase esecutiva-pratica da quella teorica-progettuale.

Se non si trasforma in un atto meccanico in cui il lavoratore è passivo e si limita a ripetere gesti che non comprende o a copiare le operazioni di altri, il lavoro manuale è un processo organico che riesce a mostrare pienamente l'autonomia e la creatività dell'essere umano. Il pedagogo bergamasco sottolinea che gli aspetti creativi del lavoro possiedono un'accezione limitata e non teologica. In senso assoluto, la creazione consiste nel generare dal nulla ed è una capacità puramente divina. Il lavoro umano, però, possiede la potenzialità di trasformare ciò che già esiste e, trasportando l'idea nella materia, può «accrescere di forme nuove la massa del mondo, il panorama della realtà, l'esistenza»³². Il lavoro manuale, in quanto permette alla finalità astratta di concretizzarsi, non genera dal nulla, ma trasforma la realtà producendo forme innovative che risultano utili per la vita dell'uomo.

Gli aspetti razionali e creativi che sono presenti nelle attività manuali permettono ad Agazzi di affermare l'esistenza di una stretta relazione tra lavoro ed educazione: «l'educazione dell'uomo, perciò, come non può trascurare il pensare, la coscienza etica

²⁸ Agazzi afferma con decisione che il lavoro tipicamente umano che assume valore educativo si distingue dall'atto meccanico privo di consapevolezza e intenzionalità: «considereremo, naturalmente, l'atto di lavoro solo quand'esso è "opera d'uomo", ossia consapevole, intenzionale, intelligente e razionale; non quando è puro movimento meccanico, o pura "copia" imitativa di atti e di processi altrui» (ivi, p. 135).

²⁹ Cfr. ibidem e cfr. S. Tommaso, *Summa Theologiae*, I-2, q. I, art. I.

³⁰ A. Agazzi, *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, cit., p. 136.

³¹ Ivi, p. 126.

³² Ivi, p. 143.

ossia la ragione pratica (morale), le attività estetiche, la natura sociale, il legame e l'ascesi religiosa, per non risultare incompiuta, insufficiente, limitata, non può così trascurare il lavoro, ossia quell'attività mediante la quale l'uomo, per mezzo di atti "esecutivi", fa dei propri pensieri "cose", oggetti, esseri reali della realtà»³³. La dimensione lavorativa deve, quindi, essere parte integrante del processo educativo di ogni persona. Non solo come esercizio estemporaneo per sviluppare qualche abilità manuale specifica, nemmeno come svago fisico che distraga dalle occupazioni intellettuali e neppure come formazione professionale, volta a fornire gli strumenti necessari a svolgere uno specifico impiego e magari riservata a chi non riesce a ottenere risultati brillanti nella scuola intellettuale. Al contrario, la funzione educativa del lavoro manuale consiste nell'esperienza diretta del lavoro fisico, nel partecipare a un processo di produzione di un oggetto, nell'apprendere le conoscenze teoriche utili e generali a partire dall'esperienza concreta vissuta e nello sviluppare una razionalità capace di sfruttare i mezzi e la materia a disposizione in vista di una finalità utile e giusta da realizzare. Ogni giovane dovrebbe sperimentare, nel suo percorso formativo, la realtà lavorativa, esattamente come l'Emilio di Rousseau si esercitava, insieme al suo *gouverneur*, nell'attività di falegname.

La riflessione agazziana individua del lavoro un elemento di sintesi che permette agli allievi di fare esperienza di diverse forme di apprendimenti, sia teorici e astratti, sia concreti e manuali³⁴. Per questa ragione la contrapposizione tra istruzione professionale e intellettuale è sbagliata e illusoria perché si basa su una separazione che tende, inevitabilmente, a generare gerarchie tra le due forme di istruzione e impedisce una formazione completa a chi si trova costretto a scegliere uno dei due percorsi³⁵. Infatti, il lavoro manuale, nella prospettiva pedagogica agazziana, assume un valore educativo profondo, non tanto perché fornisce strumenti e conoscenze per la professione che si svolgerà da adulti, ma perché valorizza e promuove aspetti significativi della persona in formazione. In questa direzione, ogni processo educativo deve essere sia teorico sia professionale. Se l'educazione consiste in un processo che vuole sviluppare in modo integrale e armonico le potenzialità di ogni uomo, il lavoro manuale e lo studio teorico

³³ Ivi, p. 146.

³⁴ In anni recenti Bertagna sostiene: «non è più possibile ragionare in termini di scuola intesa come "preparazione ad un lavoro", magari a uno solo, che fra l'altro non si incontra mentre si studia, e di lavoro, meglio di lavori, concepiti come esperienze alternative alla scuola che li rende di fatto possibili, se li si vuole "ben fatti". I due momenti o stanno insieme o, viceversa, si danneggiano a vicenda» (G. Bertagna, *Scuola e lavoro tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?)possibili soluzioni*, in *Fare laboratorio* (G. Bertagna ed.), La Scuola, Brescia 2012, p. 18. Su questi temi si veda anche id., *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011).

³⁵ Agazzi afferma: «ogni scuola diventa professionale, licei compresi. [...] È equivoco, perciò, parlare di una formazione, prima, dell'uomo; per farne dopo, un operaio o altro» (A. Agazzi, *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, cit., p. 239). Bocca scrive sull'importanza delle tesi agazziane sul lavoro: «lo studio pubblicato nel '58 resterà la punta più alta della elaborazione agazziana attorno al tema del lavoro, costituendosi senza alcun dubbio quale elemento di originalità teoretica all'interno di un dibattito pedagogico italiano focalizzato prevalentemente sulla istruzione professionale se non anche sulla riproposizione dell'irrimediabile contrapporsi tra uomo e macchina, abbarbicato alla scuola ed all'istruzione quali unici momenti di recupero formativo a favore di adolescenti spesso giunti al lavoro come esito di precoci espulsioni dalla scolarità regolare» (G. Bocca, *Il tema del lavoro*, in *Educazione società scuola. La prospettiva pedagogica di Aldo Agazzi*, cit., pp. 292-293).

rappresentano entrambi attività pienamente formative che, senza gerarchie, si dovrebbero alternare³⁶.

Anche se, come sostiene Bocca, «la sua riflessione non riuscirà mai a tematizzare le successive evoluzioni delle dinamiche del lavoro industriale degli anni '70»³⁷, Agazzi riesce a cogliere la valenza profondamente educativa del lavoro manuale. Per questa ragione, pur riconoscendo le influenze dell'attivismo e del contesto culturale della Carta della scuola, risulta evidente che l'idea agazziana di lavoro manuale, inserendosi in una riflessione pedagogica ampia e articolata, costituisce un aspetto significativo del suo personalismo storico e rappresenta un tentativo di portare a unità le differenti dimensioni che appartengono all'uomo per permettere a ogni persona di manifestare la propria libertà e autonomia.

Andrea Potestio

Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Bergamo
Research Fellow – University of Bergamo

³⁶ Il paradigma dell'alternanza scuola-lavoro ha assunto in anni recenti una notevole importanza in ambito pedagogico e si basa sull'importanza di collegare in una relazione costante la teoria e la pratica per migliorare gli apprendimenti e lo sviluppo integrale delle loro potenzialità. Da un punto di vista normativo, il riferimento è l'articolo 4 della legge delega Moratti (28 marzo 2003, n. 53). Per una riflessione pedagogica su questo tema si veda G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo e di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, pp. 93-119 e id., *Lavoro scuola apprendistato: idee per un rilancio dell'istruzione e della formazione*, in «Prospettiva EP», XXXVI, 3, Settembre-Dicembre 2013, pp. 23-38.

³⁷ G. Bocca, *Il tema del lavoro*, in *Educazione società scuola. La prospettiva pedagogica di Aldo Agazzi* (C. Scurati ed.), cit., p. 293. La riflessione di Agazzi sul lavoro, dopo il 1958, si limita a riprendere le argomentazioni dei testi precedenti e a sottolineare l'importanza di non dissolvere lo specifico del lavoro considerandolo una generica attività umana. Si vedano A. Agazzi, *Significato educativo del lavoro nella pedagogia scolastica dell'età evolutiva*, in AA.VV., *Educazione e lavoro*, Massimo-UCIIM, Milano 1981, pp. 15-28; id., *Il discorso pedagogico*, Vita e pensiero, Milano 1975, pp. 371-182 e id., *Problematica dell'istruzione professionale*, in «Educazione professionale», 6, Gennaio-Marzo, 1971, pp. 1-4.