

Anno X, Numero 31
giugno 2020

IL LAVORO

GIORNALE SETTIMANALE

LE NARRAZIONI DEL LAVORO. QUESTIONI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

NARRATIONS OF WORK.
PEDAGOGICAL ISSUES AND PERSPECTIVES

DOTTORATO IN
FORMAZIONE DELLA PERSONA E MERCATO DEL LAVORO
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO



Anno X, Numero 31 – Giugno 2020

LE NARRAZIONI DEL LAVORO. QUESTIONI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

NARRATIONS OF WORK. PEDAGOGICAL ISSUES AND PERSPECTIVES

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:

Giuseppe Bertagna – Coordinatore del Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

Comitato di redazione:

Francesco Magni, Alessandra Mazzini, Andrea Potestio (coordinatore), Evelina Scaglia, Fabio Togni

Consiglio scientifico:

Elisabetta Bani, Giuseppe Bertagna, Serenella Besio, Antonio Borgogni, Alberto Brugnoli, Ilaria Castelli, Emanuela Casti, Angelo Compare, Pierdomenico De Gioia Carabellese, Alessandra Ghisalberti, Simone Gori, Andrea Greco, Patrice Jalette, Silvia Ivaldi, Marco Lazzari, Anna Lazzarini, Marco Marzano, Viviana Molaschi, Francesca Pasquali, Teodora Pezzano, Andrea Potestio, Adolfo Scotto di Luzio, Giuliana Sandrone, Evelina Scaglia, Giuseppe Spadafora, Igor Sotgiu, Stefano Tomelleri

Hanno collaborato a questo numero:

Paolo Bertuletti, Francesca Fratangelo, Roberta Navoni

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.

L'elenco dei nominativi dei referee della Rivista è disponibile al seguente link:
http://www.forperlav.eu/struttura/cqia_struttura.asp?cerca=cqia_rivista_revisori

INDICE

Introduzione. Il valore pedagogico della narrazione del lavoro
Introduction . The pedagogical value of the narrative of work
(A. Potestio) 5

PERCORSI CONVERGENTI

La narrazione del lavoro in Simone Weil. Note pedagogiche su *La condizione operaia*
The narration of work in Simone Weil. Pedagogical notes on La condizione operaia
(A. Potestio) 9

Dalla dismissione della comunità di fabbrica al suolo della GIG economy. Riflessioni pedagogiche sull'intreccio tra soggettività e lavoro
From factory community dismissal to GIG economy ground. Pedagogical reflections along the intersections between subjectivity and work
(A. Galimberti, M. Palma) 22

Narrare la precarietà del lavoro per educare al cambiamento
Telling the precariousness of work to educate for change
(R. Capobianco) 41

Gli adolescenti al lavoro nell'opera di Cesare Pavese
Adolescents at work in the literary production of Cesare Pavese
(A. Mazzini) 56

L'educazione tramite il lavoro secondo Georg Kerschensteiner. Attualità di un autore quasi dimenticato
Education and Work According to Georg Kerschensteiner. A Forgotten Author Returns Topical
(P. Bertuletti) 72

Alternanza formativa: analisi di un principio pedagogico. *Continuum* e circolarità fra riflessione ed esperienza.
Alternance training: analysis of a pedagogical principle. Continuum and circularity between reflection and experience
(R. Navoni) 85

La pratica narrativa per una formazione del sé nei luoghi di lavoro
Narrative practice for self-training in the workplace
(E. Sidoti, D. Di Carlo) 98

PERCORSI DIVERGENTI

- The value of work: emerging opportunities and challenges for universities*
(G. Paviotti) 110
- Ready Woman: nuove opportunità di accesso al lavoro per le donne con disabilità fisico-organiche. Prime risultanze di una ricerca a statuto narrativo
Ready Woman: new pathways to work for women with physical-organic disabilities. First results of an inquiry with narrative status
(L. Perla, L. Agrati, I. Amati, V. Magoga, R. Palermo) 131
- Transformative Learning e disabilità intellettive: il valore dell'esperienza professionale per gli apprendisti di Conca D'oro
Transformative Learning and intellectual disabilities: the value of professional experience for Conca D'oro apprentices
(E. Bissacco, S. Visentin, M. Fedeli) 164
- L'apprendimento informale e le sue implicazioni nello sviluppo delle soft skills
The informal learning and the action towards the development of the soft skills
(S. Spennati) 184
- ## RECENSIONE
- A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*
(R. Navoni) 198

L'educazione tramite il lavoro secondo Georg Kerschensteiner Attualità di un autore quasi dimenticato

Education and Work According to Georg Kerschensteiner A Forgotten Author Returns Topical

PAOLO BERTULETTI

Georg Kerschensteiner is known as the “founder” of the German dual system of apprenticeship. His work, as school reformer and philosopher of education, offers interesting insights in the core issue of the vocational education and training: how work activities promote education? In his writings the classic concept of Bildung extends to include manual labor and specific professional knowledge. Despite some outdated aspects, his thought is still actual in the present day, especially after the post-fordism turn in the world of work. Starting from the results of a study by Howard Gardner on the so called “Good work”, this article presents Kerschensteiner’s idea of labour as educational tool.

KEYWORDS: KERSCHENSTEINER, WORK-BASED LEARNING, VET, POST-FORDISM, APPRENTICESHIP

Howard Gardner nel libro *Verità, bellezza, bontà: educare alle virtù nel ventunesimo secolo*¹ riassume così i risultati di un’indagine sul «buon lavoro» (*Good work project*) condotta insieme agli psicologi Mihály Csíkszentmihályi e William Damon:

«siamo giunti a un concetto di buon lavoro che presenta tre componenti – tre aggettivi che in inglese iniziano tutti con la lettera E. Un buon lavoro è eccellente [*excellent*], cioè soddisfa gli standard tecnici della professione o dell’attività pratica pertinente. È significativo sul piano personale, ovvero coinvolgente [*engaging*]: svolgere un buon lavoro sul lungo periodo si dimostra troppo difficile, a meno che quel lavoro non continui a essere invitante e significativo per chi lo svolge. La terza E è etico [*ethical*]: un buon lavoro viene eseguito in modo responsabile, etico»².

Queste suggestioni hanno avuto una certa eco anche in Italia. Daniela Dato, ad esempio, le ha riprese per definire le condizioni (pedagogiche) che rendono dignitoso il lavoro: coinvolgimento emotivo e cognitivo del lavoratore, superamento delle rigidità tayloriste e possibilità di scegliere in autonomia la soluzione migliore e più giusta ai problemi dati³; dunque anche apertura all’inatteso, disponibilità ad innovare i processi: proprio quello che si richiede oggi ai lavoratori dell’industria 4.0, dove il lavoro interpella l’azione intelligente,

libera e responsabile della persona e, proprio per questo diventa fattore capacitante la sua eccellenza professionale.

Non è, però, l'applicazione al tempo presente della triade suggerita da Gardner ciò di cui parla questo articolo, bensì della sua sorprendente sintonia con le riflessioni in tema di lavoro sviluppate circa cent'anni fa dal pedagogista e riformatore scolastico Georg Kerschensteiner.

Per lungo tempo considerato un classico della pedagogia⁴, noto soprattutto per il suo concetto di scuola di lavoro e per le istanze attiviste, in Italia Kerschensteiner dopo gli anni Sessanta fu quasi del tutto dimenticato. Eppure, si tratta di un autore ancora interessante, non solo perché ha ispirato con la sua riforma delle scuole di completamento della città di Monaco il tanto celebrato apprendistato tedesco⁵, ma soprattutto perché è stato capace di spiegare il valore pedagogico del lavoro con una lucidità che difficilmente si può trovare nella retorica odierna sul *work-based learning*.

Il fatto che una narrazione del lavoro come la sua, per certi aspetti così lontana dalla nostra mentalità⁶, appaia improvvisamente moderna, ci avverte che stiamo vivendo uno dei tanti ricorsi della storia. La società industriale che ha frettolosamente liquidato il pensiero di Kerschensteiner ormai non c'è più. L'emergere di paradigmi inediti rende ciò che pareva superato di nuovo attuale.

Il lavoro pedagogico secondo Kerschensteiner

Il lavoro eccellente come lavoro conforme ai valori

Kerschensteiner riteneva che il lavoro fosse lo strumento migliore per educare i giovani. Per questo, divenuto ispettore scolastico della città di Monaco, decise di introdurre laboratori di falegnameria, di meccanica, giardinaggio e cucina nella scuola primaria (*Volksschule*) e di potenziare il carattere professionalizzante e pratico delle scuole post-elementari per apprendisti (*Fortbildungsschulen*).

Va detto che il pedagogista non faceva distinzione fra lavoro manuale e lavoro intellettuale. Per lui le esercitazioni pratiche degli studenti delle scuole post-elementari di completamento avevano la stessa valenza educativa degli esperimenti in laboratorio o delle traduzioni dal greco degli studenti del ginnasio.

Ciò che rendeva formative queste attività era la disciplina del lavoro, o meglio il rigore che il lavoro imponeva nel seguire i canoni valorali di eccellenza raccomandati dalla cultura di appartenenza - ecco la prima analogia con il concetto gardneriano di 'buon lavoro' inteso come lavoro 'eccellente'.

In realtà, per Kerschensteiner l'eccellenza di per sé non era garanzia di autentica formazione: al massimo dimostrava l'«educazione formale» dell'allievo, cioè il possesso di abilità meramente tecniche. Eppure, essa documentava lo sforzo compiuto dal giovane per rendere la propria opera migliore. Se orientato consapevolmente alla realizzazione di un valore (di verità, bellezza, giustizia ecc), tale sforzo sarebbe diventato pienamente educativo, avrebbe propiziato così l'«educazione in senso assiologico»⁷.

Viceversa, l'approssimazione nell'esecuzione di un compito intellettuale, la negligenza nella realizzazione di un'opera materiale, il compromesso nelle scelte morali rappresentavano per il pedagogista tedesco una resa nei confronti dei valori c.d. soggettivi, cioè apprezzabili solo dal singolo individuo e per motivi contingenti (il sollievo per l'interruzione di una fatica intellettuale gravosa, il guadagno immediato ottenuto grazie ad un lavoro sbrigativamente eseguito, il tornaconto di una scelta moralmente dubbia). Il tutto a scapito dei valori oggettivi, universali (la verità di un ragionamento, la bellezza di un'opera compiuta, la bontà di un atto giusto) che pure ogni uomo sente di voler assecondare nel proprio intimo.

«Ogni lavoro avrà valore pedagogico in quanto colui che lavora si comporta oggettivamente. Ma chi si applica oggettivamente ha un solo motivo fondamentale di agire, cioè realizzare il valore della cosa meglio che sia possibile. Lo scolaro che si pone obiettivamente dinanzi alla traduzione non pensa più affatto a sé e al suo vantaggio nella soluzione del suo compito. Egli vuole rendere il pieno e compiuto senso del passo in questione unicamente per amore del senso. L'apprendista stipettaio oggettivamente disposto metterà ogni impegno a fabbricare, senza alcuna frode e secondo la possibilità col massimo risparmio di materiale, la capanna da storni richiesta colle qualità dovute. L'uomo che opera con oggettività prenderà una risoluzione che gli sembri, dopo matura riflessione, obiettivamente pregevole, senza riguardo al proprio vantaggio o svantaggio»⁸.

Più lungo e costante è il cimento, maggiore è la virtù che si acquista per raggiungere l'eccellenza: la persona sviluppa così la capacità di comprendere appieno e di realizzare fino in fondo i valori universali nelle cose che sperimenta e che fa. Infatti:

«Chi con dura lotta interiore ha fatto prevalere una volta un valore oggettivamente valido e così ne ha fatto esperienza in tutta chiarezza, questi ha sentito la dignità di colui che porta su di sé i valori. Per mantenere tanta dignità egli si sentirà sempre di nuovo obbligato a fare ciò che può servire alla realizzazione duratura del valore in sé e fuori di sé» [traduzione mia]⁹.

In questi brevi cenni non si può non notare il debito di Kerschensteiner nei confronti della dottrina neokantiana dei valori. Come lui stesso dichiarò nella sua autobiografia, furono

proprio i *Preludi* di Windelband ad avviarlo verso una chiarificazione filosofica delle sue intuizioni di educatore e riformatore scolastico¹⁰.

Così, per lui la presenza di una voce interiore che sprona l'uomo a ricercare ciò che è vero, bello, giusto e santo¹¹ dimostrava, nonostante le differenze biografiche e culturali di ciascuno, l'esistenza di una legalità di coscienza comune a tutti gli uomini¹².

Una legalità certo di altro tipo rispetto a quella che governa la vita animale. Gli automatismi di quest'ultima sono infatti assimilabili a qualunque altro fenomeno naturale, appartengono al regno del *Müssen* (esser necessario) e obbediscono a leggi deterministiche (*Gesetze*), mentre gli atti intenzionali della vita spirituale si collocano nel regno del *Sollen* (dover essere) e obbediscono a norme (*Normen*) – i valori, appunto – che non si impongono sulla coscienza, bensì le si manifestano nella forma di un appello a cui essa può solo rispondere con un atto libero di adesione o di rifiuto¹³. L'obbedienza ai valori, non solo in ambito etico, ma anche estetico, religioso e teoretico, avrebbe quindi un carattere morale.

Del resto, secondo la dottrina neokantiana, il confronto con i valori, cioè l'atto del valutare («*das Werten*»), in cui le sintesi operate dall'intelletto si associano a sentimenti di approvazione o disapprovazione, sarebbe una funzione originaria della coscienza tanto quanto il giudizio intellettuale («*das Urteilen*»). Quest'ultimo, per quanto neutrale, distaccato dagli oggetti che giudica, è sempre accompagnato dalla valutazione e dal sentimento: «non appena il giudizio diventa atto conoscitivo, e cioè quando il senso del giudicare si mostra con evidenza alla coscienza come "verità", allora ad esso si unisce [...] l'atto emozionale del valutare». Come avrebbe detto Windelband, ogni giudizio teoretico sottende implicitamente un giudizio critico (la pretesa di dire qualcosa di vero), perché rimanda al valore di verità¹⁴.

E lo stesso si può dire degli altri valori. L'enunciato: «questa cosa non è bella», afferma sul piano dell'essere una mancanza di bellezza, ma non sopprime il riferimento al valore della bellezza. In altre parole, il significato (*Bedeutung*) di un enunciato, frutto di una sintesi fra le rappresentazioni operata dal giudizio intellettuale, presuppone necessariamente, cioè a prescindere dalla condizione di esistenza, un senso (*Sinn*), il quale può essere colto solo da una facoltà valutante che 'prende posizione' rispetto ad un valore¹⁵.

In questo senso, i valori interpellano direttamente la libertà – questa forse una delle scoperte più rilevanti del neocriticismo – affinché essa, non il solo intelletto, completi il giudizio attraverso la sua attività valutante. Il giudizio di per sé è un semplice accostamento di rappresentazioni; perché sia vero, giusto, bello ecc, esso deve adeguarsi alle norme logiche, etiche ed estetiche. Tale adeguamento, però, presuppone un

apprezzamento, una valutazione della libertà accompagnata da un sentimento: positivo, nel caso in cui ci sia una corrispondenza fra lo stato di cose presente e un valore (di verità, giustizia, bellezza ecc), oppure negativo, in caso contrario.

Di questa dottrina gnoseologica Kerschensteiner sviluppò le conseguenze pedagogiche, che per altro erano già state intuite dallo stesso Windelband:

«La meta dell'educazione è sempre di fare delle norme le uniche forme d'attività del meccanismo naturale della vita interiore, così che l'adempimento della norma divenga la spontanea consuetudine del pensiero, della volontà, del sentimento, e le norme etiche e logiche fattori così determinanti della coscienza che l'uomo in piena avvertenza e con intenzione diriga conformemente ad esse i movimenti del suo pensiero e della sua volontà»¹⁶.

La gioia del lavoro

Per Kerschensteiner il lavoro educativo, oltre che rigoroso, eccellente, non poteva non essere significativo agli occhi della persona che lo esegue, cioè interessante – coinvolgente (*engaging*), per usare il linguaggio di Gardner. Questa considerazione si spiega alla luce del c.d. «assioma fondamentale del processo educativo» (*Grundaxiom des Bildungsprozesses*) formulato dal pedagogista tedesco nelle opere della maturità: «La formazione dell'individuo è resa possibile soltanto da quei beni culturali, la cui struttura spirituale è adeguata pienamente, o in parte, al grado di sviluppo della singola forma di vita [*Lebensform*]»¹⁷.

Per capire il significato di questo enunciato bisogna comprendere il rapporto che intercorre nella riflessione del pedagogista tra valori e cultura. I valori universali verso cui tende l'educazione non esistono in astratto. Essi sono sempre incarnati, seppur in maniera imperfetta rispetto all'ideale che rappresentano, nei beni di cultura raccomandati dalla comunità di appartenenza: la verità si rispecchia, ad esempio, nel rigore dei passaggi logici seguiti dal matematico per dimostrare un teorema secondo il metodo riconosciuto dagli altri studiosi; la bellezza si ritrova nelle forme di un'opera d'arte apprezzata dal pubblico e dalla critica; la giustizia negli istituti giuridici oppure negli usi e costumi tramandati da un popolo; la santità nella testimonianza di un martire di fronte alla comunità dei credenti, e così via.

La fruizione di questi beni è l'occasione per fare esperienza dei valori e sollecita la coscienza ad obbedirvi. In questo senso non c'è educazione senza cultura: il progressivo adeguamento del singolo ai valori universali è mediato dalle forme culturali socialmente condivise.

«Come il corpo umano, a procedere da certe disposizioni germinali, attraverso il nutrimento, il movimento e l'attività corrispondenti si sviluppa secondo leggi fisiche e chimiche fino alla sua piena maturità, così anche la formazione dello spirito umano procede dalle disposizioni psicologiche sotto l'influsso di un nutrimento spirituale attraverso atti dello spirito conformi alla sua legalità. Il nutrimento spirituale lo fornisce la cultura» [traduzione mia]¹⁸.

La fruizione dei beni di cultura richiede però una certa familiarità con la loro 'grammatica' spirituale. Appoggiandosi alle note riflessioni di Dilthey sulle scienze dello spirito¹⁹, Kerschensteiner affermava che per comprendere (*verstehen*) il senso di un bene culturale, cioè per cogliere il suo rimando valoriale, occorre rivivere (*nacherleben*) l'esperienza di chi l'ha prodotto. Il carattere educativo degli oggetti culturali sta proprio nella loro capacità di stimolare il fruitore a rivivere gli atti spirituali (individuali o collettivi) per mezzo dei quali sono stati generati.

Tuttavia, poiché ogni uomo ha una propria configurazione spirituale ed essa non sempre è affine a quella di coloro che hanno generato un certo bene di cultura, non è detto che quel bene sia il mezzo adeguato a sollecitare in lui una nuova esperienza di valore²⁰.

Riprendendo la teoria delle *Lebensformen* elaborata dall'amico e maestro Eduard Spranger²¹, Kerschensteiner riteneva - con il rischio, in effetti, di scivolare verso un determinismo pedagogico - che le persone fossero riconducibili ad alcune tipologie caratteriali generali. Il tipo contemplativo-teorico sperimenta il valore della verità nei teoremi della matematica, il valore della giustizia nei principi dell'ordinamento giuridico, la bellezza nell'ordine sistematico delle discipline, la santità nelle dimostrazioni razionali dell'esistenza di Dio ecc. Difficilmente penetra il senso profondo di un'opera d'arte, che per il tipo estetico, invece, è l'occasione per fare esperienza di bellezza oppure giustizia o santità. Così, il tipo pratico sperimenta i valori assoluti soprattutto attraverso le azioni eroiche, le consuetudini comunitarie, l'esperienza diretta dei costumi di un popolo ecc. Da qui l'«assioma fondamentale del processo educativo» sopra citato.

Ora, sulla base di questo assioma Kerschensteiner poteva affermare che non è possibile educare tutte le persone allo stesso modo, ossia pretendere di formarle con i medesimi strumenti culturali (come faceva la scuola libresca tradizionale, utilizzando esclusivamente o quasi i beni teoretici). Se non si considerano le inclinazioni del discente, che si radicano nella sfera organica e pulsionale del suo essere, ma che pure si esprimono nella forma di interessi liberi e intenzionali, l'educazione fallisce²²: allora, i beni culturali proposti dalla scuola non toccano le sue corde spirituali, non destano in lui meraviglia, in

definitiva non lo conducono verso l'esperienza dei valori e dunque non alimentano in lui quella voce di coscienza (*Sollenruf*) che lo sprona a perfezionarsi sempre più²³.

L'insistenza con cui Kerschensteiner affermava il radicamento pulsionale delle inclinazioni, in polemica con l'intellettualismo herbartiano, che invece spiegava l'interesse come atto contemplativo del puro guardare (*Zuschauen*)²⁴, gli serviva per ribadire un'evidenza educativa inconfutabile: i giovani, che hanno interessi prevalentemente pratici (almeno fino alle soglie dell'adolescenza), conformemente al loro grado di sviluppo psico-fisico, possono essere educati solo tramite beni culturali che ai loro occhi servono per scopi concreti.

Su questo punto, pur partendo da presupposti teorici molto diversi, Kerschensteiner si sentiva in piena sintonia con il pragmatismo di John Dewey, come dimostrano le numerose citazioni del filosofo americano che si trovano nei suoi scritti²⁵.

Inutile chiedere a dei giovani di studiare argomenti lontani dai loro problemi quotidiani, tediarli con lezioni teoriche o prediche moraleggianti. Un insegnamento siffatto viene presto dimenticato, come annotava sconcolato lo stesso Kerschesteiner quando era ispettore scolastico nella città di Monaco: «le menti infantili dei tredicenni, verniciate di conoscenze al termine della scuola elementare, appaiono, in occasione della revisione che avviene a sedici anni, come vuote pentole di rame lucidato»²⁶.

In questo senso, il pedagogista tedesco avrebbe sottoscritto in pieno le esortazioni fatte da Rousseau, quando nell'Emilio scriveva che il *gouverneur* deve seguire:

«il principio originario della curiosità, principio naturale del cuore umano che, però, si sviluppa solo in proporzione alle nostre passioni e ai nostri lumi [...] Eliminiamo, dunque, dai nostri primi studi le conoscenze che non derivano da un desiderio naturale dell'uomo e limitiamoci a quelle che l'istinto ci spinge a cercare»²⁷.

Pretendere di insegnare valori, principi, cognizioni che non sono alla portata dei fanciulli, perché non ne percepiscono l'utilità, significa abituarli a ripetere ciò che non comprendono, e dunque fare di loro dei «visionari, fanfaroni, ciarlatani, impostori o pazzi di ogni genere»²⁸.

Da questa intuizione fondamentale, Kerschensteiner traeva indicazioni didattiche ancora oggi valide. Rivolgendosi agli insegnanti delle scuole elementari di campagna, ad esempio, egli raccomandava di collegare le attività scolastiche con l'esperienza concreta degli scolari (in casa e all'aperto, nelle ore di gioco e di lavoro).

«Per elaborare le leggi elementari della natura agli insegnanti di scienze della scuola popolare non servono le osservazioni sugli oranghi, i leoni, gli elefanti, le balene o sulle piante di caffè e cotone o

sulle piante del the, come è stato recentemente raccomandato nei piani di studio di alcuni ambiti territoriali bavaresi e della Prussia; piuttosto essi devono attenersi alle cose che accadono nel circondario. Il ragazzino e la ragazzina devono osservare gli uccelli, gli insetti del proprio paese e, cosa altrettanto importante, lo scolaro deve imparare a rendere conto delle sue osservazioni attraverso relazioni scritte.

Relazionare sulle proprie osservazioni è, per altro, un ottimo esercizio per l'uso della lingua tedesca, molto più che riassumere un pezzo di letteratura fornito dall'insegnante, dell'imitazione di brani di carattere descrittivo e narrativo, della parafrasi di brani poetici – opere letterarie rispetto ai quali i giovani contadini sono semplicemente indifferenti, e che sono state prese in maniera poco assennata dal repertorio della scuola libresca» [traduzione mia]²⁹.

Gli stessi principi ispiravano l'organizzazione delle scuole di completamento istituite a Monaco da Kerschensteiner per gli apprendisti, dove «al centro è messo il ragazzo con tutte le sue conoscenze pratiche ed ogni lezione procede dall'officina e vi ritorna»³⁰.

Concludendo, si può dire che l'interesse del discente, il suo coinvolgimento (*engagement*), costituiva per Kerschensteiner un presupposto necessario perché il lavoro fosse davvero educativo. Solo se si verifica questa felice condizione il lavoro non è più solo *ponos* (dal greco, 'fatica'), ma anche e soprattutto *ergon* ('opera')³¹, che edifica l'uomo e gli dà gioia: «la gioia di essere noi stessi la causa della realizzazione del valore dell'obiettività»³², attraverso un'attività conforme alle nostre inclinazioni e attitudini.

La valenza etica del lavoro

Benché mosso da interessi che nascono dalle inclinazioni spontanee, il lavoro pedagogico di Kerschensteiner, implica necessariamente uno sforzo. Per realizzare i valori oggettivi, occorre infatti disciplina e rigore nell'esecuzione, come abbiamo visto. Il singolo deve allora ingaggiare una dura lotta contro le pulsioni avverse che a quel rigore e a quella disciplina si oppongono. È la lotta morale fra le pulsioni della vita animale, associate ai valori sensitivi, multiformi e incoerenti (valori soggettivi), e le intenzioni della vita spirituale, associate ai valori universali immutabili (valori oggettivi)³³. L'uomo formato è colui che fa prevalere queste ultime sulle prime, divenendo – per usare un'espressione cara a Kerschensteiner – una «personalità etica autonoma» (*freie ethische Persönlichkeit*), cioè una libertà che si determina consapevolmente per i valori universali, senza costrizioni esterne né determinismi interni³⁴.

Qui emerge chiaramente il kantismo di Kerschensteiner, secondo il quale l'eticità, scopo ultimo dell'educazione, si realizza nell'obbedienza a massime che si possono accettare come norme universali (i valori, appunto)³⁵. Ciò va detto non solo per riferimento alle

azioni buone (corrispondenti al valore della giustizia), ma anche a quelle vere, belle ecc. In questo senso, etici sono pure il ragionamento esatto (corrispondente al valore della verità), perché si sottomette alla correttezza logica riconoscibile da tutti, e l'attività artistica, quando si lascia guidare da un'ideale estetico non arbitrario (corrispondente al valore della bellezza). L'imperativo categorico è la forma di tutti i valori.

In effetti, la soluzione proposta da Kerschensteiner non soddisfa pienamente. Anzitutto, perché suppone un rigido dualismo tra vita animale e intenzioni spirituali, che sembra sconfessare le stesse affermazioni del pedagogo sul radicamento pulsionale degli interessi volontari. In secondo luogo, perché palesa una visione fondamentalmente intellettualistica della morale, che identifica l'adesione al valore con la coerenza 'logica' fra la condotta personale e i dettami della coscienza, raggiunta respingendo stoicamente le tentazioni contrarie. In questa sua visione il lavoro educativo, quello che coltiva la virtù, sarebbe tale in quanto coscienzioso, pieno di riflessione – un «*facere intellectualis*» avrebbe detto Agazzi³⁶.

Cionondimeno, la visione pedagogica del lavoro proposta da Kerschensteiner, rimettendo al centro il tema morale, oggi scrupolosamente evitato dalle scienze dell'educazione³⁷, ribadisce un'evidenza psicologica che difficilmente si può negare: il 'lavoro buono', quello davvero formativo, è sempre eticamente orientato.

Un nuovo umanesimo del lavoro. Dopo l'oblio, Kerschensteiner ritorna attuale

Nonostante i limiti di un pensiero appesantito da categorie filosofiche obiettivamente superate, le riflessioni di Kerschensteiner sul lavoro e l'educazione dei giovani sono ancora oggi valide. La loro originalità non consiste nell'aver segnalato il valore morale del lavoro (cosa abbastanza ovvia), ma nell'aver mostrato che ogni bene di cultura (non conta se raffinato o popolare) può essere lo strumento per un cimento etico e, quindi, mezzo per il perfezionamento umano. Le tecniche dell'artigiano come i calcoli dell'ingegnere o i ragionamenti del filologo sono strade diverse, ma di pari dignità, per raggiungere i medesimi valori. In fondo, la cura con cui il falegname realizza la sua opera, avvicina l'uomo alla bellezza, alla giustizia e alla verità, tanto quanto lo studio del filosofo. Il primo, certo, non può limitarsi a considerare solo gli scopi pratici e immediati della sua arte, ma deve allargare lo sguardo per vedere in essi casi particolari di problemi più generali, ampliando così il proprio orizzonte culturale. Anche il secondo, però, può perdere il contatto effettivo con i valori, se la sua cultura non lo aiuta a cogliere i risvolti concreti delle questioni universali che indaga dal punto di vista teorico. Problemi, questi, che non si pongono nemmeno quando la conoscenza (sia essa pratica o teorica) viene coltivata

con passione, visto che gli ambiti della vita, coi rispettivi patrimoni culturali, sono collegati tra loro da «innumerevoli fili»³⁸.

In questa prospettiva «l'umanesimo si dilata»³⁹ fino a comprendere tutti i saperi professionali specifici, i quali forse non riflettono esplicitamente sull'uomo e sul suo destino, ma contribuiscono ugualmente al suo perfezionamento. Allora, la *Bildung* non è più soltanto coltivazione di sé attraverso il patrimonio dei beni storico-letterari raccomandati dalla tradizione umanistica (quella in cui si rispecchiava la scuola libreria tradizionale), ma anche formazione professionale.

Sulla base di questa convinzione Kerschensteiner volle promuovere in Germania la diffusione degli istituti post-elementari per giovani lavoratori, riaffermando la dignità pedagogica dell'apprendistato. In tal modo egli intese risolvere la crisi del neoumanesimo tedesco, che agli albori del XX Secolo, di fronte all'avanzamento della cultura tecnologica, rischiava di rifugiarsi in un tipo di istruzione tanto elitario, quanto nozionistico e sterile⁴⁰.

L'intuizione fu molto importante in un'epoca di passaggio dalla società contadina a quella industriale, perché creava i presupposti per la costruzione di un modello formativo che intrecciava pratica professionale e percorsi scolastici – anziché separarli, come nella maggior parte dei sistemi scolastici moderni – ed è utile anche a noi oggi, che abbiamo oramai riconosciuto l'importanza del c.d. *work-based learning*, ma rischiamo di trasformare quel riconoscimento nella superficiale giustificazione di una visione funzionalista delle scuole professionali.

Nonostante ciò, l'opera e il pensiero di Kerschensteiner oggi sembrano quasi dimenticate. Come è possibile, visto che il nostro autore veniva frequentemente citato in Italia almeno fino al 1970? Da una semplice indagine bibliografica, pare proprio che il passaggio culturale avvenuto negli anni Sessanta abbia decretato l'impoverito declino della sua fama⁴¹. Le ragioni di questo disinteressamento vanno ricercate senza dubbio nell'obsolescenza del pensiero neokantiano a cui il nostro pedagogista si rifaceva, oltre che al patriottismo e al paternalismo di alcune sue affermazioni, figlie della sua epoca, un po' urtanti per la sensibilità contemporanea – dopo gli orrori della Seconda Guerra Mondiale era facile ricollegare quelle frasi alle aberrazioni dei nazionalismi europei, specialmente in Italia dove il concetto di scuola di lavoro elaborato da Kerschensteiner aveva ispirato il tentativo di riforma della scuola fascista contenuto nella Carta della scuola di Bottai⁴².

Forse, però, dietro questo oblio sta il rifiuto ideologico della visione positiva del lavoro contenuta nelle sue opere. Si pensi, ad esempio, all'esaltazione dell'operaio-massa che veniva teorizzata proprio negli anni Sessanta e che tendeva a sminuire la professionalità dei singoli per celebrare l'appartenenza di classe⁴³. Quell'idea nasceva, sulla scorta delle

categorie marxiste, in reazione all'organizzazione fordista delle fabbriche e finiva per bollare come «piccolo borghese» ogni apprezzamento del lavoro manuale inteso quale occasione per la crescita umana e professionale della persona⁴⁴. Al di là di questo, l'esaltazione romantica della formazione professionale fatta da Kerschensteiner doveva apparire anacronistica di fronte all'esigenze della nuova scuola democratica nata dalla riforma della scuola media unica⁴⁵.

Idee comprensibili nel contesto storico in cui si sono sviluppate, ma che non considerano il significato più profondo della dottrina pedagogica di Kerschensteiner e, soprattutto, appaiono oggi a loro volta superate. La crisi della scuola generalista e la nuova organizzazione del lavoro lo dimostrano. Come ampiamente documentato dagli studiosi, l'organizzazione post-fordista dei moderni contesti lavorativi: «diversamente dall'addestramento tayloriano, improntato a criteri comportamentistici di stimolo-risposta e assolutamente refrattario alla pulsione verso l'integralità, promette di fare del luogo di lavoro un *microcosmo significativamente educativo*, dove è dato di crescere in umanità e dove la crescita è funzionale tanto al lavoro di per sé quanto alla vita extra lavorativa»⁴⁶. Così, da autore 'fuori moda' Kerschensteiner torna improvvisamente attuale. Egli ci aiuta a riscoprire la dignità del lavoro come esercizio di professionalità – da «uomo artigiano» direbbe Sennet⁴⁷ – dove il lavoratore si realizza mirando all'eccellenza, non per fini estrinseci (guadagno, riconoscimento ecc), ma per una deontologia che unisce il senso del dovere (dimensione etica) e la passione (coinvolgimento) per il lavoro.

PAOLO BERTULETTI
University of Bergamo

¹ Cfr. H. Gardner, *Verità, bellezza, bontà: educare alle virtù nel ventunesimo secolo*, Feltrinelli, Milano 2011.

² H. Gardner, *Verità, bellezza, bontà*, cit., p. 93.

³ D. Dato, *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul "buon lavoro"*, Franco Angeli, Milano 2014.

⁴ Così, diversi monografie o manuali per insegnanti scritti negli anni Cinquanta: M.T. Gentile (1949), Barreca, Picco (1952), Pagliuzzi, Vigni (1953), Pignotti (1958), Laeng (1959).

⁵ Cfr. C. Winch, *Georg Kerschensteiner: Founding the Dual System in Germany*, «Oxford Review of Education», 2 (2006).

⁶ Più simile all'esaltazione del lavoro artigiano fatta da Ruskin a fine Ottocento, che non alle letture novecentesche del lavoro di fabbrica.

⁷ Cfr. G. Kerschensteiner, *Theorie der Bildung*, Teubner, Leipzig - Berlin 1926, pp. 57ss.106ss (traduzione mia).

⁸ G. Kerschensteiner, *Il concetto di scuola di lavoro*, Calò G. - Calò Puccinelli L. (ed.), trad. it. della sesta edizione tedesca ampliata del 1925 (prima edizione del 1912), R. Bemporad & F.o, Firenze 1935, p. 49.

⁹ G. Kerschensteiner, *Theorie der Bildung*, cit., p. 80 (traduzione mia).

¹⁰ G. Kerschensteiner, *Georg Kerschensteiner* in E. Hann (ed.), *Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen*, Meiner, Leipzig 1926, p. 39.

¹¹ Seguendo Rickert Kerschensteiner riconduceva i valori spirituali a quattro categorie: verità, giustizia, bellezza e santità.

¹² Cfr. G. Kerschensteiner, *Theorie der Bildung*, cit., p. 76.

¹³ Cfr. G. Kerschensteiner, *Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes*, Teubner, Leipzig - Berlin 1914, Oldenbourg, München - Düsseldorf 1952⁴, pp. 162-163. La contrapposizione fra *Gesetze* (necessità naturale) e *Normen* (necessità ideale) è mutuata da W. Windelband, *Norme e leggi di natura in Preludi. Saggi e discorsi d'introduzione alla filosofia*, Introduzione a cura di A. Banfi, Bompiani, Milano 1947, pp. 99ss.

¹⁴ Cfr. G. Kerschensteiner, *Theorie der Bildung*, cit., p. 61. Cfr. W. Windelband, *Preludi*, cit., pp. 55ss.

¹⁵ Questa interpretazione del rapporto fra *Sinn* e *Bedeutung* si ritrova in H. Rickert, *Zwei Wege der Erkenntnis Theorie*, in G. Gigliotti, *Il neocriticismo tedesco*, Loescher, Torino 1983, p. 229.

¹⁶ W. Windelband, *Norme e leggi di natura in Preludi*, cit., p. 127.

¹⁷ G. Kerschensteiner, *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation*, Union Deutsche Verlagsgesellschaft, Berlin 1917, Oldenbourg, München 1953⁸, p. 71 (traduzione mia).

¹⁸ G. Kerschensteiner, *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses*, cit., p. 27.

¹⁹ Cfr. W. Dilthey, *Der Aufbau der Geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*, Gesammelte Schriften, Band VII, Teubner, Leipzig - Berlin, 1927, pp. 215.218.

²⁰ Cfr. G. Kerschensteiner, *Theorie der Bildung*, cit., p. 92.

²¹ E. Spranger, *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche psychologie und Ethik der Persönlichkeit*, Max Niemeyer, Halle 1922³.

²² Sul rapporto fra organico e spirituale nell'uomo, con particolare riguardo alle conseguenze che ne deve trarre la pedagogia, si veda: G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 69-70.

²³ Cfr. G. Kerschensteiner, *Theorie der Bildung*, cit., p. 251.

²⁴ Cfr. G. Kerschensteiner, *Theorie der Bildung*, cit., p. 262.

²⁵ Soprattutto di *How we think*, opera tradotta per la prima volta in tedesco proprio da Kerschensteiner e ampiamente ripresa in G. Kerschensteiner, *Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes*, Teubner, Leipzig - Berlin 1914, Oldenbourg, München - Düsseldorf 1952⁴. Altro scritto di Dewey che ispirò il pedagogista tedesco fu senz'altro *Interest and Effort*. A riconoscere il proprio debito nei confronti del filosofo americano è lo stesso Kerschensteiner (cfr. G. Kerschensteiner, *Georg Kerschensteiner*, cit., p. 31). Sulle analogie fra il pensiero dei due autori si veda: Ph. Gonon, *The Quest for Modern Vocational Education - Georg Kerschensteiner between Dewey, Weber and Simmel*, Peter Lang, Bern 2009.

²⁶ G. Kerschensteiner, *Berufs- oder Allgemeinbildung?* in Id., *Grundfragen der Schulorganisation*, Teubner, Leipzig 1907, Oldenbourg, München 1954⁷, pp. 42-43 (traduzione mia).

²⁷ J. J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, edizione critica e trad. it. di Andrea Potestio, Studium, Roma 2016, pp. 271-272.

²⁸ Cfr. *Ibidem*, p. 288.

²⁹ G. Kerschensteiner, *Landwirtschaftlicher Berufs- und Staatsbürgerliche Erziehung* in Id., *Grundfragen der Schulorganisation*, cit., pp. 172-173.

³⁰ G. Kerschensteiner, *Die Neugestaltung des gewerblichen Schulwesens in München* in Id., *Grundfragen der Schulorganisation*, cit., pp. 113 (traduzione mia).

³¹ Per una lettura pedagogica del binomio *ponos/ergon* si veda: G. Bertagna, *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica*, in G. Alessandrini, *Atlante di pedagogia del lavoro*, Franco Angeli, Milano 2017, pp. 49-89.

³² G. Kerschensteiner, *Il concetto di scuola di lavoro*, cit., p. 54.

³³ Significativamente Kerschensteiner si rifa alla nota metafora della biga alata usata da Platone nel Fedro (cfr. G. Kerschensteiner, *Charakterbegriff und Charaktererziehung*, Teubner, Leipzig - Berlin 1912, 1929⁴, pp. 121-122).

³⁴ G. Kerschensteiner, *Charakterbegriff und Charaktererziehung*, cit., p. 46.

³⁵ È la prima formulazione dell'imperativo categorico kantiano (cfr. I. Kant, *Fondazione della metafisica dei costumi*, in *Scritti morali*, traduzione di Pietro Chiodi, Torino, UTET, 1995, p. 79).

³⁶ A. Agazzi, *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, La Scuola, Brescia 1958, p. 138.

³⁷ C. Xodo, *La natura etica dell'educazione e della formazione*, «Studium Educationis», 3 (2003), pp. 595ss.

³⁸ G. Kerschensteiner, *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation*, Union Deutsche Verlagsgesellschaft, Berlin 1917, Oldenbourg, München 1953⁸, p. 71.

³⁹ M. Laeng, *Premessa* in G. Kerschensteiner, *L'educazione dell'uomo e del cittadino*, M. Laeng (ed.), La Scuola, Brescia 1961 [antologia di brani], p. XVI.

⁴⁰ Cfr. M. Gennari (ed.), *Neumanismus. Pedagogie e culture del Neumanesimo tedesco tra Settecento e Ottocento*, Primo Volume, Melangolo, Genova 2018, p. 117.

⁴¹ In Italia gli ultimi lavori importanti su Kerschensteiner furono una monografia di Mauro Laeng del 1959, la già citata antologia del '61 con brani inediti (in italiano) curata sempre da Laeng e il saggio di Lucia Lumbelli, *Kerschensteiner e il rinnovamento pedagogico tedesco*, La Nuova Italia, Firenze, 1966, che ricostruisce bene il pensiero e l'opera riformatrice del nostro autore di cui però rimprovera una concezione tendenzialmente classista della società. L'ultima monografia italiana su Kerschensteiner è del 1970: A. Vigni, *G. Kerschensteiner e la scuola di lavoro*, Giunti - Bemporad Marzocco, Firenze.

⁴² Si vedano in particolare i contributi di Luigi Volpicelli e dello stesso ministro Giuseppe Bottai raccolti in AA. VV., *Il lavoro produttivo nella Carta della scuola*, D'Anna, Messina 1940. Sul tema del lavoro nella scuola durante gli ultimi anni del Fascismo, può essere utile consultare: F. Amore Bianco, *Il mito della «Civiltà del lavoro» nel dibattito culturale del fascismo durante la Seconda guerra mondiale*, «Formazione lavoro e persona», 16 (2016), pp. 9-15.

⁴³ Cfr. A. Accornero, *Il lavoro come ideologia*, Il Mulino, Bologna 1980, pp. 98-99.

⁴⁴ Così ancora L. Gallinari, *Voce "Georg Kerschensteiner"* in *Novecento filosofico e scientifico*, vol. III, Marzorati, Settimo Milanese 1991, p. 617.

⁴⁵ A. Vigni, *G. Kerschensteiner e la scuola di lavoro*, Giunti - Bemporad Marzocco, Firenze 1970, p. 108.

⁴⁶ F. D'Aniello, *Educazione e lavoro. Riflessioni pedagogiche sulle trasformazioni post-fordiste del lavoro produttivo* in *Parole e questioni dell'educazione*, in S. Macchietti - F. D'Aniello, *Parole e questioni dell'educazione*, Aras Edizioni, Fano 2015, p. 150.

⁴⁷ Il riferimento è a R. Sennet, *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2009.