Rivista
FORMAZIONE LAVORO PERSONA

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

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

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

ISSN: 2039-4039

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 dismission 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

ISSN: 2039-4039

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

ISSN: 2039-4039

Introduzione.
Il valore pedagogico della narrazione del lavoro

Introduction.
The pedagogical value of the narrative of work

ANDREA POTESTIO

Il decimo anno di attività della Rivista *Formazione, Lavoro, Persona* prosegue con un numero monografico dedicato, come ormai da tradizione, ai temi del lavoro. La finalità di questo numero su *Narrazioni del lavoro. Questioni e prospettive pedagogiche* è interrogare le molteplici narrazioni del lavoro secondo la prospettiva epistemologica propria della pedagogia, mettendone in evidenza gli aspetti più formativi e/o educativi e analizzando le antropologie e i paradigmi concettuali che le orientano. Una finalità ancora più importante e decisiva in questa fase di emergenza sanitaria che, flagellando le società di tutto il mondo, sta, inevitabilmente, trasformando le relazioni umane e le culture del lavoro. Non a caso, la narrativa ha incrociato e incrocia il mondo del lavoro secondo un labirinto di visioni, testimonianze, direzioni. Il lavoro nelle officine, nelle botteghe, nelle fabbriche o nei campi è stato descritto in molteplici modi, sia come occasione di riscatto sociale, di promozione personale e di affermazione della dignità umana, sia come sfruttamento, alienazione, fuga o mero appagamento materiale. In questo modo, chi ha narrato il lavoro ha avuto, spesso, la capacità di interpretarne sia gli aspetti soggettivi, sottolineando la dimensione psicologica o pedagogica dei lavoratori e le loro condizioni di vita, sia quelli oggettivi, evidenziando la dimensione sociale, economica e politica del lavorare.

La prima parte del numero monografico *Percorsi convergenti* indaga la funzione pedagogica che alcune modalità di raccontare il lavoro hanno avuto e hanno nella tradizione occidentale. Il saggio di Andrea Potestio, *La narrazione del lavoro in Simone Weil. Note pedagogiche su La condizione operaia*, approfondisce «la dimensione epistemologica della narrazione di Weil sul lavoro, a partire da un'analisi del *Diario di Fabbrica* e degli scritti che accompagnano l'esperienza da operaia dell'autrice. La finalità è mettere in evidenza la struttura, le problematicità e le illusioni della narrazione

ISSN: 2039-4039

autobiografica di Weil sul lavoro e sottolineare, anche, l'esistenza di una tensione pedagogica che costituisce il suo modo peculiare di raccontare la propria esperienza» (ivi, pp. 11-12). La drammatica testimonianza autobiografica di Weil racconta le condizioni di lavoro degli operai nelle fabbriche francesi degli anni Trenta del Novecento, mette in evidenza la forza impositiva di determinati dispositivi organizzativi e, allo stesso tempo, apre a possibilità trasformative che nascono proprio dal riconoscere i limiti di un lavoro che perde la propria natura formativa e umana. Nella direzione di analizzare pedagogicamente gli spunti di riflessione offerti dalla letteratura che si occupa di pratiche lavorative si colloca anche l'articolo di Andrea Galimberti e Manuela Palma, dal titolo *Dalla dismissione della comunità di fabbrica al suolo della GIG economy. Riflessioni pedagogiche sull'intreccio tra soggettività e lavoro*. Il testo si sofferma, in particolare, su due romanzi italiani contemporanei, «*La dismissione*, romanzo di Ermanno Rea del 2002 che racconta di un'Italia post-industriale e *Memorie dal Suolo. Cronache urbane di un food pusher*, romanzo di Matteo Bonfili del 2019 che offre uno spaccato del lavoro ai tempi della gig economy» (ivi, p. 28), tentando di approfondire, attraverso il dialogo con l'intreccio narrativo, il rapporto tra identità soggettiva in formazione e lavoro. Anche l'articolo di Rosaria Capobianco, *Narrare la precarietà del lavoro per educare al cambiamento*, offre al lettore un'analisi pedagogica di alcuni testi letterari che raccontano le trasformazioni e le difficoltà del lavoro contemporaneo, «un lavoro che è cambiato notevolmente in questi ultimi vent'anni, arricchendosi di un nuovo lessico. Parole come precariato, call center, mobbing, lavoro interinale, co.co.pro, stagista e non ultimo smart working sono non solo ripetutamente citate nelle diverse narrazioni, ma rappresentano spesso il fulcro centrale di queste storie che prendono spunto dalle problematiche attuali riportate dalle cronache dei giornali e al centro delle discussioni del quotidiano dibattito politico» (ivi, p. 52).

I contributi di Alessandra Mazzini su *Gli adolescenti al lavoro nell'opera di Cesare Pavese* e di Paolo Bertuletti su *L'educazione tramite il lavoro secondo Georg Kerschensteiner. Attualità di un autore quasi dimenticato* proseguono nell'indagare i rapporti tra narrazione e lavoro. In particolare, il primo approfondisce le modalità attraverso le quali Pavese racconta la durezza, il dolore e la fatica, ma anche l'operosità, la creatività e la tensione formativa del lavoro. Il secondo, analizza la dimensione del valore etico del lavoro in Kerschensteiner, mostrando l'attualità di molte riflessioni del pedagogista tedesco per il dibattito pedagogico contemporaneo.

I saggi di Roberta Navoni su *Alternanza formativa: analisi di un principio pedagogico. Continuum e circolarità fra riflessione ed esperienza* e di Enza Sidoti e Dorotea di Carlo su *La pratica narrativa per una formazione del sé nei luoghi di lavoro* concludono la prima parte di questo numero monografico, soffermandosi sul valore formativo del

ISSN: 2039-4039

lavoro come costante alternanza tra esperienza e riflessione e sulla narrazione come modalità di formazione dell'identità soggettiva di chi lavora.
La seconda parte di questa rivista *Percorsi divergenti* presenta articoli che analizzano, in chiave pedagogica, aspetti specifici del mondo del lavoro attuale: la valenza formativa dell'attività lavorativa nella formazione terziaria, le opportunità professionali per le persone con disabilità, le diverse forme di apprendimento informale. Il primo saggio di Gigliola Paviotti, dal titolo *The value of work: emerging opportunities and challenges for universities*, approfondisce il ruolo di orientamento e accompagnamento al lavoro che le Università si devono assumere. Gli articoli di Loredana Perla, Laura Agrati, Ilenia Amati, Virginia Magoga, Rosa Palermo, *Ready Woman: nuove opportunità di accesso al lavoro per le donne con disabilità fisico-organiche. Prime risultanze di una ricerca a statuto narrativo* e di Elisa Bissacco, Simone Visentin, Monica Fedeli, *Transformative Learning e disabilità intellettive: il valore dell'esperienza professionale per gli apprendisti di Conca D'oro* studiano i rapporti tra disabilità e mondo del lavoro. Il primo testo analizza, in prospettiva pedagogica, le risultanze del progetto Ready Woman, che «è nato per offrire alle donne con disabilità - in particolare organica e fisica - nuove opportunità di impiego lavorativo e di sviluppo delle proprie capacità allo scopo di migliorarne i livelli di occupabilità» (ivi, p. 156). Il secondo affronta il tema del rapporto, problematico e complesso, tra lavoro e disabilità attraverso il costrutto del *Transformative Learning,* presentando i dati di una ricerca empirica sull'esperienza professionale degli apprendisti con disabilità intellettiva della Fattoria sociale Conca D'oro. Conclude il numero della Rivista, il contributo di Stefano Spennati, *L'apprendimento informale e le sue implicazioni nello sviluppo delle soft skills*, che approfondisce la questione della promozione delle competenze nell'apprendimento informale.

ANDREA POTESTIO
University of Bergamo

ISSN: 2039-4039

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*

ANDREA POTESTIO

The following paper aims to investigate the methods of Simone Weil's narration in La condizione operaia*, which tells her experience as worker. The purpose is to analyze the structure, the problems and the illusions of Weil's autobiographical narrative about work and, also, to underline the existence of a pedagogical tension that constitutes her peculiar way of telling her experience.*

KEYWORDS: *SIMONE WEIL, EXPERIENCE, WORKER, AUTOBIOGRAPHY, EDUCATION*

«Come abolire un male senza aver visto chiaramente in che cosa consista? Le pagine seguenti possono forse aiutare a porre almeno il problema, perché sono frutto del contatto diretto con la vita di fabbrica»[1]. Queste righe dello scritto di Simone Weil, *Esperienze della vita di fabbrica*[2], consentono di comprendere come la filosofa francese interpreti la sua esperienza lavorativa in fabbrica. Due sono gli aspetti rilevanti di questa citazione. Il primo è l'esplicitazione del fatto che il lavoro in fabbrica che la Weil ha sperimentato direttamente è un male per l'uomo e per gli operai che lo devono subire. Un male che, come spiega più avanti, coincide con il fatto che in fabbrica: «le cose fanno la parte degli uomini, e gli uomini quella delle cose; questa è la radice del male»[3]. La vita da operaia, che Weil ha vissuto per diversi mesi dal 1934 al 1935 e ha descritto nelle pagine del *Diario di Fabbrica*, le permette di analizzare diverse situazioni nelle quali l'operaio è ridotto a macchina e privato della dignità umana: «ricevo il cartellino solo alla fine della prima operazione. Ho l'impressione, spesso, di non impiegare tutta la velocità di cui sono capace. Eppure sono sfinita. Alla sera, mi sento, per la prima volta, veramente schiacciata dalla fatica […]; il senso di cominciare nuovamente a scivolare nella condizione di bestia da soma»[4].

ISSN: 2039-4039

La descrizione della negatività del lavoro in fabbrica e delle conseguenze nefaste sulla vita degli operai non è l'unico tema che emerge dalla citazione iniziale. Il secondo aspetto riguarda la posizione epistemologica di colui che narra la vita di fabbrica. In qualche modo, quelle righe rivendicano il diritto a narrare solo per chi ha avuto «contatto diretto con la vita di fabbrica», ossia per chi ha vissuto e sperimentato la condizione dell'operaio, il suo sentirsi bestia da soma o macchina da utilizzare. Con queste parole, inizia la lettera a Jules Romains: «benché io abbia ricevuto esattamente la sua stessa formazione universitaria, capita che io sappia un poco che cosa è una officina meccanica. Per quanto ampia sia l'intuizione di un romanziere, egli non può sentire tutto ugualmente bene, anche quando il romanziere è lei. Per questo mi dico che forse ciò che intendo scriverle non è per lei privo di interesse»[5]. La lettera all'autore di *Hommes de bonne volonté* non verrà mai spedita e nemmeno terminata, ma costituisce la spinta iniziale che porta Weil a tornare a riflettere sull'esperienza vissuta in fabbrica. Non solo. La filosofa francese rivendica che la sua conoscenza della vita di fabbrica deriva dall'esperienza diretta, da ciò che ha visto e che ha vissuto direttamente e prende le distanze dalla riflessione, inevitabilmente, astratta e lontana dalla realtà del romanziere. Anche le intuizioni di un autore sensibile e capace come Romains non possono cogliere le sfumature della realtà se si distanziano dall'esperienza stessa del romanziere, ossia se non si fondano sulla dimensione autobiografica della narrazione. Weil afferma con forza, in queste righe, il significato dell'esperienza incarnata e la necessità, per chi scrive e racconta, di narrare sempre a partire dal reale, dall'esperienza e dalla propria biografia in una forma di testimonianza[6].
Questo breve saggio vuole approfondire proprio la dimensione epistemologica della narrazione di Weil sul lavoro, a partire da un'analisi del *Diario di Fabbrica* e degli scritti che accompagnano l'esperienza da operaia dell'autrice. La finalità è mettere in evidenza la struttura, le problematicità e le illusioni della narrazione autobiografica di Weil sul lavoro e sottolineare, anche, l'esistenza di una tensione pedagogica che costituisce il suo modo peculiare di raccontare la propria esperienza.

La narrazione del lavoro come testimonianza

L'esperienza del lavoro come operaia è narrata da Weil nel *Diario di fabbrica*, che viene pubblicato nel testo più ampio *La condizione operaia*. L'intero volume ha una storia editoriale complessa che è opportuno ricordare brevemente, perché ci consente di avanzare alcune riflessioni sulle intenzioni di Weil in merito alla volontà di raccontare

ISSN: 2039-4039

questa esperienza attraverso la scrittura. Innanzitutto, occorre sottolineare che la raccolta di testi e di lettere che compongono *La condition ouvrière* è stata pubblicata dall'editore Gallimard, grazie all'interesse di Albert Camus, nel 1951, dopo la morte di Weil. Anche se Gaeta nella postfazione di una edizione italiana sostiene che: «malgrado l'artificio di un libro costruito da altri e che potrebbe ancora essere utilmente modificato e arricchito, ci appare un'opera completa, la prima in cui incontriamo pienamente e fino in fondo Simone Weil, la sua straordinaria umanità, la ricchezza di pensiero radicato nella conoscenza di una condizione particolare, quella del lavoro operaio»[7], è opportuno evidenziare che la struttura della *Condizione operaia* non è stata pensata dall'autrice. Sicuramente, le lettere e gli articoli che compongono questa opera costituiscono uno stimolo per i lettori sia per comprendere il pensiero di Weil, sia per affacciarsi al racconto di una testimonianza concreta sulle condizioni del lavoro operaio nelle fabbriche degli anni Trenta e Quaranta del Novecento in Francia. Allo stesso tempo, però, è necessario riflettere, con prudenza e pazienza, sul significato della testimonianza di Simone Weil, sulla possibilità di incontrare «pienamente e fino in fondo Simone Weil» e sul valore di un testo che raccoglie materiali assemblati da un'operazione editoriale, seppur accorta e meritoria, successiva alla morte dell'autrice.

La stessa Weil mette in evidenza, in più riprese durante le corrispondenze tenute negli anni dell'esperienza in fabbrica, la difficoltà di scrivere dopo le giornate di lavoro: «approfitto delle vacanze forzate cui mi costringe una leggera malattia per chiacchierare un po' con te. Altrimenti, durante le settimane di lavoro, ogni sforzo che debba aggiungere a quelli che mi sono imposti mi costa molto. Non è soltanto questo a trattenermi: è la quantità delle cose da dire e l'impossibilità di esprimere l'essenziale. Forse, più tardi, mi verranno le parole giuste: ora mi pare che mi ci vorrebbe un'altra lingua per poter tradurre l'essenziale»[8]. La citazione della lettera ad Albertine Thévenon non mostra solo la fatica di riuscire a trovare spazi di riflessione e pensiero durante il lavoro in fabbrica, ma anche un problema più generale nel trovare le parole adatte per narrare l'esperienza che sta vivendo, a causa della «quantità delle cose da dire e [del]l'impossibilità di esprimere l'essenziale». Ecco che iniziano a emergere le difficoltà – di cui Weil è consapevole – nel momento in cui prova a scrivere l'esperienza della vita operaia, a raccontarla a se stessa per tenere traccia di ciò che ha vissuto[9] e a tentare di descriverla e testimoniarla agli altri.

Weil prova, nella lettera, a spiegare le difficoltà incontrate nel tentativo di raccontare ciò che ha vissuto: «questa esperienza, che per molti aspetti corrisponde a quel che mi attendevo, ne è separata tuttavia da un abisso; è la realtà, non più l'immaginazione. Ha mutato in me non questa o quella delle mie idee; ma infinitamente di più, tutta la mia prospettiva delle cose, il senso stesso che ho della vita. Conoscerò ancora la gioia, ma

ISSN: 2039-4039

una certa leggerezza di cuore mi rimarrà, credo, impossibile per sempre. Ma su questo argomento, basta: l'inesprimibile, a forza di volerlo esprimere, si degrada»[10]. La prima difficoltà riguarda la profondità delle tracce lasciate dall'esperienza vissuta. Il radicale cambiamento di vita, i problemi nell'adeguarsi a un'esistenza totalmente differente da quella che aveva vissuto in precedenza, la molteplicità degli stimoli, delle emozioni e dei sentimenti provati e le terribili condizioni di lavoro sperimentate producono su Weil delle conseguenze che modificano la sua intera prospettiva nel rapportarsi alla realtà. Vi è qui la descrizione di un'esperienza piena e autentica che, in quanto attraversamento di qualcosa – come ci ricorda la stessa etimologia della parola[11] –, mostra la sua forza e lascia delle tracce che strutturano l'identità soggettiva di chi la vive. In questa direzione, l'esperienza manifesta anche il suo carattere individuale e irripetibile, che si intreccia con la singolarità della coscienza della persona che la sta vivendo. La medesima esperienza di vita da operaia in fabbrica lascia conseguenze significativamente differenti nelle persone che l'hanno vissuta, in base a ciò che permane nel loro sentire e nella loro memoria e al modo in cui, proprio a partire dalle esperienze vissute, possono affrontare le esperienze a venire[12].

Il carattere singolare dell'esperienza, anche se non nega la valenza relazionale e la possibilità di essere narrata e condivisa[13], evidenzia un altro aspetto della difficoltà che Weil incontra nel suo tentativo di descrivere la condizione della vita operaia. Non è solo la forza e la violenza dell'esperienza in fabbrica a rendere difficoltosa la narrazione e nemmeno solo la fatica fisica provata, la velocità dei ritmi lavorativi che impedisce «che si possa pensare ad altro, facendolo; o ancor meno riflettere»[14], ma è la dimensione nascosta che appartiene a ogni esperienza a sfuggire a qualsiasi tentativo di descriverla e raccontarla. Come sostiene Weil, vi è una dimensione nell'esperienza che appartiene all'«inesprimibile, [che] a forza di volerlo esprimere, si degrada». Una dimensione che non sempre risulta evidente nella vita quotidiana delle persone[15], ma che, in situazioni di vita particolarmente complesse e lontane dall'ordinario – come per Weil la sperimentazione della condizione operaia -, riesce ad emergere e a far sentire la distanza incolmabile tra l'esperienza vissuta e il linguaggio che tenta di narrarla[16]. Eppure, il tentativo di raccontare questa dimensione "inesprimibile" costituisce l'essenza dello sforzo di testimonianza di Simone Weil e, più in generale, il tentativo umano di dare forma alla propria esperienza e alla propria vita. In questa direzione, vi è l'orizzonte pedagogico della riflessione della filosofa francese, ossia nel tentativo di esprimere l'inesprimibile, partendo dalla consapevolezza che, in questo tentativo, vi è sempre il rischio di "degradarlo", sia attraverso la pretesa astratta di comprenderlo completamente, sia attraverso la rinuncia allo sforzo di raccontarlo con parole e gesti capaci di connettere, per quanto possibile, il sentire e il razionale, la parola e l'azione, il corpo e la mente.

ISSN: 2039-4039

Vi sono alcune caratteristiche del *Diario di fabbrica* che sottolineano il tentativo, più o meno intenzionale, di narrare ciò che si può considerare l'inesprimibile. La dimensione più evidente è quella autobiografica e riguarda la posizione professionale di Simone Weil che, per formazione ed estrazione sociale, è a tutti gli effetti una intellettuale. Le critiche e le riserve alla decisione di Simone di sperimentare la vita da operaia non si fanno attendere e giungono, subito, dal suo gruppo di amici. Albertine Thévenon le sintetizza in modo puntuale: «frequentare i minatori, vivere con la paga d'un disoccupato, riflettere e scrivere sul movimento operaio non poteva bastarle. Quel che pareva essenziale alla sua intelligenza e a un tempo alla sua sensibilità, due forze in lei press'a poco eguali, era di penetrare intimamente i rapporti fra lavoro e lavoratori. Essa pensava di poter giungere a questa conoscenza solo se si fosse fatta operaia; e così decise di diventarlo. Fu, tra noi due, un grave punto di attrito. Pensavo e penso ancora che la condizione proletaria è uno stato di fatto e non di elezione, soprattutto per quanto riguarda la mentalità, cioè il modo di intuire la vita. Non ho nessuna simpatia per le esperienze tipo "re del carbone", dove il figlio del proprietario va a lavorare in incognito nelle miniere del padre per tornarsene poi, fatta la propria esperienza, a riprendere la sua vita di padrone. Pensavo e penso ancora che le reazioni elementari di un'operaia non potrebbero mai essere quelle d'un'insegnante di filosofia uscita da un ambiente borghese»[17].

L'amica Albertine[18] riassume le critiche che l'ambiente sindacale, che Weil frequentava, poneva nei confronti della sua decisione di sperimentare le condizioni di vita della fabbrica. Da un lato, Thévenon sottolinea le ambizioni di Weil, che vuole «penetrare intimamente i rapporti fra lavoro e lavoratori». Non le basta ragionare sulle condizioni di vita degli operai come un'intellettuale, nemmeno raccontare le storie o parlare con gli operai. Weil vuole vivere sulla sua pelle la vita di un operario, il senso di fatica, lo sfinimento, la condizione servile, l'illusione di dignità e il grado di consapevolezza di ciò che avviene nel dispositivo fabbrica. Ciò che interessa a Weil non è tanto un'indagine sociale sul lavoro[19], ma le donne e gli uomini che lavorano, i loro pensieri, esigenze, condizioni di vita e aspirazioni. L'unico modo che vede per "penetrare" e comprendere questo oggetto di studio è farne esperienza con il proprio corpo, fino allo sfinimento e al sacrificio[20]. Dall'altro lato, la citazione di Thévenon sottolinea lo scacco delle aspirazioni di analisi di Weil. Non è possibile che un'insegnante borghese possa identificarsi pienamente con il mondo operaio, poiché: «le reazioni elementari di un'operaia non potrebbero mai essere quelle d'un'insegnante di filosofia uscita da un ambiente borghese». Ecco la frattura tra Simone e Albertine e anche l'elemento inesprimibile che Weil cerca, sempre in modo asintotico, di raccontare. Condurre la vita da operaia per mesi, e anche anni, non vuol dire diventare un'operaia, pensare e reagire come i lavoratori della fabbrica. Per questa ragione, l'esperimento di Weil è destinato a fallire, o per lo meno

ISSN: 2039-4039

a narrare una prospettiva, un tentativo di incontro tra due mentalità diverse – borghese e operaia, chi ha scelto di fare l'operaia e chi lo ha subito -, che inevitabilmente rimangono tali. Weil entra in fabbrica con l'aspirazione di comprendere un mondo che conosceva solo astrattamente e attraverso la letteratura, con l'intenzione di viverlo per sperimentare sul proprio corpo la condizione operaia, ma anche con la consapevolezza che il suo è un esperimento, frutto di una decisione libera e, anche, destinato a finire dopo alcuni mesi o anni. Non a caso, Thévenon sottolinea che: «la condizione proletaria è uno stato di fatto e non di elezione».

Weil dimostra in diversi passi del *Diario* di essere consapevole della distanza tra la sua mentalità di percezione della realtà e quella delle sue colleghe operaie. Allo stesso tempo, sottolinea come la vita in fabbrica ridimensioni queste differenze e trasformi la sua stessa modalità di percepire e interpretare ciò che sta vivendo. Può essere un buon esempio di questa trasformazione il tema della docilità e della sottomissione degli operai alle dure e schiavistiche condizioni del lavoro in fabbrica. Nella prima parte del *Diario*, commentando le difficoltà lavorative vissute durante la prima giornata presso la fabbrica Carnaud, Weil si stupisce del fatto che le sue colleghe non provino la sua stessa rabbia: «nel guardaroba, stupore di ascoltare le altre chiacchierare, ciarlare senza mostrare di avere la medesima rabbia che ho io»[21]. La rabbia di Simone è l'emozione di una persona che non si è ancora rassegnata ai torti subiti in continuazione, alla violenza del dispositivo schiavistico della fabbrica, all'indifferenza stanca delle sue compagne. È una rabbia che nasce dalla capacità di stupirsi per il comportamento indifferente e rassegnato delle persone che la circondano, che sembrano trovare normale ciò che vivono. Proprio lo stupore nei confronti dell'indifferenza delle sue colleghe genera la rabbia e il tentativo di reazione, ma, allo stesso tempo, questa emozione la separa dalle operaie che lavorano con lei e le impedisce di vivere e sperimentare pienamente la condizione operaia, dando ragione alle tesi di Thévenon. Infatti, è l'esperienza pregressa di Weil, la sua sensibilità, la sua formazione e le sue abitudini di vita a farle percepire, in tutta la sua violenza, gli obblighi e le ingiustizie del lavoro in fabbrica. Eppure anche questa differenza, anche la rabbia, è destinata ad attenuarsi ed a esercitare un'influenza sempre meno rilevante proprio a causa del dispositivo lavorativo al quale è costretta ad adeguarsi: «un'oppressione evidentemente inesorabile ed invincibile non genera come immediata la rivolta, bensì la sottomissione. All'Alsthom, mi ribellavo solo la domenica. Alla Renault, ero arrivata ad un'attitudine più stoica. Sostituire l'accettazione alla sottomissione»[22].

La trasformazione che Weil racconta su se stessa è testimoniata attraverso il passaggio dall'iniziale rabbia, causata soprattutto dalla rassegnazione delle sue colleghe, ai pensieri e alle aspirazioni di ribellione domenicale – ossia nell'unico giorno di riposo, nel quale può

ISSN: 2039-4039

avere le energie per pensare -, alla sottomissione dovuta alla consapevolezza di essere impotenti di fronte alla realtà che si sta vivendo[23]. Ma questa trasformazione non elimina la posizione teorica di Weil e il suo sguardo peculiare, che presenta sempre uno scarto e una distanza rispetto alle sue colleghe, che si trovano a vivere il lavoro in fabbrica come una condanna ineluttabile, e non come una decisione libera e temporanea. Eppure, proprio questo scarto tra la Weil intellettuale e la Weil operaia, che sperimenta i ritmi e la fatica di un lavoro servile, genera la narrazione che, attraverso le parole e la scrittura, assume il significato di una testimonianza. Rimane la dimensione inesprimibile, l'impossibilità di identificarsi con le proprie colleghe, di vivere la loro condizione di necessità, eppure la fatica vissuta nel corpo, le ingiustizie e l'irruzione della rassegnazione producono parole e lettere che tentano di dare senso a una trasformazione interiore e a ciò che accade nella realtà esterna. Una narrazione che può avvenire perché in Weil la rassegnazione, sebbene sia imposta alle azioni di ribellione che non possono trovare spazio nel dispositivo della fabbrica, non tacita completamente la possibilità di riflettere, almeno a tratti e con fatica, su ciò che avviene e sulle tracce che l'esperienza continua a lasciare.
Può essere interessante, a questo punto, dopo aver cercato di mostrare la struttura della posizione soggettiva e formativa di Weil nel *Diario*, affrontare anche la modalità concreta di narrazione della sua esperienza lavorativa che prende la forma di una scrittura autobiografica.

Il *Diario di fabbrica* come narrazione pedagogica

Ricoeur approfondisce la differenza tra un testo scritto e un discorso orale in questo modo: «la scrittura è una realizzazione simile e parallela alla parola, una realizzazione che ne prende il posto e, in qualche modo, la intercetta. È per questo che abbiamo potuto dire che ciò che giunge a scrittura è il discorso in quanto intenzione di dire e che la scrittura è una diretta iscrizione di questa intenzione, anche se, storicamente e psicologicamente, la scrittura è iniziata trascrivendo graficamente i segni della parola»[24]. Non è sufficiente sostenere che la scrittura sia una modalità di trasformare in lettera i suoni della parola e, nemmeno, che lo scrivere sia un'operazione che avviene in successione cronologica rispetto al discorso, come se fosse un tentativo di archiviare sulla carta le parole, ampliando la memoria umana. La definizione generale di testo come «discorso fissato dalla scrittura»[25], che lo stesso Ricoeur utilizza inizialmente, non chiarisce pienamente le profonde differenze che vi sono tra il testo e il discorso. La prima differenza riguarda,

ISSN: 2039-4039

come aveva già osservato Platone, l'impossibilità di rispondere del testo alle eventuali domande del lettore. Infatti, «il lettore è assente nella scrittura e lo scrittore è assente nella lettura. Il testo produce così un duplice occultamento del lettore e dello scrittore; ed è in questo modo che esso si sostituisce alla relazione dialogica che lega immediatamente la voce dell'uno all'udito dell'altro»[26]. Il fatto che lo scrittore e il lettore non siano presenti, contemporaneamente, permette alla scrittura di sostituire il dialogo, le domande e le risposte e il tentativo di cercare una sintesi di chiarificazione tra i due partecipanti al dialogo. Questa differenza sostanziale consente a Ricoeur di affermare che la scrittura intercetta l'intenzione di dire qualcosa da parte del soggetto e non può essere pensata solo come una trascrizione della parola già detta.
Ma vi un'altra differenza significativa tra testo scritto e parola. Una delle funzioni più significative del discorso è quella della referenza, ossia della possibilità di indicare – fare riferimento – a una situazione reale, che è più o meno prossima ai due o più interlocutori. Nel testo scritto, oltre a non essere presenti gli interlocutori contemporaneamente, non è nemmeno presente ciò a cui ci si riferisce, ossia la situazione reale o la persona della quale si sta dicendo qualcosa: «il movimento della referenza verso l'indicare si trova intercettato nello stesso momento in cui il dialogo è interrotto dal testo. Ho volutamente detto intercettato e non soppresso […]. Come vedremo, il testo non è senza referenza, e sarà appunto compito della lettura, in quanto interpretazione, realizzare la referenza. Almeno, in questa sospensione in cui la referenza viene differita, il testo è in qualche modo "per aria", fuori dal mondo o senza mondo; grazie a questa obliterazione del rapporto con il mondo, ogni testo è libero di entrare in rapporto con tutti gli altri testi che prenderanno il posto della realtà circostante esibita dalla parola viva»[27]. Il testo entra in rapporto con un insieme di altri testi, diventa letteratura e sostituisce la parola viva, nel senso che genera un ulteriore distacco dalla realtà, che la parola è in grado di indicare in presenza. Ciò che è scritto mostra una struttura differente dalla parola, proprio perché intercetta o sospende il rapporto diretto con la realtà, ossia la capacità della parola di indicare e narrare qualcosa che è presente. Ma la dimensione referenziale, aggiunge Ricoeur, è solamente sospesa, non soppressa dalla testualità. La ricostruzione del rapporto con la realtà è il compito del lettore che, attraverso l'interpretazione di ciò che è scritto, in un tempo dilatato, è in grado di attribuire un nuovo senso e significato alle lettere scritte e, di conseguenza, anche alla loro capacità referenziale di indicare la realtà. È opportuno sottolineare che questa operazione viene compiuta, per la prima volta, in genere, proprio dall'autore del testo come lettore, iniziale, di ciò che ha scritto. Interpretare leggendo il testo significa ricostruire la realtà, che è sospesa nella letteratura, e generare una connessione tra i segni scritti e l'esperienza vissuta[28].

ISSN: 2039-4039

Cerchiamo, a questo punto, di portare questi elementi di differenza tra testo e parola e di significato dell'interpretazione del lettore come operazione di ricostruzione di un rapporto con la realtà nella struttura del *Diario di Fabbrica* e nello sforzo narrativo di Weil. La prima acquisizione è che il *Diario* non è una trascrizione di parole o di discorsi con le colleghe che la filosofa francese pronuncia, descrivendo e osservando le condizioni del proprio lavoro in fabbrica. Al contrario, il testo del *Diario* intercetta l'intenzione di Weil di parlare della fabbrica prima che la parola si sia manifestata, ossia ci mostra, proprio nella forma frammentata di un diario, il suo modo di vivere ciò che accade e di relazionarsi ad esso. Su questo tema, è interessante sottolineare anche la modalità specifica di scrittura del *Diario*, che solo le *Œuvres complètes*[29] hanno riportato editorialmente in modo fedele dai quaderni originali. Infatti, Weil ha tentato di distinguere i fatti osservati, come la scansione dei tempi, i calcoli sul salario, il funzionamento delle macchine, dalla narrazione di episodi specifici e dalle sue riflessioni. Nelle pagine di sinistra dei quaderni originali si trovano i primi, mentre in quelle di destra i secondi. A testimonianza evidente che la scrittura intercetta due aspetti dell'intenzione di narrare di Weil. Il primo ricostruisce il contesto esterno, l'organizzazione, le condizioni oggettive del lavoro in fabbrica, con l'intenzione di dare al lettore – quindi, inizialmente, a se stessa come prima lettrice – più informazioni possibili per non dimenticare ciò che ha vissuto. Il secondo concerne ciò che succede a lei come operaia, alle sue emozioni, sentimenti e pensieri. I due aspetti non sono pienamente separabili e si intrecciano costantemente, al di là del tentativo della stessa autrice di separarli su due pagine differenti. Ciò che emerge in entrambi gli aspetti e che caratterizza l'intenzione di dire di Weil che si riversa nella scrittura risiede nell'aver ben presente l'oggetto di studio della sua osservazione. Un oggetto di studio che è rappresentato, non tanto nel descrivere il lavoro in fabbrica in sé, i suoi ritmi e le sue modalità di esecuzione, ma nel narrare l'esperienza di una operaia, se stessa, che diviene oggetto di analisi e di approfondimento. Certamente, un'operaia particolare, che proviene dal mondo intellettuale, che ha scelto di svolgere un lavoro manuale per un periodo e che non possiede la forza fisica, la salute e le competenze per adattarsi pienamente a questo mondo lavorativo. Un'operaia, però, che forse proprio per queste peculiarità, più di altri, leggendo la propria scrittura riesce a ricostruire la realtà che ha vissuto e può rispondere al quesito che costituisce l'intenzionalità della narrazione di Weil: è possibile ribellarsi alla condizione operaia ed è possibile trasformarla?

Sappiamo che la risposta di Weil, dopo aver sperimentato le condizioni di lavoro degli operai, è negativa. Infatti, vivendo il dispositivo della fabbrica, Simone si rende conto che, nel lungo periodo, più che la reazione concreta e la ribellione, è la rassegnazione passiva a diventare l'atteggiamento più comune della vita operaia. Ma ciò che è importante evidenziare per i fini di questo articolo è l'intenzione del dire di Simone Weil, che dà

ISSN: 2039-4039

origine alla scrittura del *Diario di Fabbrica*. Un'intenzione che coincide con la decisione di prendere se stessa come oggetto di studio e con la volontà di narrare, in modo auto-biografico[30], la sua esperienza specifica di operaia, sia negli aspetti concreti e materiali, sia in quelli emotivi, sentimentali e razionali. In questa intenzione che lo scritto intercetta emerge un aspetto significativo della valenza pedagogica del testo, ossia l'attenzione alla singolarità di un processo e di un'esperienza idiografica[31] e la consapevolezza che per poter narrare un percorso individuale, seppur in modo incompleto, è necessario connettere in modo integrale le dimensioni che lo compongono.
Vi è anche un altro aspetto nella scrittura del *Diario*, oltre all'attenzione per l'integralità dell'esperienza individuale, che evidenzia una tensione che si può definire pedagogica: lo sforzo di cambiamento e di trasformazione che appartiene allo scritto. Anche questa dimensione appartiene alla struttura narrativa del testo, in quanto è proprio la narrazione che mostra le infinite possibilità a venire dell'esperienza umana e che consente di esplorare, attraverso l'intuizione e l'immaginazione, alcune possibilità di azione umana[32]. Weil è la prima lettrice del *Diario*, in realtà potrebbe anche essere l'unica, in quanto lo scritto non è inizialmente destinato alla pubblicazione. Come lettrice ha il compito di interpretare, a distanza di tempo, ciò che ha scritto e l'esperienza accaduta. Interpretare, riprendendo l'analisi di Ricoeur, significa ricostruire in assenza il referente dello scritto, ossia il contesto dell'esperienza di fabbrica, la realtà esterna a cui si riferisce lo scritto e le emozioni, i sentimenti e le riflessioni della sua stessa coscienza. La lettura avviene, inevitabilmente, in un altro tempo rispetto alla scrittura. Pur essendo un testo autobiografico, Weil che legge il suo *Diario* è una persona diversa da quella che ha vissuto l'esperienza di operaia, trasformata proprio da quella esperienza anche nel modo di vivere e di provare emozioni e sentimenti, come lei stessa ammette. Ma ciò che evidenzia la dimensione pedagogica della prospettiva di Weil, come lettrice e interprete di se stessa, è la sua intenzionalità di trovare le modalità per modificare la condizione operaia che ha vissuto. Un'intenzionalità che si trova disseminata nelle sue lettere e negli scritti successivi e che ci testimonia come il suo sforzo di analisi e ricostruzione della sua esperienza passata in fabbrica sia volto a riflettere e promuovere possibili azioni future, che possano essere funzionali al miglioramento della vita operaia[33]. Azioni concrete, capaci di partire dalla rassegnazione vissuta durante l'esperienza da operaia, dalla difficoltà di parlare con le sue colleghe, dall'indifferenza, dai ritmi incessanti e dalla difficoltà di trovare spazi di pensiero. Azioni in grado di connettere la realtà vissuta con la riflessione, senza teorizzare rivoluzioni o prese di consapevolezza illusorie, in una classe operaia che vive condizioni lavorative che rasentano la schiavitù, dalle quali non è possibile uscire in modo immediato e improvviso. Ma pur sempre azioni – non descrizioni e analisi teoriche - che tentano di indicare una direzione da intraprendere per orientare

ISSN: 2039-4039

l'esperienza a venire di tutti coloro che sono interessati alla condizione operaia, valorizzando la dimensione formativa e integrale del lavoro.

ANDREA POTESTIO
University of Bergamo

[1] S. Weil, *Esperienza della vita di fabbrica* [1936-1941], in id., *La condizione operaia* [1951], SE, Milano 1994, p. 259.
[2] Il testo in questione nasce dalla lettura che Weil effettua della parte del romanzo di Jules Romains, *Hommes de bonne volonté*, dedicata alla vita in fabbrica. All'inizio, Weil vuole scrivere al romanziere una lettera che, però, non terminerà. Dopo diversi anni, nel 1941, riprende la lettera incompiuta e la trasforma in un saggio che viene pubblicato nel numero di giugno-luglio 1942 della Rivista «Èconomie et humanisme», con il titolo *Réflexions sur la vie d'usine*.
[3] S. Weil, *Esperienza della vita di fabbrica* [1936-1941], cit., p. 266.
[4] S. Weil, *Diario di fabbrica* [1934-1935], in S. Weil, *La condizione operaia* [1951], cit., p. 47.
[5] Si veda la nota 1 curata da Giancarlo Gaeta, cfr. S. Weil, *Esperienza della vita di fabbrica* [1936-1941], cit., p. 259.
[6] Sul tema della testimonianza e della possibilità di narrare l'identità soggettiva, pur senza mai coglierla in modo completo, si veda la riflessione di J. Derrida, *Passioni. "L'offerta obliqua"*, in id., *Il segreto del nome* [1993], Jaca Book, Milano 1997, pp. 87-126.
[7] G. Gaeta, *La fabbrica della schiavitù*, in S. Weil, *La condizione operaia* [1951], SE, Milano 1994, p. 309.
[8] S. Weil, *Lettere a Albertine Thévenon* [1935], in id., *La condizione operaia* [1951], cit., p. 121. Si veda sulla difficoltà a scrivere durante l'esperienza da operaia anche la lettera a Boris Souvarine: «Caro Boris, mi costringo a scriverti qualche riga perché altrimenti non avrei il coraggio di lasciare traccia scritta delle prime impressioni della mia nuova esperienza» (S. Weil, *Lettera a Boris Souvarine* [1935], in id., *La condizione operaia* [1951], cit., p. 134).
[9] L'esigenza individuale di conservare attraverso la scrittura la memoria della propria esperienza è ben testimoniata dalla conclusione di una lettera ad Albertine e sembra essere preponderante rispetto all'intenzione di pubblicare i propri scritti: «conserva questa lettera; te la richiederò forse, se un giorno vorrò raccogliere tutti i miei ricordi di quella vita operaia. Non per pubblicare qualcosa sull'argomento (almeno non penso), ma per difendermi dai vuoti della memoria. È difficile non dimenticare, quando si muta così radicalmente la propria maniera di vivere» (S. Weil, *Lettere a Albertine Thévenon* [1935], cit., p. 128).
[10] S. Weil, *Lettere a Albertine Thévenon* [1935], in id., *La condizione operaia* [1951], cit., p. 121.
[11] Il termine "esperienza" deriva dal latino *ex-perientia*, composta dal prefisso *ex* (da), che indica un movimento di uscita da qualcosa, una sorta di superamento di una determinata situazione che può presentare anche elementi di difficoltà e di pericolo, ma che risulta superata e compiuta. *Perientia* contiene la radice indoeuropea *per-*, che rimanda, al contrario, all'attraversamento di qualcosa che si sta ancora svolgendo. Una prova, un accadimento difficile da prevedere e da controllare in quanto è esposto a esiti imprevedibili come testimoniato dal verbo greco *peirao* (tentare, esplorare), dal latino arcaico *perior* e dal latino *perire* e *periculum*.
[12] La singolarità e la precarietà dell'esperienza è ben testimoniata dall'immagine dell'immagine del quadro di Klee, *Angelus novus*, evocata da Walter Benjamin: «C'è un quadro di Klee che s'intitola *Angelus novus*. Vi si trova un angelo che sembra in atto di allontanarsi da qualcosa su cui fissa lo sguardo. Ha gli occhi spalancati, la bocca aperta, le ali distese» (W. Benjamin, *Sul concetto di storia* [1940], Einaudi, Torino 1997, pp. 35-37). L'angelo di Klee fissa con gli occhi aperti il passato appena esperito e si spinge verso il futuro, incerto e provvisorio, mantenendo lo sguardo sull'esperienza che ha appena attraversato e che costituisce la sua identità relazionale con il mondo.
[13] Husserl ricorda con queste parole che l'esperienza presenta, al suo interno, un aspetto relativo alla relazionalità e condivisione: «il soggetto dell'esperienza non è in realtà un soggetto solipsistico, bensì un soggetto tra molti soggetti. […] La natura è una realtà intersoggettiva, realtà non soltanto per me e per gli altri uomini che sono casualmente con me, ma è per noi tutti, per tutti coloro che devono poter intrattenere con noi un commercio e devono potersi intendere con noi a proposito di cose e di uomini» (E. Husserl, *Idee per una filosofia pura e una filosofia fenomenologica* [1952], vol. II, Einaudi, Torino 1965, pp. 473-481).
[14] S. Weil, *La prima radice. Preludio a una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano* [1949], SE, Milano 1990, pp. 56-60.
[15] Riprendendo la riflessione di Benjamin, Agamben sottolinea che la quotidianità moderna presenta una tale proliferazione di situazioni e accadimenti tali da rompere ogni equilibrio con la capacità umana di narrarli e renderli significativi: «noi sappiamo però oggi che, per la distruzione dell'esperienza, una catastrofe non è in alcun modo necessaria e che la pacifica esistenza quotidiana in una grande città è, a questo fine, perfettamente sufficiente. Poiché la giornata dell'uomo contemporaneo non contiene quasi più nulla che sia ancora traducibile in esperienza: non la lettura del giornale, così ricca di notizie che lo riguardano

ISSN: 2039-4039

da un'incolmabile lontananza, né i minuti trascorsi al volante di un'automobile in un ingorgo, non il viaggio agli inferi nelle vetture della metropolitana, né la manifestazione che blocca improvvisamente la strada [...], né i momenti eterni di muta promiscuità con degli sconosciuti in ascensore o nell'autobus. L'uomo moderno torna a casa alla sera sfinito di una farragine di eventi – divertenti o noiosi, insoliti o comuni, atroci o piacevoli – nessuno dei quali è diventato esperienza» (G. Agamben, *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*, Einaudi, Torino 1998, pp. 6-7).

[16] Sul ruolo necessario del segreto inesprimibile interno a ogni narrazione, Derrida afferma: «C'è segreto. Si può sempre parlarne; ciò non significa romperlo. Si può parlarne all'infinito, raccontare delle storie a suo riguardo, dire tutti i discorsi che mette in opera e le storie che scatena o incatena […]. Il segreto resterà segreto, muto, impassibile, come la *chora*, come *Chora*, straniero a ogni storia, nel senso di *Geschicte* o di *res gestae* come di sapere e di racconto storico, ad ogni periodizzazione, a ogni epocalizzazione» (J. Derrida, *Passioni. "L'offerta obliqua"*, in id., *Il segreto del nome* [1993], cit., p. 121).

[17] A. Thévenon, *Introduzione*, in S. Weil, *La condizione operaia*, Oscar Mondadori, Milano 1990, p. 21.

[18] Albertine Thévenon è moglie di Urbain Thévenon, dirigente sindacale di Saint-Etienne.

[19] Gaeta sottolinea a più riprese la valenza sociologica del *Diario*: «al lettore del *Diario di Fabbrica*, straordinario documento di sociologia del lavoro industriale, viene così offerta una rappresentazione della vita di fabbrica condotta al limite della umana sopportabilità. Una rappresentazione fatta di situazioni, di dettagli, di impressioni fisiche e psicologiche, di descrizioni di tecniche delle macchine e dei procedimenti di lavoro, di sofferenze e di angosce, ma anche di insperati momenti di gioia per un cenno di solidarietà o per il fugace sentimento di essere partecipi di una operosa vita collettiva piuttosto che succubi di un degradante asservimento al processo produttivo» (G. Gaeta, *La fabbrica della schiavitù*, in S. Weil, *La condizione operaia* [1951], cit., p. 299). Sicuramente, è vero che il lettore può ricavare indicazioni sociologiche e descrittive dalla lettura del *Diario*, ma certamente questa lettura non coglie in profondità l'analisi della filosofa francese e il suo sforzo più ampio e problematico di indagare e migliorare, a partire dalla propria coscienza, la condizione operaia.

[20] Lo sguardo della riflessione di Weil rivolto alle persone che lavorano e non al lavoro come categoria astratta presenta delle analogie con la prospettiva pedagogica. Non a caso Bertagna afferma: «l'oggetto di studio della pedagogia non può essere un qualsiasi oggetto concettuale con minori o maggiori referenze empiriche che dipendono dall'evoluzione della ricerca scientifica nel tempo storico e nello spazio geografico, bensì, sempre, come unità minima di almeno due soggetti (due persone)» (G. Bertagna, *La pedagogia e le "scienze dell'educazione e/o della formazione". Per un paradigma epistemologico*, in id., *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018, p. 30).

[21] S. Weil, *Esperienza della vita di fabbrica* [1934-35], in id., *La condizione operaia* [1951], cit., p. 64. La riflessione continua con queste parole amare e rassegnate sulla propria rabbia impotente e l'ammissione della impossibilità di accettare la condizione operaia come condizione di tutta la vita: «del resto, l'uscita dalla fabbrica avviene molto rapidamente; fino alla campana si lavora come se ce ne fosse ancora per delle ore; la campanella non ha nemmeno cominciato a suonare che tutte si alzano come mosse da una molla, corrono a timbrare, corrono agli spogliatoi, infilano i loro vestiti scambiando qualche parola, corrono a casa propria. Malgrado la stanchezza, ho un tale bisogno d'aria fresca che vado a piedi alla Senna; là mi siedo sulla riva, su una pietra, abbattuta, sfinita, col cuore serrato da una rabbia impotente, e mi sento svuotata di tutta la mia sostanza vitale; mi chiedo se riuscirei, qualora fossi condannata a questa vita, ad attraversare tutti i giorni la Senna senza buttarmi, una volta o l'altra» (*ibidem*).

[22] Ivi, p. 95.

[23] In *La prima radice*, Weil descrive la condizione degli operai come sradicata. Proprio lo sradicamento dalla tradizione, dal legame con il passato, dal lavoro che si sta svolgendo e della sua valenza formativa è ciò che produce la rassegnazione passiva in chi vive in fabbrica e non consente una trasformazione della realtà: «La lista concreta dei dolori degli operai fornisce quella delle cose che bisogna modificare. Occorre sopprimere anzitutto il trauma subìto dal ragazzo che, lasciando a dodici o a tredici anni la scuola, entra in fabbrica. […] Il bambino a scuola, fosse un buono o un cattivo scolaro, era un essere del quale si riconosceva l'esistenza e che si cercava di sviluppare; si faceva appello ai suoi sentimenti migliori. Da un giorno all'altro egli diventa una appendice della macchina, un po' meno di una cosa, e non ci si preoccupa affatto se egli obbedisce sotto lo stimolo dei più volgari moventi: basta che obbedisca. La maggior parte degli operai ha subìto, almeno in quel momento della vita, l'impressione di non esistere più, accompagnata da una specie di smarrimento interno, che molto di rado gli intellettuali o i borghesi hanno occasione di sperimentare, persino nelle maggiori sofferenze. Quel primo trauma, ricevuto in età tanto giovanile, lascia spesso un segno incancellabile. Può disamorare per sempre del lavoro» (S. Weil, *La prima radice. Preludio a una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano* [1949], SE, Milano 1990, pp. 25-26). Sulla filosofia del lavoro di Weil, si vedano a titolo d'esempio: R. Chenavier, *Simone Weil. Philosophie du travail*, in «Revue d'éthique et de théologie morale», 244, 2007/2, pp. 31-40 e G. Bianchi, *Simone Weil e la condizione operaia*, Editori Riuniti, Roma 1985.

[24] P. Ricoeur, *Che cos'è un testo?* [1970], in *Dal testo all'azione*, Jaca Book, Milano 1989, p. 135.

[25] Ivi, p. 134.

[26] Ivi, p. 135.

[27] Ivi, p. 137.

[28] Con queste parole Ricoeur sottolinea l'importanza della lettura come interpretazione del testo: «la lettura è come l'esecuzione di una partita musicale; segna la realizzazione, la messa in atto delle possibilità semantiche del testo. […] Interpretare, come abbiamo detto, è appropriarci *hic et nunc* dell'intenzione del testo. […] Ma ciò che abbiamo appena detto sulla semantica profonda del testo alla quale rimanda l'analisi strutturale, ci invita a comprendere che l'intenzione o lo scopo del testo non è, primariamente, l'intenzione presunta dell'autore, il vissuto dello scrittore nel quale potremmo trasferirci, ma ciò che il testo vuole dire a chi è disposto a obbedire alla sua ingiunzione» (ivi, pp. 148-151).

[29] Cfr. S. Weil, *Œuvres complètes*, Gallimard, Paris 1991.

ISSN: 2039-4039

[30] In questo modo Ricoeur formula l'idea di identità narrativa, costituita da costanti scritture e letture della propria esperienza: «l'identità narrativa, costitutiva dell'ipseità, può includere il cambiamento, la mutabilità, nella coesione di una vita. Il soggetto appare allora costituito ad un tempo come lettore e come scrittore della propria vita, secondo l'auspicio di Proust. Come viene verificato dall'analisi letteraria dell'autobiografia, la storia di una vita non finisce mai d'essere raffigurata da tutte le storie veridiche o di finzione che un soggetto racconta a proposito di sé. Questa raffigurazione fa della vita stessa un tessuto di storie raccontate» (P. Ricoeur, *Tempo e racconto. Il tempo raccontato* [1985], III, Jaca Book, Milano 1988, p. 376). Sul rapporto tra auto-bio-grafia e identità, si veda anche la riflessione di Derrida: «che sia o meno pronunciato, esposto come tale, tematizzato l'"io" si pone sempre autobiograficamente. Si riferisce a se stesso, l'"io" si mostra, parla di sé e di sé come vivente, vivente nel presente, nel presente vivente, nel momento in cui "io" si dice. […] L'auto-bio-grafico deriva dal fatto che la semplice istanza di un "io" o dell'*autos* si pone come tale in quanto è segno di vita, presenza di vita, manifestazione di vita presente, anche se chi rimanda tale segno di vita è passato sulla sponda della morte, anche se dice "io sono sulla sponda di morte o meglio dall'altro lato della vita". […] Noi qui analizziamo questo segno di vita nella struttura stessa dell'auto-posizione dell'io e dell'ipseità (anche se tale posizione non è un enunciato discorsivo o tematico). È nella struttura fenomenologica minimale, nel semplice apparire dell'"io" in generale, che localizziamo la traccia della manifestazione di sé, dell'auto-presentazione, come presente vivente, garanzia autobiografica» (J. Derrida, *L'animal que donc je suis* [2006], Jaca Book, Milano 2006, p. 97). Dello stesso autore, si veda anche, *Memorie per Paul De Man. Saggio sull'autobiografia* [1988], Jaca Book, Milano 1995.

[31] Sullo statuto epistemologico della pedagogia come sapere idiografico che ha come oggetto di studio sempre una persona in educazione/formazione, Bertagna scrive: «[la pedagogia] è chiamata a raccogliere, con tutte le conseguenze metodologiche del caso, la sfida epistemologica di confrontarsi, sempre, non con il problema della parte o dell'insieme delle parti della "cosa" dell'educazione e/o formazione che cambia concettualmente nel tempo e nello spazio, bensì con il particolare problema del "tutto", dell'"integralità", dell'"unità" inesauribile di ciascun "soggetto dell'educazione e/o della formazione" (genitivo soggettivo) in un tempo storico e in uno spazio geografico determinati e addirittura determinanti» (G. Bertagna, *La pedagogia e le "scienze dell'educazione e/o della formazione". Per un paradigma epistemologico*, in id., *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, cit., p. 35).

[32] Sulla capacità narrativa dei romanzi di raccontare aspetti inediti della complessa esperienza umana, Kundera afferma: «lo spirito del romanzo è lo spirito della complessità. Ogni romanzo dice al lettore: "Le cose sono più complicate di quanto tu pensi". È questa l'eterna verità del romanzo, sempre meno udibile, però, nel frastuono delle risposte semplici e rapide che precedono la domanda e la escludono» (M. Kundera, *L'arte del romanzo* [1986], Adelphi, Milano 1988, pp. 35-36).

[33] L'aspetto trasformativo del pensiero di Weil – anche utopico nel senso di capacità di immaginare condizioni di lavoro diverse da quelle attuali, in grado di valorizzazione la dimensione formativa del lavoro manuale – è ben sottolineato dal saggio di Vito: «È un'utopia concepire il lavoro non solo come fonte di sostentamento, non solo come possesso di professionalità e garanzia di rispettabilità sociale, ma come occasione, da garantire a ogni uomo, anche nei mestieri più umili, di agire sulla materia, di plasmarla, di darle forma, esercitando sulla realtà uno sforzo intelligente d'invenzione e trasformazione, con gli altri e per il bene di tutti?» (M.A. Vito, *L'utopia concreta di Simone Weil*, in *Pensare il presente con Simone Weil*, F. Amigoni e F.C. Manara (eds.), Effatà Editrice, Torino 2017, p. 175). Sul tema dell'utopia presente nella sua concezione del lavoro, è significativa l'affermazione di Weil: «si tratta sicuramente di una pura utopia. Ma il descrivere anche sommariamente uno stato di cose che sarebbe migliore di quello esistente significa sempre costruire un'utopia; tuttavia nulla è più necessario alla vita di simili descrizioni, purché siano sempre dettate dalla ragione» (S. Weil, *Riflessioni sulle cause della libertà e dell'opposizione sociale* [1934], Adelphi, Milano 1983, p. 105).

ISSN: 2039-4039

Dalla dismissione della comunità di fabbrica al suolo della GIG economy. Riflessioni pedagogiche sull'intreccio tra soggettività e lavoro

From factory community dismission to GIG economy ground. Pedagogical reflections along the intersections between subjectivity and work

ANDREA GALIMBERTI, MANUELA PALMA[1]

Starting from the fertile connections between narrative and pedagogy, the purpose of this paper consists in promoting a pedagogical analysis of two novels: Ermanno Rea's "La dismissione" and Matteo Bonfigli's "Cronache dal Sottosuolo". The analysis of the working dispositives depicted in these books highlights the effects of subjectivization of two current working configurations as long as continuities and differences in their training effects. Finally, a clinical reading of the two narratives offers the possibility to identify a peculiar pedagogical object consisting in the analysis and critical reflection of workplace cultures disseminated in contemporary world.

KEYWORDS: WORK, SUBJECTIFICATION, DISPOSITIVE, POST FORDISM, *GIG ECONOMY*

Narrazione, dispositivi lavorativi e soggettività

Narrazione e pedagogia hanno sviluppato un lungo percorso di contiguità, articolazione e dialogo sotto molteplici forme e aspetti. Diversi autori hanno esplorato e sottolineato sia le valenze del narrare in termini di apprendimento che la relazione reciprocamente poietica tra sé e testo[2], seguendo epistemologie eterogenee, dalla fenomenologia ai paradigmi della complessità[3]. In questo articolo assumeremo tale vasto scenario come sfondo, senza, per ragioni di spazio, poterlo approfondire e articolare nel dettaglio. Ci preme, tuttavia, focalizzare due questioni. La prima riguarda il nostro posizionamento: ci poniamo di fronte a testi che interroghiamo e decifriamo nella loro valenza di esperienza riportata, allo scopo di analizzarne le dimensioni in gioco, in termini di criticità e possibilità di senso; ci relazioniamo dunque con mappe di esperienze[4] in cui lo sguardo del narratore ha già in parte filtrato e orientato ciò che possiamo cogliere. Il secondo punto riguarda il tipo di mappe che analizzeremo, ovvero romanzi, opere di *fiction*. In questo senso ci apprestiamo all'analisi di un materiale né empiricamente strutturato *ad hoc* per l'interrogazione pedagogica (ad esempio in un impianto di ricerca), né riferibile a

ISSN: 2039-4039

una cornice teorica che si impegna a mantenere un certo grado di veridicità con quanto 'realmente' accaduto. L'esperienza potrebbe non aver mai avuto luogo nella forma narrata, dunque non è questo aspetto 'documentaristico' che prenderemo in esame. Piuttosto, utilizzeremo le narrazioni come oggetto culturale, che proviene dalla vita diffusa e che mette in gioco rappresentazioni sociali riferibili al lavoro. Ci interessa lo sviluppo di una trama che non ha l'intento di dar conto di processi pedagogici in atto, ma che, per rendersi il più possibile verosimile, rintraccerà e organizzerà elementi potenzialmente preziosi per uno sguardo pedagogicamente orientato.

Fornirne una lettura pedagogica significa per noi cercare di leggere i due testi descrivendo le caratteristiche dei dispositivi lavorativi in essi narrati e soffermarsi sugli effetti che tali dispositivi producono in termini di soggettivazione (o assoggettamento) dei protagonisti.

Il termine dispositivo si riferisce chiaramente all'opera foucaltiana[5], ma viene in particolare ripreso nella sua rilettura massiana[6], una lettura che ha permesso di introdurre il concetto nel campo della pedagogia riconoscendone l'intrinseca valenza formativa. Se il dispositivo descritto da Foucault - inteso come strutturazione microfisica in atto nelle carceri capace di creare "corpi docili e produttivi" - produce soggettività allora questo concetto diviene una chiave di lettura utile a comprendere a quali dimensioni è necessario guardare per individuare il campo di pensiero e azione del sapere pedagogico.

«L'educazione è un dispositivo»[7], e se così decidiamo di intenderla, allora possiamo cercare di individuare il peso che la strutturazione degli spazi, la scansione dei tempi, la gestione dei corpi, l'allestimento di riti, la definizione di attività, la scelta del linguaggio esercitano in termini materiali e simbolici sugli individui e sottolineare il loro ruolo «positivo» di strutturazione di soggettività, la loro funzione intrinsecamente «pedagogica». Questa chiave permette naturalmente di leggere anche i dispositivi lavorativi nella loro intrinseca «formatività» intendendoli come dispositivi antropogenetici[8], dispositivi in grado di produrre soggetti.

Quello che si cercherà di fare è utilizzare la fertilità del concetto di dispositivo per analizzare due romanzi: «La dismissione», romanzo di Ermanno Rea del 2002 che racconta di un'Italia post-industriale e «Memorie dal Suolo. Cronache urbane di un food pusher», romanzo di Matteo Bonfili del 2019 che offre uno spaccato del lavoro ai tempi della *gig economy*. Il nostro obiettivo è quello di individuare, basandoci sulle narrazioni presentate nei due testi, alcuni tra i temi per noi più significativi del rapporto tra identità e lavoro. A partire da una riflessione sul «dispositivo» lavorativo narrato e dalla descrizione della materialità dei suoi spazi, dei suoi tempi, dei suoi corpi, delle sue attività, ci si soffermerà su alcune questioni tipiche delle configurazioni lavorative

ISSN: 2039-4039

narrate, cercando di sottolineare quale impatto svolgano nel processo di costruzione del lavoratore-protagonista.

Comunità operaia e linee di soggettivazione in acciaieria: la dismissione

«La dismissione» è un romanzo scritto da Ermanno Rea nel 2002 e legato a un evento preciso della storia italiana, che si intreccia con la politica dei grandi investimenti statali in settori strategici come la siderurgia. Nata all'inizio del secolo scorso, l'Ilva di Bagnoli diventò di fondamentale importanza nel dopoguerra ed entrò in profonda crisi negli anni Settanta fino ad accumulare debiti sempre più consistenti. Fu varato un piano di recupero da mille miliardi di lire che permise il raggiungimento di alti standard di qualità, efficacia e efficienza, ma che non cambiò il destino dell'acciaieria: il 1990 fu l'anno dell''ultima colata' e seguirono negoziazioni per la vendita di varie parti dell'impianto. Per l'area fu elaborato un piano di rinnovamento urbanistico (Coroglio - Bagnoli) che, oggi, nel 2020 deve ancora essere varato.
Il romanzo è narrato in prima persona dal quarantaduenne protagonista Vincenzo Bonocore. Il presente del racconto si articola negli anni di dismissione dell'Ilva, dal 1990, anno di chiusura dell'impianto, fino al 1995 quando i pezzi smontati vengono caricati su navi destinate a Shanghai. La dimensione temporale si articola però, attraverso *flashback*, lungo tutta la vicenda biografica di Vincenzo a partire dal suo ingresso in fabbrica all'età di 18 anni. In questo senso la dismissione dell'Ilva diventa per lui un momento apicale attraverso cui ricontattare eventi passati e ri-esplorarli. È evidente l'analogia tra lo smontaggio dell'impianto e l'analisi della propria vita, un progetto da portare avanti, tornando indietro.

La materialità e la comunità di fabbrica

La fabbrica è descritta a lungo nel romanzo, sia nei tempi del suo funzionamento che nel momento della sua fine, nei differenti ambiti di produzione: la cockeria, l'acciaieria, l'altoforno… La materialità dell'impianto è al centro dei processi di apprendimento individuale e collettivo. La dimensione sociale è infatti favorita dall'esistenza di spazi come il circolo, il dopolavoro, il viale principale che attraversa gli impianti, luoghi intermedi tra la fabbrica e le abitazioni, punti di incontro di tutte le maestranze. E' qui che prendono forma i discorsi, che l'esperienza lavorativa diventa parola, attraverso le conversazioni e le assemblee.
L'Ilva è rappresentata come un luogo capace di promuovere un'etica del lavoro e della solidarietà, un vero e proprio contesto di apprendimento sociale, comunitario, dove è

ISSN: 2039-4039

possibile strutturare un'identità comune. Un legame molto lontano dai fenomeni di alienazione presenti nei processi tayloristici e propri del fordismo, così ben delineati da Simone Weil[9]. E' il protagonista stesso che descrivendo i ritmi e le fasi dell'acciaieria fa riecheggiare in essi i cicli delle società agricole che creavano il respiro per la creazione della comunità, prendendo le distanze dall'uniformità ripetitiva e automatizzante dalla catena di montaggio:

> Temo che soltanto chi conosce che cosa sia un'acciaieria mi possa capire; possa capire cioè la nostra inclinazione per le contraddizioni nonché il nostro modo così inquieto e conflittuale di stare insieme, di rapportarci l'un l'altro, sempre però nel segno di un legame che nulla è in grado di scalfire, destinato per forza di cose a prevalere come per effetto di una misteriosa prescrizione. Dicono che tutto questo sia riconducibile al modo stesso del nostro lavoro, alle sue scansioni, alla macchina, che è regina tra noi e che ha le sue fasi, le sue lune, i suoi cicli, insomma niente di simile alla catena di montaggio dove uniformità e ripetitività uccidono tutto, a cominciare dai sentimenti, odio e amore, e uccidono in qualche modo la macchina stessa, che non ha più personalità, appare smembrata, una specie di corpo anatomicamente sparpagliato su un tavolo di marmo mentre un disco difettoso ripete in maniera ossessiva la stessa nota[10]

È la stessa dimensione materiale dell'impianto che incita al legame: l'altoforno «incute soggezione già soltanto per la sua mole», di fronte a esso, «nessuno può agire separato» ma solo con una «danza rituale» e uno «spirito eroico»[11]. Si parla in questo senso di una vera e propria «mistica dell'acciaieria» in grado di subordinare conflitti e litigi al bene comune: «…ragazzi prima di ogni altra cosa l'impianto. Con le colate non si scherza. Le vostre beghe vengono dopo, tutto viene dopo quando la siviera è piena e il gioco comincia»[12].

Epopea e mito

L'Ilva non è solo un posto di lavoro in cui prestare manodopera retribuita, diventa anche una parte viva di coloro che vi lavorano e l'appartenenza gioca un ruolo fondamentale, costantemente sollecitata dalla pericolosità degli impianti e dei loro effetti. La possibilità della morte è concreta e si irradia in riti e miti che si tramandano tra le generazioni. Come la storia dell'operaio Pasquale Mancini, «morto in un collettore di acque bollenti per salvare un compagno che si era precipitato dentro»[13] o il momento in cui un altro operaio cade nella colata di metallo e viene immediatamente sciolto lì dentro, ne segue un confronto teso tra la proprietà – che intendeva comunque utilizzare quella materia lavorata – e gli operai che volevano fosse seppellita sottoterra, perché «ormai aveva un'anima»[14]. O, ancora, la figura mitica dell'«Inglese» che lavorava ai nastri di cottura

ISSN: 2039-4039

senza adeguate protezioni, morto nel suo letto, ufficialmente broncopolmonite ma «quando morì fu perciò l'intero quartiere a piangerlo, a sentirsi amputato, a sospettare le alte sfere della fabbrica di avere esercitato pressioni per impedire l'accertamento delle cause del suo trapasso»[15].
È manifesto il desiderio e la possibilità di costruire un'epopea, una storia collettiva fatta di dinastie e saghe, di eroi e morti simboliche. La dismissione per la comunità di fabbrica è dunque anche il problema del lascito, dell'impossibilità di continuare a trasferire ciò che ha attraversano più generazioni:

> Per esempio, per quel che riguarda i nostri rapporti col passato, la nostra capacità e la nostra volontà di non vivere questa dismissione come rottura anche morale con ciò che abbiamo alle spalle, con la nostra storia. Senonché è proprio questa continuità che i giovani tendono a rinnegare. Chiusa la fabbrica, in frantumi dinastie e saghe familiari, caduta ogni aspettativa di occupazione, non vogliono sentirlo neanche nominare questo mitico prima. Sostengono che la fabbrica è stata soltanto inferno e inganno, che è meglio togliersela dalla testa una volta per tutte[16]

Oltre il confine: la comunità 'esterna'

La comunità che entra in contatto con la fabbrica non è solo quella delimitata da una territorialità precisa e dall'attività di chi ci lavora. Il confine è poroso: l'Ilva ha effetti anche su Napoli e sul territorio limitrofo, nella piena ambivalenza di ciò che rappresenta. Le emissioni nocive che produce minano la salute anche di chi non ha scelto la vita di fabbrica e distruggono la bellezza di luoghi storicamente ricchi di fonti di acqua termale, invasi da «un tetro gigante che vomitava a mare venti milioni di litri all'ora di veleni: cloro, ammoniaca, solfuri, fenoli, idrocarburi»[17].
Ma il romanzo pone anche un altro elemento che ci aiuta a pensare a questa dimensione in termini più complessi: per quanto l'Ilva sia un luogo di veleni, essa si contrappone ad altre forme di inquinamento etico, civile e morale presenti nel territorio, finendo per rappresentare un baluardo per valori che non riescono ad attecchire 'là fuori'. Una «contro-cartolina» in grado di offrire una visione differente di Napoli, a cui molti avevano profondamente creduto:

> Una contro-cartolina che trasformava in alacrità l'indolenza, in precisione l'approssimazione, in razionalità l'irragionevolezza, in ordine il caos, in rigore la rilassatezza. L'amavamo perché introduceva in una città inquinata – la Napoli della guerra fredda, dell'abusivismo selvaggio, del contrabbando – valori inusuali: la solidarietà; l'orgoglio di chi si guadagna la vita esponendo ogni giorno il proprio torace alle temperature dell'altoforno; l'etica del lavoro; il senso della legalità[18]

ISSN: 2039-4039

Ecco perché la dismissione assume la fisionomia anche di una sconfitta sociale e non solo economica: rappresenta la fine di un riscatto conquistato con fatica, il termine di un sogno di rinnovamento sociale che avrebbe potuto, potenzialmente, diventare catalizzatore per altre possibilità analoghe. È la distruzione di «una civiltà, una cultura, una formae mentis»[19] che ancora una volta non riesce a trovar territorio fertile nel meridione:

> Signori, gli ho detto guardandoli uno per uno diritto negli occhi, ma vi rendete conto che abbiamo perduto? Non una semplice battaglia, ma la guerra. Almeno questa guerra, l'abbiamo perduta. Le fabbriche a Napoli non hanno indotto nessuna modernizzazione. Dicevamo: l'Ilva entrerà nel vicolo e lo bonificherà. Alla lunga è accaduto l'inverso: il vicolo è entrato nell'Ilva e l'ha inquinata. La fabbrica di Napoli. La sola cosa buona che abbia prodotto è una certa quota di coscienza proletaria dentro la città melmosa[20]

E senza il baluardo dell'acciaieria, sembra davvero che Bagnoli venga risucchiata da ciò a cui sembrava poter resistere:

> È vero, avevamo avuto la polvere rossa. Ma gli usci delle case venivano lasciati in maggioranza aperti a tutte le ore, non c'erano furti, scippi, risse, stupri, taglieggiamenti. Adesso invece accadeva di tutto: aggressioni, borseggi, rapine. E anche di peggio. D'altronde, era arrivata la camorra[21]

L'Ilva dunque è messa in dialogo con la dimensione comunitaria e sociale, è portatrice del dilemma estremamente attuale che costringe alcuni cittadini a dover scegliere tra diritto alla salute e diritto al lavoro, un tema presente nelle attuali cronache proprio in riferimento a un'altra acciaieria, gemella di quella di Bagnoli, a Taranto. La riflessione sul senso collettivo che un'impresa di produzione ha sia sulla vita di chi la fa vivere che sull'ambiente e sulla collettività più ampia è ancora troppo spesso trascurata. Ma il romanzo di Rea mostra un'estrema consapevolezza di queste dimensioni, tematizzandole come, forse, solo Adriano Olivetti è riuscito a fare in campo imprenditoriale[22].

Identità professionale e soggettivazione

Vincenzo Bonocore, il protagonista del romanzo, napoletano di origini umili, entra in fabbrica all'età di diciotto anni, si diploma seguendo i corsi serali e riesce a far carriera, risalendo le gerarchie tecniche dell'azienda: «manovale, operaio, manutentore, capoturno, tecnico d'area»[23]. Nel suo itinerario professionale è visibile la possibilità di far

ISSN: 2039-4039

valere sul luogo di lavoro la propria capacità, di vedersela riconosciuta, di segnare una discontinuità con la propria origine nella direzione di una crescita:

…mi raggiunse la notizia che mi era stato riconosciuto un nuovo inquadramento: non ero più la matricola OPE (operaio) numero 7553; bensì la matricola IMP (impiegato) numero 1961. Lo ammetto: mi vennero le lacrime agli occhi[24]

Una crescita che non si limita a un vantaggio socio-economico, ma si struttura in una vicinanza estrema tra il sé personale e il sé professionale, quasi di fusione. La presenza della fabbrica nella vita del protagonista è pervasiva: Vincenzo vive nelle palazzine di Bagnoli, e i fumi, i rumori, i colori della fabbrica fanno parte del paesaggio, tanto quanto il mare e la collina di Posillipo. La sua cerchia sociale è completamente legata alla fabbrica, tutti i suoi ricordi, dall'incontro con la futura moglie alla prima volte che fa l'amore, vengono collegati alla presenza dell'Ilva. Un'appartenenza di cui egli è consapevole: «chi sarei potuto diventare senza l'Ilva? Siamo sinceri, nessuno. Forse non sarei riuscito neppure a diplomarmi»[25].
La linea di sviluppo del romanzo non si limita, tuttavia, a restituirci un protagonista che è il 'prodotto' del dispositivo-fabbrica in cui si forma. Certo, egli è parte della comunità operaia ed è anche un esito coerente e riuscito di un processo di selezione interna che premia qualità e competenze, attribuendo incarichi e responsabilità crescenti a chi li merita. Vincenzo, però, segue anche un proprio itinerario, più intimo e segreto, fatto di apprendimenti che risuonano con una parte di sé che non è interessata né alla carriera né alla lealtà del gruppo con cui si identifica. È un'intimità che si scopre gradualmente nella relazione con le macchine di cui è responsabile. Attraverso la sua azione professionale è alla ricerca di una 'sua' umanità:

Chi dice che una macchina non possa mostrarsi nei nostri confronti anche compassionevole? O, al contrario, dura, ostile, astiosa? Essa in verità, questo almeno io credo, si rende conto quando colui che la manipola ha un tocco maestro, esperto, rispettoso, e quando invece si tratta di dita aggressive e brutali, prive di qualsiasi intelligenza e finezza. Io non intendo attribuire un'anima alla macchina, come potrebbe accadere a qualcuno di troppa immaginazione. Intendo attribuirla – o non attribuirla – agli uomini che la frequentano. Il punto è essenzialmente questo: l'umanità della macchina è prima di tutto un riflesso della nostra umanità[26]

La fatica del lavoro all'impianto diventa in lui possibilità di una forma[27] che ritrova in un rispecchiamento fondato sulla 'logica' dell'impianto. Ed è questo legame intimo e segreto che emerge nel momento della dismissione, quando egli è chiamato a essere il riferimento per smontare le colate continue, la parte più nobile dell'acciaieria. Perché

ISSN: 2039-4039

quest'uomo tiene tanto a svolgere questo compito in modo preciso e maniacale? Perché lo fa contro tutto e tutti? Contro i suoi superiori che gli danno dell'insensato e contro i suoi colleghi che gli danno del traditore perché sta aiutando i proprietari a svendere l'azienda? Una parte appassionante del romanzo ruota attorno a queste domande e si dedica allo sforzo del protagonista di capire sé stesso e questa dannazione/dedizione che nessuno gli ha richiesto. Inizialmente essa sembra l'effetto del dispositivo che ha creato un soggetto incapace di sottrarsi alla sua responsabilità professionale, portandola oltre qualsiasi calcolo di convenienza:

> Certo, nessuno me lo aveva chiesto. Ma io, dissi, non sono un semplice esecutore, non ho la mentalità di chi sa soltanto obbedire a degli ordini e si ferma lì. Io sono un tecnico, un uomo abituato a fare scelte, a sentirsi responsabile[28]

Ma la questione non si esaurisce in modo così semplice ed è in questo preciso punto che si può scorgere quella che Deleuze chiama la «linea di fuga dal dispositivo»[29], la possibilità, cioè, di creare un proprio senso che resiste alle forze strutturanti e dominanti.
Vincenzo è figlio della fabbrica, è fratello dei suoi colleghi, ma è anche in cerca di un proprio irriducibile significato che ha trovato in un rapporto quasi mistico con la macchina, che «è sacra, è tutto. È ordine e disciplina. È razionalità. In definitiva, è quanto di pulito e rispettabile resta ancora in questo mondo caotico»[30]. Per questo, la dismissione rappresenta per lui anche un fenomeno 'iniziatico' in cui poter lasciare andare una parte di sé e per incontrare cosa rimane di lui senza la fabbrica, ovvero il risultato del proprio itinerario di soggettivazione:

> Per me questo risultato è un punto d'onore, una scommessa, una specie di appuntamento finale con il mio lavoro. Se vuoi, un congedo: tra un uomo e un tecnico d'area, Bonocore che saluta Bonocore"[31]

Al termine del romanzo è possibile vedere come il protagonista riesca a emanciparsi dall'immagine di sé che si esauriva nel ruolo e nelle relazioni professionali. Strutture grazie alle quali ha potuto costruirsi l'occasione di una forma, senza tuttavia ridursi alla loro operatività di forze anonime. È accompagnando la fabbrica al suo saluto finale che questo processo di disvelamento può compiersi.

Pratiche (non) professionali e identità ai tempi della *gig economy*: Memorie dal suolo

ISSN: 2039-4039

La seconda narrazione che vorremmo prendere in considerazione è quella affidata a un romanzo pubblicato nel 2017 dal titolo «Memoria dal suolo. Cronache urbane di un food pusher», opera prima di Matteo Bonfigli, scrittore romano classe 1975.
Il libro narra la quotidianità lavorativa di un fattorino che, in sella a un motorino elettrico, affronta le strade della capitale per consegnare pasti a domicilio. La voce narrante del romanzo è quella di un quarantenne che dopo gli studi in Architettura e anni di attività come grafico perde il suo lavoro e si trova a essere impiegato come *riders* per una società di consegne pasti.
La narrazione offre quindi la possibilità di osservare dall'interno l'esperienza lavorativa dei servizi di *food delivery*, servizi affermatesi in Italia dal 2015 e che con la loro incredibile quanto rapida diffusione[32] hanno segnato di fatto una apertura del mercato del lavoro italiano a queste occupazioni. L'attività del fattorino rientra infatti nelle occupazioni della cosiddetta *Gig economy* termine tradotto in italiano con 'economia delle piattaforme' e usato per indicare il ruolo centrale che in queste occupazioni viene svolto dalle piattaforme, entità anonime e impersonali, per fare incontrare domanda e offerta di lavoro[33]. Più nello specifico il tipo di occupazione descritta nel romanzo rientra nei lavori *on demand*, occupazioni che ricomprendono servizi attualmente sempre più diffusi come noleggio di auto con conducente, disbrigo di faccende domestiche e, appunto, la consegna di pasti a domicilio.

Dematerializzazione del luogo di lavoro

Uno dei primi aspetti che colpisce nel racconto riguarda un tema connesso alla dimensione dello spazio del dispositivo lavorativo: la de-materializzazione del luogo di lavoro.
Il tema apre il romanzo ma presentandosi nei termini di apologia del lavoro «tangibile» in contrapposizione a quello immateriale[34]:

> In fondo – pensi – non è un lavoro peggiore di altri. Anzi. Finalmente qualcosa di tangibile, dopo anni passati seduto davanti a un computer, tra disegni e progetti la cui unica aderenza alla realtà era il passaggio dal digitale al cartaceo. Qui sei per strada, passi da un ristorante all'altro, passi da un ristorante a un'abitazione, attraversi la città sul tuo silenziosissimo motorino elettrico, consegni cibo, beni materiali, non virtuali[35]

In realtà bastano poche righe per capire che il lavoro, pur constando di azioni concrete e fortemente proceduralizzate[36], comporti in parallelo la de-materializzazione del luogo di

ISSN: 2039-4039

lavoro: tutto si svolge in strada, in uno spazio di passaggio senza «entrata» o «uscita», «non luogo» che trova il proprio senso nel condurre da un posto all'altro[37].
Il tema della frammentazione del luogo di lavoro è stato ampiamente affrontato in letteratura[38] ma nel romanzo emerge con i suoi effetti più feroci. Il romanzo racconta infatti le lunghe attese per una consegna in strada al freddo invernale o nel caldo torrido, sotto la pioggia battente, prigionieri di un «fuori».
La frammentazione luogo di lavoro comporta diversi effetti sul lavoratore. Quelli immediatamente evidenti sono due.
In primo luogo, il forte senso di isolamento che spinge il protagonista a sentirsi completamente solo[39], senza la possibilità di un confronto con i propri colleghi, in contatto solo con i messaggi anonimi della *app* e con il fugace scambio cibo-denaro con i clienti:

> Dopo un mese di consegne, pranzo e cena sei giorni su sette, ti rendi conto di quanto tempo passi in completa solitudine. Solo per strada, solo nei ristoranti – in attesa che il cuoco scorga la tua casacca rossa e si dedica a preparare e confezionare il tuo pasto da asporto – solo negli edifici, quando giungi a destinazione[40]

Il secondo aspetto riguarda la negazione dei bisogni essenziali - di sicurezza e finanche fisiologici - dei lavoratori, che viene descritta nel romanzo in termini tragicomici e che appare evidente per esempio a proposito dell'assenza di un luogo dove andare in bagno nel corso del turno:

> richiamato dal trillo di una nuova consegna. Ti alzi, ti dirigi verso l'uscita circondato da occhi ciechi, senza esse riuscito a farti abbandonare da quella leggera, ma pungente fitta al basso ventre. Alla terza buca di seguito che rischia di farti cadere dal mezzo senti il dolore acuirsi di colpo e ne comprendi la causa […] entri nel solito bar in piazza, ordini un caffè. Chiedi di poter usare il bagno. "In fondo alle scale". Nonostante la spesa di un euro, non riesci a evitare la smorfia sprezzante della cassiera, neanche le avessi chiesto di accompagnarti a pisciare[41]

Temporalità eterodiretta e il confine poroso tra vita e lavoro

Un altro tema, connesso al precedente ma che emerge più specificamente dalla riflessione sulla dimensione temporalità del dispositivo lavorativo riguarda la difficoltà di gestione dei tempi della propria occupazione e il confine sempre più poroso tra tempo di vita e tempo di lavoro. La rarefazione del confine tra esperienza vitale ed esperienza lavorativa è anch'esso un tema assai dibattuto, che le tecnologie, permettendo forme di smart working e consentendo di essere raggiunti da una mail di lavoro in ogni momento

ISSN: 2039-4039

e ogni luogo, hanno contribuito a incrementare ma che in queste forme contrattuali emerge con risvolti specifici.
Se infatti di questi lavori si celebrano spesso le potenzialità legate alla possibilità ideale di organizzarsi flessibilmente, molte ricerche hanno invece hanno sollevato il problema del presenteismo[42] e della fatica nella conciliazione tra vita e lavoro. Questo fenomeno è ancora più evidente per i *riders* non solo perché il tempo di lavoro del fattorino coincide con il tempo 'normalmente' dedicato alla pausa e alla socialità (la pausa-pranzo o la cena), ma soprattutto perché il lavoratore, vincolato dal salario «a cottimo[43], si trova spesso costretto a lavorare senza poter definire in vera autonomia orari di inizio e di fine turno: «sono le dieci, pensi che il turno sia finito, è invece ti arriva un nuovo ordine: indiano a via dei Serpenti e cliente nel dedalo a senso unico delle strade dei Parioli»[44]

È un messaggio della *app* a sancire l'ora dell'ultima consegna, a dettare il ritmo caotico o morbido del turno, a sbaragliare i confini tra vita e lavoro senza lasciare al lavoratore possibilità di controllo del proprio lavoro e soprattutto della propria vita:

è il tuo ultimo servizio prima di due giorni di riposo: anche questa settimana hanno deciso di togliere a tutti i corrieri due turni, a fine mese ci saranno dei soldi in meno sul conto, prima o poi arriveranno dei tagli del personale, ne sei certo, ma ora preferisci non pensarci, vuoi solo chiudere il tuo carico di consegne e goderti qualche ora di sonno in più[45]

Gli effetti sul protagonista di questa temporalità univocamente definita e strabordante sono diversi. Viene innanzitutto individuato un senso di passività[46] e di assenza di controllo per il carattere eterodiretto del tempo di lavoro: la modalità "on demand" non solo impedisce al lavoratore di poter organizzare autonomamente il proprio lavoro, ma lo costringe ad essere in balia dell'alternanza di momenti di vuoto e momenti frenetici in relazione alle fluttuanti richieste della app:

Corri, tra una comanda e l'altra, controlli gli aggiornamenti sull'applicazione del cellulare, e poco importa se l'orario di consegna dell'ultima corsa coincida con l'orario di ritiro della prossima, a cinque chilometri di distanza, prima o poi riceverai il premio "Ubi"- lo sai[47]

Anche la scelta narrativa della seconda persona singolare in cui tutto il romanzo è scritto, riconferma la difficoltà a concepirsi come soggetto attivo e agente nell'esperienza, come se mancasse un 'io' capace di sostenere l'intera narrazione e con il potere di orientarla: «così il tempo continua a sfuggirti tra le dita, intorpidite dal gelo dei primi giorni di dicembre, imprigionate in guanti mai abbastanza pesanti»[48]

ISSN: 2039-4039

A questo si unisce il rischio di vedere inglobare tutta la propria quotidianità dai ritmi del turno: la flessibilità temporale di queste occupazioni non sembra portare il lavoro ad adeguarsi alle esigenze vitali ma il contrario.
L'effetto sul lavoratore è evidente: il protagonista non sembra aver spazio per una 'vita privata': i momenti lasciati liberi dal turno sono raccontati come tempo sospeso e riempito solo dalla routine meccanica delle passeggiate con il cane e della seduta dall'analista, le uniche due relazioni "stabili" che sembrano trovare spazio nella vita del protagonista:

finalmente è mercoledì. Niente consegne oggi: è il tuo giorno libero e puoi riposare […] obliqua di fronte all'uomo a cui hai deciso di dedicare un'ora della tua vita a settimana. Nessun trillo malefico, nessun ristoratore incazzato, nessun cliente insoddisfatto, è il tuo mercoledì, il tuo week end asimmetrico[49]

Assedio del presente: ovvero l'assenza di crescita e di un progetto

Un tema all'incrocio tra la dimensione delle attività e quella del tempo del dispositivo lavorativo riguarda la routine imposta dal dispositivo lavorativo che diviene perdita di progettualità tramite l'appiattimento su un eterno presente.
Il lavoro si dà come ripetizione di una procedura sempre identica a sé, pur fenomenologicamente sempre diversa perché diverso è l'indirizzo a cui ritirare e consegnare il cibo, e che inchioda il protagonista all'impossibilità di progettarsi in un futuro, di disegnare una traiettoria che approdi a una diversa situazione lavorativa.
A rafforzare questo aspetto le scelte narrative dell'autore: la narrazione è a un presente indicativo che non lascia spazio alla declinazione di verbi al futuro o al passato, e la struttura del romanzo stesso si compone di tante «istantanee» senza un ordine apparente, che non sembra lasciare spazio alla possibilità di costruire quel *continuum* di senso tra passato e futuro, quella condizione che Dewey[50] aveva descritto come necessaria per l'apprendimento.
Se l'etimologia di «progetto» rimanda proprio all'azione del gettare avanti, di pensarsi al futuro e riconoscere, anche dal punto di vista professionale, una traiettoria di sviluppo, l'esperienza del *riders*, non sembra consentire questo. Non c'è direzione verso cui andare, l'unica strategia di «resistenza»[51] sembra stare nel «flusso» del presente, ponendosi obiettivi semplici e soprattutto vicini nel tempo per sopportare il 'macigno del tempo':

ISSN: 2039-4039

Che sia un fiume, un mare, un oceano o un bicchiere d'acqua, in questo flusso continuo che chiami vita, hai sempre il terrore di affogare. Ormai hai capito che il lavoro non è la vera salvezza, è solo una pinna che permette di spostarti più velocemente da una boa all'altra Quello che ti serve è un solido galleggiante al quale aggrapparti di volta in volta per non affondare, riposare saldamente sostenuto dalle maniglie per qualche minuto e poi riprendere a nuotare alla deriva; dunque ti poni degli obiettivi in rigoroso ordine cronologico, non troppo distanti, economicamente realizzabili, così che il macigno tempo sia sopportabile, mentre nuoti senza una meta definitiva[52]

Si tratta di una quotidianità temporanea («nonostante a quarant'anni suonati tu sappia che non potrà essere la tua vita»[53]) ma che sembra essere schiacciare il protagonista nel *qui ed ora* della procedura.
L'effetto sul protagonista sembra essere un appiattimento sul presente e l'impossibilità di accedere a una dimensione evolutiva: una stasi capace di bloccare quella progettualità esistenziale di bertiniana memoria[54]. Una soggettività che diventa docile alla routine e produttiva ma che perde la possibilità di evolvere e di aprirsi a nuove possibilità verso quel processo così importante dal punto formativo che Alessandro Tolomelli definisce di «possibilitazione».[55]

Sapere, competenza, professionalità

Un altro tema connesso al precedente riguarda il sapere nel dispositivo lavorativo. Delle diverse declinazioni che potremmo considerare, ci interessa qui soffermarci in particolare sul sapere richiesto al lavoratore in ingresso e su quello eventualmente promosso attraverso la sua esperienza lavorativa[56].
In una epoca in cui il contratto tra individuo e organizzazione diviene «liquido» e non è più possibile pensarsi legati per tutto il corso della propria vita professionale a una stessa realtà lavorative, il concetto di *employability* diventa centrale e con esso l'importanza di sviluppare competenze che possano essere spendibili ulteriormente nel mercato del lavoro[57]. L'occupazione *del food pusher* sembra sottrarsi a questa regola e alla circolarità sempre più forte tra competenze e lavoro, non solo perché non sembra richiedere per essere svolta alcuna specifica competenza, ma anche perché esclude la possibilità di svilupparne di specifiche rigiocabili altrove:

sei mesi di consegne, in un lavoro ripetitivo e semplice come questo, equivalgono – titolo più titolo meno – a una laurea, un dottorato, un master e cinque anni di esperienza sul campo per qualsiasi mestiere in cui sia necessario sfruttare una minima parte attiva del cervello e quel briciolo di buon senso, utile affinchè tu non uccida te stesso o qualcun altro[58]

ISSN: 2039-4039

In un'epoca in cui l'apprendimento sembra l'unica arma di scambio del lavoratore per trovare un posto nel mercato del lavoro, l'attività del *rider* non sembra richiedere una professionalità in entrata, ma neppure una da costruire e implementare.
Ce ne si rende conto quando nel romanzo viene descritta l'attività di «affiancamento» che il protagonista deve fare (senza naturalmente alcun riconoscimento in termini di tempo o retribuzione) a un collega neo-assunto:

> Il tuo compito non sarà così semplice: come spiegare, infatti, a un ragazzo un lavoro che potrebbe facilmente eseguire uno scimpanzè senza che, quando farà una cazzata – e tu sai che prima o poi farà la cazzata – si senta allo stesso livello di un primate? non hai scelta, devi elencare i fattori negativi, esponendo tutta la casistica di infortuni che possono capitarti[59]

Gli effetti di questo aspetto sul protagonista sono notevoli. In primo luogo, un senso di anonimato connesso al concetto di intercambiabilità. Non è forse un caso che il nome del protagonista, Riccardo, compaia solo una volta in tutta la narrazione e solo in una delle pagine finali del testo, come se l'identità del lavoratore fosse indifferente, come se la sua funzione potesse essere ricoperta da chiunque, come se fosse ingranaggio anonimo di una rete impersonale. Il protagonista è intercambiabile. Inoltre, è possibile riconoscere un senso di disorientamento rispetto al completo scollamento con ciò che il protagonista fa e ciò che sa: il corpo di saperi che hanno strutturato il modo di leggere e rappresentare la realtà del protagonista, il suo sguardo e la sua formazione non solo sembrano irrilevanti per muoversi nel presente ma arrivano quasi a ostacolare una operatività scandita dagli automatismi esecutivi della procedura. La questione può essere connessa al tema dell'*overskilling* di molti professionisti che non riescono a trovare un lavoro coerente alla loro formazione, ma qui si dà come rottura secca e insanabile tra passato e presente, tra la propria formazione e il proprio lavoro. Emblematico è l'episodio in cui il protagonista, compiendo una operazione banale, prendere un ascensore per consegnare a un cliente, sente riaffiorare il ricordo della sua formazione:

> Così ti ritornano in mente le lezioni all'università, quando ti spiegavano che senza quest'invenzione gli architetti non avrebbero potuto neanche immaginare un grattacielo e lo realizzi come quello spazio così banale e ridotto – che per te è soltanto un temporaneo rifugio – ha rappresentato in realtà una vera rivoluzione tecnologica[60]

A questo si unisce un senso di inadeguatezza del protagonista: il lavoro, così banale da poter essere svolto da chiunque, anche uno «scimpanzè», ha però procedure e

ISSN: 2039-4039

tempistiche stringenti. Il dispositivo con la sua strutturazione anonima e spietata restituisce al protagonista il continuo terrore di sbagliare o di non rispettare i tempi:

> Nonostante questo, ogni volta che ti avvicini a un cancello e ti appresti a citofonare a un cliente, hai sempre l'impressione che qualcosa stia per andare per il verso sbagliato, che l'indirizzo non sia quello giusto, che tu abbia invertito le cifre del numero civico o che la cliente abbia inserito il cognome da nubile, rendendosi in tal modo irrintracciabile[61]

Conclusioni

Entrambi i romanzi presi in analisi hanno come protagonisti due lavoratori quarantenni, ma i venti anni che separano le narrazioni ci offrono uno sguardo sulla realtà lavorativa italiana completamente differente in termini di storie di vita e significati attribuiti all'esperienza professionale. Una lontananza che si riverbera nella forma narrativa: rapida, sintetica e frammentata nel romanzo di Bonfigli e più tradizionale, organica, lineare - con la sola variante del *flashback* - in quella di Rea. Una trasformazione della società contemporanea che non si muove per successioni, ma per giustapposizioni: oggi possiamo trovare in azione entrambi i contesti presentati dagli autori, sebbene il primo assuma la fisionomia di una configurazione inedita, per certi versi, legato a doppio filo all'economia dell'immateriale e delle piattaforme digitali.
In conclusione si sintetizzano rapidamente le differenze tra le caratteristiche dei due dispositivi descritti e i loro effetti antropogenetici.
Nel romanzo di Rea è possibile a mettere a fuoco un luogo di lavoro preciso e definito, un orizzonte delimitato e circoscritto, la fabbrica, mentre in quello di Bonfigli ci troviamo in un 'non luogo' in cui lo spazio è continuamente frammentato, polverizzato, difficilmente identificabile e delimitabile. Anche il tempo sembra muoversi lungo lo stesso asse: il tempo scandito e ordinato dei processi produttivi, con i propri ritmi e respiri regolari si contrappone a un tempo poroso, irregolare, sospeso tra una sollecitazione e l'altra, dettate dall'imprevedibilità della piattaforma online. Ancora, nel primo caso lo spazio assume una materialità, immediata, concreta e manipolabile, con cui entrare in sintonia ed avere la sensazione di controllo: pensiamo a Vincenzo e al suo rapporto con le macchine, di cui conosce i più intimi segreti e che per lui diventano emblema di un mondo ordinato, rassicurante, comprensibile. Nel secondo caso abbiamo, invece, una materialità 'camuffata' che si rivela sin da subito impalpabile, indefinita, non controllabile: di qui lo sforzo continuo di Riccardo nel cercare di aver 'presa' concretamente e metaforicamente su una realtà che lo agisce.

ISSN: 2039-4039

Spazi e tempi ci aiutano a visualizzare la questione della separazione tra il 'dentro' e il 'fuori' la situazione lavorativa. Da una linea netta e definita a un confine esploso, disseminato ovunque, in continua sovrapposizione possibile tra mondo della vita e mondo professionale. Ed è nel primo caso, dove il confine spazio-temporale regge, che assistiamo al costituirsi di una comunità di lavoratori e alla possibilità di una progettualità individuale. Dove esso, invece, salta e si dissolve troviamo isolamento, anonimato, un 'eterno ritorno' che non genera nessuno sviluppo professionale.

I due romanzi ci conducono, dunque, agevolmente, verso una polarizzazione tra due mondi produttivi, due realtà sociali, due mondi culturali divergenti. Tuttavia, riteniamo utile pensare anche in termini di analogie rispetto alle esperienze finzionali descritte, per evitare facili generalizzazioni in agguato in qualsiasi opposizione di termini. La pedagogia è scienza idiografica, attenta al singolo caso, ed è proprio il singolo caso che ci aiuta a pensare in termini più complessi. Una forte analogia riguarda la cogenza del dispositivo lavorativo nel formare e deformare i protagonisti, così come conflitti, le ambiguità e le tensioni che ne derivano. Vincenzo – sebbene protetto da confini più netti e consistenti – è pervaso dalla presenza dell'Ilva; tutta la sua biografia può essere letta in relazione alla fabbrica, una saturazione autobiografica che è sintomatica di quanto le dimensioni del dispositivo siano penetrate nell'articolazione della sua soggettività. La sua ricerca è una lotta di sottrazione in cui, attraverso lo smontaggio dell'impianto, cerca di capire disperatamente se rimane qualcosa di lui una volta svanito il paesaggio industriale in cui è cresciuto. Una traccia di sé fuori dai confini che gli hanno consentito di sviluppare un'identità legata allo sviluppo e alla crescita professionale, ma in cui rischia di rimanere rinchiuso e svanire. Per Riccardo la sfida identitaria è completamente differente, nel suo caso la partita si gioca nel tentativo di uscita da un limbo in cui non ha nessun controllo. Un limbo che sembra condannarlo a una non-identità sospesa tra i saperi e le competenze apprese in precedenza e una situazione di *overskilling* senza possibilità di fuga.

L'elemento che forse più colpisce, in una lettura più «clinica» dei due romanzi è la presenza di due culture del lavoro profondamente diverse, due culture che nella loro differenza irriducibile sono egualmente specchio di una attualità sempre più plurale e quindi difficile da interpretare e vivere.

Il rapporto con il lavoro, il modo di significarlo e attribuirgli un senso, di rappresentarlo e di sentirlo a partire dalla complessa dinamica affettiva che questo tema solleva per il suo profondo contatto con la dimensione identitaria e del riconoscimento sociale e personale, le strategie operative con cui nella concretezza della materialità microfisica questo rapporto si sostanzia, sono elementi che emergono in modalità quasi antitetica. Un rapporto duraturo, rassicurante e stabile su cui costruire una propria identità

ISSN: 2039-4039

professionale e personale nel romanzo di Rea che diviene però fonte di disorientamento e crisi al momento della sua «dismissione» e a cui il protagonista risponde con le strategie operative di sempre, quelle per lui note: il lavoro preciso e dedito, l'impegno saldo e di perizia. Una relazione liquida e frammentaria, priva della fedeltà e delle rassicurazioni di una presenza certa nel caso del romanzo di Bonfigli, dove a prevalere sono la paradossale costanza del senso di sospensione e la difficoltà nel costruirsi una rete pur mobile di resistenza su cui provare a innescare un processo di soggettivazione altro.

In entrambi i casi emerge nei protagonisti un senso di smarrimento, una situazione di indeterminatezza in cui però identifichiamo un campo di interesse privilegiato per il discorso pedagogico e per pratiche formative possibili. Potrebbe essere propriamente formativa, in questi casi, la capacità di offrire un supporto, non tanto e non solo nei termini di aggiornamento continuo di competenze e di valorizzazione del *lifelong learning*, quanto come sguardo critico capace di recuperare e restituire a una dimensione esplicita la presenza delle determinazioni individuate, il peso di queste rappresentazioni, la centralità degli aspetti emotivi, la routine delle strategie[62].

Uno sguardo di questo tipo potrebbe offrire un contributo utile non solo per cercare chiavi di lettura con cui leggere la varietà sfaccettata dei volti con cui si presenta la contemporaneità, ma anche per promuovere nei protagonisti un senso di consapevolezza maggiore rispetto a ciò che sono e rispetto alle mappe che regolano il loro rapporto con il mondo, non solo quello del lavoro.

ANDREA GALIMBERTI E MANUELA PALMA
University of Milano Bicocca

[1] Il presente lavoro è frutto di una stretta collaborazione tra i due autori, che ne hanno discusso collegialmente ogni parte. A fini concorsuali si specifica che il paragrafo "Narrazione, dispositivi lavorativi e soggettività" e il paragrafo "Conclusioni" sono attribuibili a entrambi, il paragrafo "Comunità operaia e linee di soggettivazione in acciaieria" è attribuibile a Andrea Galimberti e il paragrafo "Pratiche (non) professionali e identità ai tempi della gig economy: Memorie dal suolo" è attribuibile a Manuela Palma.

ISSN: 2039-4039

[2] Su questo tema si veda tra gli altri, l'opera di Ricoeur, ad esempio: P. Ricoeur, *Soi même comme un autre*, Seuil, Paris 1990 e il lavoro di Bruner, ad esempio: J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale,* Bollati Boringhieri, Torino 2000.
[3] Vasta è la lettura pedagogica europea e italiana su questo tema e non è possibile dar conto in modo esauriente delle varie posizioni e di tutte le ricche esperienze di ricerca. In estrema sintesi accenniamo ai lavori di Pierre Dominicé, Louis Legrand, Peter Alheit, Linden West, Christine Josso, Gaston Pineau, e, per l'Italia, agli scritti di Duccio Demetrio, Laura Formenti, Francesca Marone, Vincenzo Alastra, Elena Madrussan, Micaela Castiglioni.
[4] G. Bateson, *Steps to an Ecology of Mind*, Ballantine Books, New York 1972.
[5] M. Foucault, *Sorvegliare e Punire. La nascita della prigione*, Einaudi, Torino, 1978.
[6] R. Massa, *Educare o istruire ? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1998; Id, *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1989; Id, *Le tecniche e i corpi*, Unicopli, Milano 1986.
[7] Idem, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, cit, p. 17.
[8] A. Marchesi, *Le fabbriche dell'anima*, Ghibli, Milano 2002.
[9] S. Weil, *La condizione operaia,* SE, Milano 1994/1951.
[10] E. Rea, *La dismissione*, Rizzoli, Milano 2002, p. 140.
[11] Ibi, p. 141.
[12] Ibi, p. 14.
[13] Ibi, p. 198.
[14] Ibi, p. 273.
[15] Ibi, p. 78.
[16] Ibi, p. 192.
[17] Ibi, p. 12.
[18] Ibi, p. 66.
[19] Ibi, p. 142.
[20] Ibi, p. 83.
[21] Ibi, pp. 159-160.
[22] L. Gallino, *L'impresa responsabile. Un'intervista su Adriano Olivetti*, (a cura di P. Ceri), Einaudi, Torino 2014.
[23] E. Rea, *La dismissione*, cit, p. 21.
[24] Ibi, p. 126.
[25] Ibi, p. 209.
[26] Ibi, p. 117.
[27] Da lavoro come *ponos* a lavoro come *ergon*, una trasformazione che non è mai scontata né prevedibile ma che la pedagogia indaga nella relazione tra soggetto e contesto, vedi G. Bertagna, *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica,* in G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di Pedagogia del lavoro*, Franco Angeli, Milano 2017, p. 62.
[28] E. Rea, *La dismissione*, cit., p. 299.
[29] G. Deleuze, *Che cos'è un dispositivo?*, Cronopio, Napoli 2019/1989.
[30] E. Rea, *La dismissione*, cit., p. 59.
[31] Ibi, p. 260.
[32] Per una stima dell'incremento e della progressiva ampiezza del fenomeno si confronti l'Osservatorio eCommerce b2c del Politecnico di Milano.
[33] V. De Stefano, *Lavoro su piattaforma e lavoro non standard in prospettiva internazionale e comparata*, «Rivista giuridica del lavoro e della previdenza sociale», LXVIII, 2 (2017), pp.241-258.
[34] A. Gorz, *L'immateriale. Conoscenza, valore, capitale*, Bollati Boringhieri, Torino 2003.
[35] M. Bonfigli, *Memorie dal Suolo. Cronache urbane di un food pusher,* Edizioni Estemporanee, Segrate 2017, p. 13.
[36] A. Gorz, *L'immateriale. Conoscenza, valore, capitale*, cit.
[37] M. Augè,. *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*, Eléuthera, Milano, 2009.
[38] D. Weil, *The Fissured Workplace; Why Work Became So Bad So Many and What Can Be Done to Improve It*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 2018.
[39] S. Kane, E. Josserand, *The Organization and experience of work in the gig economy*, «Journal of Industrial Relations», vol. 61, 4 (2019), pp. 479-501.
[40] M. Bonfigli, *Memorie dal Suolo*, cit, p. 17.
[41] Ibi, pp. 56-57.
[42] V. Lehdonvirta, *Flexibility in the gig economy: managing time on three on line piecework platforms in New Tecnology*, «Work and Employment», 33, 1 (2018), pp. 13-29.
[43] G. Friedman, *Workers Without Empoyers: Shadow corporations and the rise of the Gig Economy*, «Review of Keynesian Economics», 2 (2014), pp. 171-188.
[44] M. Bonfigli, *Memorie dal Suolo*, cit, p. 14.
[45] Ibi, p. 77.
[46] S. Kane - E. Josserand, *The Organization and experience of work in the gig economy*, cit.
[47] M. Bonfigli, *Memorie dal Suolo*, cit, p. 14.
[48] Ibi, p. 41.
[49] Ibi, p. 35.
[50] J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2014.

ISSN: 2039-4039

[51] R. Mantegazza, *Unica rosa. Cinque saggi sul materialismo pedagogico*, Ghibli, Milano 2001.
[52] M. Bonfigli, *Memorie dal Suolo*, cit, p. 47.
[53] Ibi, p. 15.
[54] G.M. Bertin, M.G. Contini, *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Milano 1983.
[55] A. Tolomelli, *Homo eligens. L'empowerment come paragidma della formazione*, Junior Edizioni, Bologna 2015.
[56] R. Massa, *L'educazione extrascolastica*, La Nuova Italia, Firenze 1977.
[57] R. Naccamulli, A. Lazzazzera, *L'ecosistema della formazione. Allargare i confini per ridisegnare lo sviluppo organizzativo*, Egea, Milano 2019.
[58] M. Bonfigli, *Memorie dal Suolo*, cit, p. 59.
[59] Ibi, p. 28.
[60] Ibi, p. 18.
[61] Ibi, p. 59.
[62] Citiamo, in estrema sintesi e senza pretesa di esaustività, alcuni esempi di riferimenti pedagogici inerenti alle dimensioni nominate: D. Dato, *Sopravvivere alla precarietà. Parole 'bianche' e 'nere' di donne ancora in cammino*, in S. Ulvieri (a cura di), *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*, ETS, Pisa 2019; F. Cappa – M. Palma, *Le transizioni formative: esperienza, educazione e pratiche riflessive*, «Educational Reflective Practices», n. 2 (2018), pp. 108-124; G. Zago, *Il lavoro tra pensiero e formazione: dalla bottega alla fabbrica*, in G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di Pedagogia del lavoro*, Franco Angeli, Milano 2017; C. Biasin, *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*, Pensa Multimedia, Lecce 2013; A. Vischi, *Riflessione pedagogica e culture d'impresa, Tra progettualità formativa e responsabilità sociale*, Vita e Pensiero, Milan 2011.

ISSN: 2039-4039

Narrare la precarietà del lavoro per educare al cambiamento

Telling the precariousness of work to educate for change

ROSARIA CAPOBIANCO

The analysis and study of a narrative linked to work is useful for pedagogical research to understand the different work dynamics and to better interpret the 'topoi' linked to the worker. Reading some contemporary Italian novels that describe precarious work stories offers pedagogy an opportunity to reflect on the value of work and its being an instrument of emancipation and development, not only of the individual subject, but of the whole community.

KEYWORDS: *PRECARIAT, FLEXIBILITY, STORYTELLING, SOCIAL SLAVERY, CHANGE*

Raccontare il lavoro 'societario' in chiave pedagogica

Il complesso scenario lavorativo dell'attuale società delle competenze[1] sta dando vita a nuove forme di lavoro che Pierpaolo Donati definisce «societario»[2], un genere di lavoro meno materiale e più personalizzato, sintetizzato nell'aggettivo 'societario' in quanto considera il soggetto nel suo essere dentro la rete delle relazioni sociali, inglobando, in questa formula, sia chi lo svolge, sia chi ne è beneficiario[3].
Attraverso la narrazione di questa forma di lavoro societario è possibile comprendere non solo gli aspetti oggettivi, visibili e concreti di questo nuovo scenario lavorativo, ma anche e soprattutto quelli soggettivi, invisibili e astratti, elementi tutti fondamentali e necessari per scrutare ed interpretare le tante dimensioni lavorative, da quelle oggettive (in particolare le dimensioni sociali, economiche e politiche), a quelle più soggettive (ossia le dimensioni psicologiche e pedagogiche)[4].
Nel definire il lavoro come 'societario' Pierpaolo Donati sottolinea non solo l'aspetto relazionale del lavoro, ma mette in evidenza anche la valenza educativa, affermando che il lavoro deve essere «personalizzato»[5], ossia deve valorizzare la persona, riuscendola a formare. Oggi ai giovani che si incamminano verso il mondo lavorativo devono essere offerte delle valide opportunità per riscoprire la 'vocazione' al lavoro, un

ISSN: 2039-4039

aspetto che travalica il risultato professionale ed economico, per contribuire alla costruzione della società futura.

Alla luce di questa prospettiva, la pedagogia del lavoro, come specifico ambito delle scienze dell'educazione (o scienze pedagogiche), è, oggi, più che in passato, impegnata nel delineare meglio la relazione tra l'*homo socialis* e l'*homo faber*, analizzando e studiando tutti quegli spazi educativi e culturali, all'interno dei quali è possibile incontrare le variegate prospettive nate da questa relazione. Attraverso lo spazio pedagogico di tipo critico-ermeneutico è possibile non solo riflettere sui processi, ma anche agire all'interno di essi. Del resto la pedagogia del lavoro, come ogni altra pedagogia, è una scienza teorico-prassica di tipo ermeneutico-interpretativo e normativo, che oltre alla dimensione descrittiva - che condivide con altre scienze sociali specialistiche (come la sociologia del lavoro) - si configura secondo una logica di tipo interventistico[6]. Nel processo interpretativo la ricerca pedagogica muove dal 'caso' che ha davanti per interrogare le conoscenze pedagogiche e l'esperienza al fine di trovare in esse risposte per poi ritornare al caso. In questo processo circolare l'equilibrio arriva solo quando si coniugano insieme le conoscenze frutto delle precomprensioni e le esigenze prodotte dal 'caso'. Pertanto tutti i processi legati al lavoro è bene che vengano analizzati e compresi nei loro significati socio-culturali, in modo da poter essere, successivamente, trasformati in prassi pedagogiche rivolte al soggetto *in primis*, ma poi, anche, al miglioramento delle comunità e dei territori nei quali il soggetto vive, alla luce di una prospettiva fortemente inclusiva.

Pertanto è chiaro come l'analisi di una 'narrativa' legata al lavoro risulti utile alla ricerca pedagogica per meglio comprendere le diverse dinamiche lavorative, le logiche aziendali, le organizzazioni e le trasformazioni legate al mondo del lavoro, ma anche per meglio interpretare quei *topoi* legati al lavoratore, che necessitano certamente di uno spirito critico e riflessivo, lontani da suggestioni fuorvianti. È importante comprendere ed analizzare i vari *topoi* del lavoratore al fine di poter offrire alla pedagogia un'ampia panoramica delle varie fasi e delle diverse dimensioni che contraddistinguono il lavoratore. In un tempo in cui la società sembra aver dimenticato il valore del 'lavoro', spetta alla pedagogia ricollocarlo al centro, e far sì che possa essere veramente considerato come uno strumento di emancipazione e di sviluppo, non solo del singolo soggetto, ma di tutta la comunità.

Pertanto il momento del licenziamento, il giorno delle dimissioni o della fine del contratto di lavoro, la descrizione minuziosa delle funzioni lavorative svolte dal protagonista neo-assunto, lo scontro con i colleghi, il colloquio di lavoro, la notifica dell'assunzione sono tutti *topoi* che necessariamente devono essere conosciuti, analizzati ed interpretati in chiave pedagogica.

ISSN: 2039-4039

Negli ultimi vent'anni, alla dicitura di lavoro 'societario' sono stati aggiunti altri due aggettivi: 'flessibile' e 'precario'. La flessibilità e la precarietà sono due nuove forme di concepire il lavoro nell'epoca della globalizzazione[7] e del pluralismo[8]; in questo tempo del 'disincanto'[9] i nuovi scenari lavorativi, caratterizzati dalla provvisorietà, dalla discontinuità, dalla multiformità chiedono alla pedagogia di sostenere le capacità progettuali del soggetto «educandolo al cambiamento»[10], per poter trasformare tutte quelle situazioni di crisi, di precarietà e di instabilità in vere opportunità di crescita e di autodeterminazione personale.
Il 'lavoro societario', la 'mobilità', la 'delocalizzazione', la 'transitorietà' sono diventate negli ultimi tempi le parole-chiave in grado di connotare le attuali esperienze lavorative; l'apporto offerto dalla pedagogia a questo scenario socio-economico-politico è quello non solo di favorire la trasmissione di quei saperi e di quelle capacità utili alla formazione delle nuove generazioni, ma più in generale, è suo preciso impegno quello di creare un forte legame tra i diversi luoghi di formazione ed il mercato del lavoro, proponendo e promuovendo modelli di cultura d'impresa, di organizzazione del lavoro, di professionalità e di competenze. Solo la formazione può rivelarsi un reale strumento per lo sviluppo e la diffusione di una cultura del lavoro: una formazione il cui fine ultimo sia lo sviluppo di un soggetto responsabile, colto, partecipe e competente.
Per Giuditta Alessandrini, nei confronti del lavoro, la pedagogia, in quanto disciplina autonoma ed epistemologicamente fondata, dovrà:

> rivendicare nel futuro con chiarezza d'intenti e rigore metodologico uno "spazio" significativo di intervento nel panorama delle scienze umane sui temi di più scottante interesse come i seguenti: il dialogo tra diversità, la sostenibilità, l'orientamento ai saperi professionali per gli individui e le comunità, l'analisi dei fenomeni di disagio connessi al lavoro (ed alla sua precarizzazione), le trasformazioni identitarie dell'adultità nelle discontinuità lavorative, la formazione all'esperienza professionale come ambito di lifelong guidance e tanti altri[11].

Ecco che proprio per meglio analizzare «i fenomeni di disagio connessi al lavoro (ed alla sua precarizzazione)» e «le trasformazioni identitarie dell'adultità nelle discontinuità lavorative» come affermato dalla Alessandrini, che è bene che la pedagogia si interessi dell'ampia produzione narrativa legata al lavoro. È utile alla ricerca pedagogica, in particolare a quella legata al mondo del lavoro, leggere ed analizzare le pagine di romanzi che affrontano da prospettive diverse il ruolo del lavoratore oggi. La lettura, l'analisi e l'interpratazione di questi testi offrono la possibilità di mettere a fuoco la vasta dimensione sociale, la cui analisi e il cui studio offrono alla pedagogia precise e chiare finalità di promozione, di crescita e di miglioramento per il singolo e per la comunità,

ISSN: 2039-4039

nell'intento di riuscire a collegare le diverse e variegate richieste formative con quelle risposte sociali inclusive, come ad esempio l'occupabilità[12].
Attraverso le storie e i racconti legati al mondo del lavoro è possibile comprendere la complessità e la problematicità formativa del soggetto-persona, infatti la lettura di questi testi offre una descrizione (seppure romanzata) degli scenari lavorativi odierni, fotografando le nuove trasformazioni del mondo lavorativo e il ruolo del lavoratore nell'era della globalizzazione. Tutti elementi utili per la comunità educante al fine di attivare percorsi e pratiche educative volte al «bene comune» e per non incorrere nel rischio prospettato da Giuseppe Annacontini che mette in guardia rispetto al pericolo di creare invece una «società "economicamente" educante» che

> elevando la funzionalità a fine tende a promuovere un pensiero indifferente alle reti di solidarietà valoriali, ideologiche, etiche, deontologiche, linguistiche e via dicendo. La qual cosa non sarebbe neanche un grande problema, se non fosse che tale mancanza non è controbilanciata dal potenziamento soggettivo delle possibilità interpretative riflessivamente orientate[13].

Il rischio che si affermi una «società "economicamente" educante» è tangibile e prende una sua forma concreta all'interno delle tante narrazioni, soprattutto i romanzi e i racconti pubblicati in questi ultimi venti anni in Italia, ma anche all'estero. Questo rischio deve essere ben chiaro alla riflessione pedagogica che oggi più che mai si trova davanti ad un bivio o tracciare nuove possibilità per favorire la comprensione del singolo e della società con corrispondenti modelli formativi democratici oppure mirare a strutturare un ideale di autoaffermazione narcisistica del singolo con rispettivi modelli formativi elitari e privatistici.

Storie di vite precarie

Oggi c'è un filone di narrativa contemporanea che racconta le tante facce del *mondo del lavoro,* un lavoro che è cambiato notevolmente in questi ultimi vent'anni, arricchendosi di un nuovo lessico. Parole come *precariato*, *call center*, *mobbing*, *lavoro interinale*, *co.co.pro*, *stagista* e non ultimo *smart working* sono non solo ripetutamente citate nelle diverse narrazioni, ma rappresentano spesso il fulcro centrale di queste storie che prendono spunto dalle problematiche attuali riportate dalle cronache dei giornali e al centro delle discussioni del quotidiano dibattito politico.
Molti romanzi pubblicati in Italia, in questi ultimi anni, narrano la precarietà del lavoro, sotto vari aspetti, spesso il vero 'protagonista', più che l'uomo o la donna, è proprio il 'lavoro precario' che riesce a incidere dei profondi solchi nelle singole biografie e si incarna in storie di vita e di lavoro frammentandole e rendendole incerte.

ISSN: 2039-4039

Frequentemente, in questi racconti, fa la sua comparsa un co-protagonista, altrettanto incisivo con la sua presenza, ossia 'l'imprevedibilità del futuro', un personaggio che genera 'incertezza' e che, il più delle volte, discredita il passato e mina il presente con l'insicurezza costante. Quest'ultima, in particolare l'insicurezza lavorativa, si traduce nella maggior parte delle volte in scelte quotidiane che rivelano un abbassamento del livello dell'autonomia nelle proprie scelte, una diminuzione delle possibilità di autodeterminarsi, ma purtroppo anche una 'dipendenza' dagli altri (a volte dai genitori che hanno un reddito 'sicuro'), a causa della condizione di instabilità lavorativa. Il peso opprimente di questa instabilità influisce su tutte le scelte, anche su quelle che potrebbero sembrare apparentemente minime, lasciando un segno profondo nei singoli soggetti[14].
Infatti le diverse forme di narrazione cercano di sottolineare non tanto cosa sia la 'precarietà', ma come tale costrutto influenzi *in toto* la vita dei singoli e della comunità.
Partendo dalla precarietà è possibile focalizzare l'attenzione sulle forme e sui modi, attraverso cui quella che spesso viene designata come flessibilità del lavoro, si trasforma nella realtà quotidiana in un'insicurezza personale, in grado di rendere più forte quel sentimento di incertezza che investe tutte le dimensioni dell'esistenza contemporanea[15]. Le tante storie di precarietà narrate sottolineano spesso come la tanto decantata 'flessibilità' del lavoro non sempre si traduca in liberazione dai vincoli, dalla routine e dalla rigidità del lavoro, spesso le pagine dei romanzi offrono la possibilità di comprendere fino in fondo gli aspetti ambivalenti fatti di opportunità e di rischio[16].
Una lettura pedagogica di tali situazioni potrebbe aiutare ed attrezzare i soggetti a saper imparare a cogliere le opportunità, limitando i rischi[17]. Il costrutto di lavoro precario ha al suo interno una «pesante contraddizione»: è un lavoro flessibile e creativo, ma allo stesso tempo, paradossalmente, è un lavoro che, nella maggior parte dei casi, non offre speranze, negando il futuro, tanto da scrivere «biografie a rischio», creando tutte le condizioni per quelle vite che si trovano ad essere ininterrottamente «rinviate»[18].

«Il mondo deve sapere. Romanzo tragicomico di una telefonista precaria»[19]

Nella narrativa contemporanea italiana degli ultimi venti anni si ritrovano le situazioni della quotidianità lavorativa raccontate in chiave *autobiografica*, infatti la maggior parte delle volte gli stessi autori e le stesse autrici sono o sono stati 'vittime' della situazione lavorativa narrata.
È il caso di Michela Murgia, autrice de «Il mondo deve sapere. Romanzo tragicomico di una telefonista precaria», pubblicato nel 2006, che narra l'esperienza di un mese di

ISSN: 2039-4039

lavoro come operatrice in un *call center* della multinazionale *Kirby Company*. In realtà il libro[20], nato come un diario sul *blog*, è a tutti gli effetti un libro-denuncia che pone sotto la lente di ingrandimento la realtà precaria dei *call center.* L'autrice sarda racconta, in modo tragicomico e talvolta grottesco, la variegata routine lavorativa di trenta interminabili giorni, vissuti da Camilla, è questo il nome della narratrice, che presso il *call center* della multinazionale americana Kirby, ha il 'difficile' compito di fissare incontri, con stanche casalinghe, per mostrare il valore del 'mostro', ossia un aspirapolvere da tremila euro («brevettato dalla NASA»)[21].
Nel raccontare tramite il suo blog le tecniche del *telemarchètting* (come scritto dall'autrice) e della persuasione occulta della casalinga ignara, l'autrice fa immergere il lettore in un mondo 'finto' dove avviene una 'formazione deformante', fatta di tecniche manipolative di vendita, di ripetitive riunioni di motivazione, di svariate 'pubbliche' premiazioni e di altrettanti 'pubbliche' umiliazioni.
Tragicomiche sono le riunioni motivazionali condotte da una psicologa convenzionalmente indicata dalla protagonista con il nome di fantasia *Sigmund*, i cui incontri si svolgono ogni settimana, «ogni venerdì pomeriggio. Indicazioni, pianificazione e controllo degli obiettivi, carote a chi sta andando bene, bastonate a chi non produce quanto dovrebbe»[22].
L'obiettivo del *training* formativo è, infatti, quello di specializzare la telefonista precaria nell'arte del raggiro psicologico, del resto come raccontato dalla stessa protagonista la formazione 'motivazionale' era iniziata fin dal primo incontro, mentre nella sala d'attesa era intenta a leggere i vari cartelli «motivazionali»:

> Credo di averlo capito quando ho letto il primo cartello «motivazionale» nella sala d'attesa. «Lavoro di squadra: il modo in cui gente comune raggiunge risultati non comuni». Anche il secondo per la verità non era male, quanto a prosopopea. È quando smetti di pensare che non ce la farai che puoi davvero cominciare a farcela. Pensa da vincente!»[23].

«Il mondo deve sapere», nel suo essere un libro-denuncia, anticipa in breve, e in chiave ironica, l'intuizione sottolineata dal filosofo sloveno Slavoj Žižek, che ne «Il coraggio della disperazione. Cronache di un anno agito pericolosamente»[24] (precisamente nel capitolo «Il progresso verso la schiavitù e il precariato»), sottolinea che non è il capitalismo ad essere, oggi, in crisi, ma bensì sono le persone avviluppate in questo congegno esplosivo ad essere in crisi. Pertanto è possibile parlare di una «nuova era della schiavitù»[25], Žižek afferma che inevitabilmente il lavoro precario generi nuovi schiavi, in quanto priva i lavoratori dei loro diritti, creando forte antagonismo all'interno delle classi lavoratrici. Questa situazione alimenta la crisi sociale, producendo, al tempo

ISSN: 2039-4039

stesso, nuove forme di assoggettamento, di sottomissione, ma cosa ancor più grave di accettazione dello sfruttamento.
Il binomio 'precariato-schiavitù' va, quindi, a sostituire la coppia 'flessibilità-libertà': per tanto tempo si è parlato di flessibilità, presentandola come una nuova forma di libertà, la libertà di poter scegliere, ma il più delle volte questa 'flessibilità' si è trasformata attraverso un lavoro precario, in una forma di assoggettamento.
Questo diventa subito chiaro alla telefonista precaria, la protagonista del romanzo di Michela Murgia, che vede le sue colleghe completamente assoggettate, schiacciate non tanto dalle ore trascorse al telefono a convincere le casalinghe di quanti acari della polvere infestino le loro case, ma dalle estenuanti riunioni motivazionali e dalle attrettanti sfibranti e quasi deliranti pubbliche umiliazioni. Afferma Camilla, la protagonista, nel sottolineare la filippica rivolta a tutto il reparto delle telefoniste dai 'superiori', Hermann e BillGheiz (nomi di fantasia dati dalla protagonista):

> Prima spingono la gente a mangiarsi pezzo per pezzo la poltrona altrui per avanzare anche di poco nella gerarchia e poi una dovrebbe sacrificarsi per permettere a un altro di tenere sotto il culo la poltrona più ambita? Hanno studiato psicologia su *Focus* e marketing su *Millionaire*[26].

Le povere telefoniste ascoltano in silenzio le lunghe denigrazioni, sentono su di loro la frustrazione, che non è l'unica vergogna che provano, a questa c'è quella provata quando devono dire agli amici e ai conoscenti il tipo di lavoro che svolgono (fare la telefonista in un call center viene percepito come «essere una fallita»), la vergogna anche del luogo dove svolgono le loro interminabili ore di lavoro: un piccolissimo ufficio, suddiviso in postazioni strettissime, la metà di un banco di scuola, dove c'è lo spazio solo per un computer e per il «fondamentale» telefono, con la faccia rivolta, quasi schiacciata al muro, in competizione con le colleghe, da cui sono separate da un sottilissimo pezzo di compensato. Sembra quasi come se anche lo spazio fosse organizzato in questo modo per fare sentire le telefoniste delle fallite, anche sul piano sociale, oltre che su quello lavorativo. Sono fallite perchè non riescono a raggiungere gli obiettivi fissati dalla società. Si tratta di un vero e proprio gioco psicologico di cui, Camilla, la protagonista, nel raccontare con ironia, ne svela gli scenari davvero raccapriccianti, scenari al limite della schiavitù psicologica. «Il mondo deve sapere» è uno spaccato della vita reale, infatti sono in tanti, nell'attuale scenario lavorativo, a subire queste pressioni psicologiche, consumando così una nuova forma di mobbing, non denunciata a causa dell'indiscussa necessità di conservare il posto di lavoro.
A leggere questi racconti inevitabilmente ci si chiede: ma cosa non ha funzionato? Perché la libertà di scelta offerta dalla flessibilità, si è poi trasformata nella schiavitù del

ISSN: 2039-4039

lavoro precario? Forse i soggetti andavano educati al cambiamento. Ed ecco ritornare, in questi tempi, più attuale che mai, il pensiero di Paulo Freire, che in «Pedagogia dell'autonomia»[27] (1996/2004), scritto qualche anno prima di morire, denuncia la nuova realtà globalizzata, che, a suo parere, ha causato diversi problemi individuali e 'planetari', per i quali l'opera di coscientizzazione del suo metodo pedagogico potrebbe fornire quantomeno una speranza di risoluzione attraverso l'ottenimento di una liberazione da questi nuovi stati di oppressione. Freire faceva notare come lo spavento nei soggetti fosse alimentato dall'insistenza con cui, in nome della democrazia, della libertà e dell'efficienza, si andava soffocando la stessa libertà, ossia la creatività e la capacità di avere delle aspirazioni. Ma soprattutto Freire metteva in guardia come questa situazione non avvenisse in modo palese, non era uno strangolamento cruento, posto sotto gli occhi di tutti, ma bensì si presentava subdolamente, come un potere invisibile che generava un addomesticamento alienante[28].
Ecco è proprio questo 'addomesticamento alienante' il cuore del romanzo di Michela Murgia, dove la protagonista vive in una sorta di stato di estraniazione e di auto-dimissioni della mente. È la posizione di chi guarda ai fatti della sua quotidianità come un qualcosa che doveva succedere, ed è la stessa posizione di chi guarda alla storia come determinismo e non come possibilità, Camilla se ne renderà conto e dopo un mese abbandonerà quel *call center*, compiendo una scelta, una scelta solitaria, ma pur sempre una scelta.

«Alice senza niente»[29]

La precarietà lavorativa è il fulcro attorno a cui si sviluppa la narrazione di *Alice senza niente,* scritto da Pietro De Viola, uscito *online* nel 2010, e poi dopo il grande successo attribuito al libro dalla rete, è stato pubblicato anche in versione cartacea, nel 2011. De Viola narra la storia di Alice, una giovane trentenne senza un lavoro, ma alla continua ricerca di un 'posto', una ricerca spasmodica che sarà la fonte da cui scaturiranno tutti i suoi problemi, sia quelli sociali che quelli della vita quotidiana.
Fin dal primo capitolo, Alice e il mondo del lavoro si presentano al lettore: 'lei' con i suoi curriculum mandati a raffica tutti uguali, 'lei' con i suoi colloqui di lavoro sempre identici, 'lei' che ogni volta si sente dire «ma, lei è troppo qualificata!» oppure le solite risposte «…le faremo sapere», seguite da giornate ad aspettare lo squillo del telefono.

Questo mese ho compilato 193 form online su siti aziendali alla voce lavora con noi. Ho scritto 193 volte il mio cognome e nome. Per 193 volte ho indicato indirizzo, numero civico, cap, città, provincia di residenza e di domicilio (da non indicare qualora quest'ultima coincidesse con l'indirizzo di residenza. Non coincideva). Per 193 volte ho indicato il mio numero di cellulare ed ho lasciato in

ISSN: 2039-4039

bianco il box relativo al numero di telefono fisso, mentre sempre 193 sono state le volte in cui ho aggiunto il mio indirizzo email e la data di nascita.
Poi, 193 volte, sono passata alla seconda fase: istruzione e formazione. Il mio diploma di maturità classica conseguito nel 1999 con un voto di 84 centesimi presso l'Istituto (ed ho messo il nome dell'Istituto) della mia città (ed ho messo il nome della città) è apparso per 193 volte, esattamente lo stesso numero di volte in cui ho inserito la mia laurea in Scienze Politiche indirizzo politico-economico vecchio ordinamento, conseguita presso la mia Università (ed ho messo il nome della città della mia Università) con il voto dirompente di 110 centodecimi. Niente lode. Che conosco ottimamente lo spagnolo, meno bene l'inglese ed a livello scolastico il francese l'ho specificato 193 volte. Per 193 volte ho scritto di aver avuto un'esperienza di studio all'estero durata 6 mesi. Per 193 volte ho cliccato sulla freccetta a destra e sono placidamente passata alla sezione Precedenti esperienze lavorative. In un supermercato come addetta al reparto e cassiera ho lavorato 193 volte, lo stesso numero come venditrice telefonica di linee adsl e agente immobiliare. Per 193 volte sono inoltre stata babysitter presso varie referenziate buone famiglie[30].

Nel secondo capitolo viene presentato Riccardo, il compagno di Alice, anche lui con le sue difficoltà economiche: ex muratore, laureato in legge, che per guadagnare qualcosa impartisce lezioni di chitarra. Insieme i due cercano di far fronte a questa situazione di *senza niente*, risparmiando in tutti i modi e privandosi anche dei più 'piccoli' piaceri della vita: per loro non ci sono cenette romantiche al ristorante, nè aperitivi al bar, nè l'acquisto di oggetti superflui. Ad un certo punto Alice e Riccardo si ribellano, si rendono conto che non hanno scelto loro questo mondo, che non sono loro dei 'falliti', ma che purtroppo questa situazione di precarietà l'hanno ereditata dalle precedenti generazioni, che non solo hanno infranto il loro sogno di un roseo 'futuro', ma che li hanno costretti a stare ai margini del lavoro in uno stato di precarietà costante, che non offre loro neanche la possibilità di vivere il presente.
Alice e Riccardo vivono in una congiuntura storico-economica non semplice, determinata anche dalla crisi delle economie a livello globale, da soli però, senza l'aiuto di nessuno, riescono a trovare in loro quelle strategie evolutive per trasformare la crisi e il disorientamento in *flessibilità cognitiva*[31], riuscendo ad affrontare condizioni nuove e inattese in tutti gli ambiti di esperienza e di vita. Da un punto di vita pedagogico il saper gestire la propria storia, sia formativa, che professionale, significa sia imparare a dirigere i possibili e imprevedibili cambiamenti di ruolo che si presenteranno, sia dotarsi da un punto di vista cognitivo ed emotivo per organizzare, o anche solo per ri-organizzare *in itinere,* un progetto di vita che possa concedere coerenza, senso e significato al cambiamento[32].
Alice e Riccardo hanno sperimentato accanto alla 'precarietà lavorativa', ossia la situazione di chi vive una condizione di lavoro caratterizzata dall'insicurezza e dalla mancanza di continuità nel partecipare al mercato del lavoro, anche la 'precarietà sociale'. Quest'ultima categoria sposta l'attenzione verso i processi di frammentazione

ISSN: 2039-4039

del lavoro, in quanto la discontinuità di reddito, produce una serie di effetti che mettono in discussione la stessa standardizzazione dei cicli di vita[33].
Tali situazioni di precarietà (lavorativa e sociale) vissute dai due protagonisti, Alice e Riccardo, offrono degli utili orientamenti per la riflessione pedagogica, in quanto permettono di spostare l'attenzione verso nuove forme di organizzazione del lavoro.
Riconfigurando i tempi di vita e di lavoro, anche le tradizionali scansioni biografiche vengono modificate, andando ad influire sulla stessa costruzione ed attribuzione di senso ai diversi percorsi sia di vita, che di lavoro. Dalla storia di Alice si palesa con evidenza l'esito formativo, ossia la sua precarietà lavorativa darà origine a momenti di grande insicurezza e di sconcertante incertezza, a causa dell'impossibilità di poter avere accesso ad una progettualità esistenziale e professionale[34]. La situazione di Alice è comune del resto a tutti i cosiddetti lavoratori e lavoratrici flessibili, in quanto la difficoltà nel riuscire a fare progetti e previsioni per il futuro cammina insieme all'incertezza relativa alla situazione professionale[35]. La discontinuità di lavoro e di reddito è certamente un aspetto che limita le possibilità del soggetto di formulare previsioni e di delineare progetti per il futuro, però è importante che lo sguardo pedagogico fissi la sua attenzione soprattutto su quelle che sono le strategie identitarie, ossia su come gli uomini e le donne si pongono di fronte all'imprevedibilità del futuro. Da un punto di vista pedagogico, quindi, le narrazioni e le successive elaborazioni sono importantissime per comprendere questi scenari lavorativi in cui necessariamente si intrecciano i comportamenti individuali, le prassi sociali e i significati collettivi. Alla fine della storia Alice non 'vuole' e, al tempo stesso, non 'può' essere una fallita in quella stessa società che non le ha permesso nemmeno di iniziare a dimostrare chi veramente lei fosse. Alice non vuole più parlare a bassa voce, non vuole più avere delle buone maniere, quelle che le sono state insegnate proprio dalla generazione che prima l'ha illusa, poi lentamente l'ha angosciata, fino a rimproverarle la mancanza di coraggio e di iniziativa. Adesso lei vuole alzare la voce, prendersi il diritto di parlare, il diritto di ricevere il «rispetto sempre e comunque».
Alice ha saputo reagire alla «perdita del futuro»[36], ha compreso che all'interno degli scenari "liquidi" dell'attuale mercato del lavoro, non sempre sono presenti reali opportunità di scelta, infatti il processo d'inserimento professionale è sempre più atipico, costellato da interruzioni e da deviazioni, dove spesso la stessa progettualità che il soggetto ipotizza per il proprio futuro è mandata in frantumi dal 'destino'. Alice comprende che non basta costruire in modo attivo e propositivo il proprio futuro lavorativo, ma che bisogna saper ipotizzare una 'seconda' e una 'terza scelta' a cui adattarsi, per non essere sopraffatta. Del resto Bauman, acutamente, nel 2004, in «Lavoro, consumismo e nuove povertà» ha scritto che il lavoro:

ISSN: 2039-4039

ricco di esperienze gratificanti, che sviluppa la propria personalità e dà senso alla propria vita, valore supremo, fonte di orgoglio e di autostima, di rispetto o di notorietà, il lavoro inteso, insomma, come vocazione, è divenuto privilegio di pochi[37].

Alice ha capito che solo per il momento, lei non sta vivendo questo 'privilegio', infatti in questa continua ricerca del lavoro, in realtà, spererebbe di essere definita almeno 'precaria', perché paradossalmente questa dicitura le garantirebbe un posto, un ruolo, una posizione, perchè in fondo oggi essere 'precario' sta diventando uno *status* privilegiato.

«Works»[38]

Autobiografico è anche il lavoro di Vitaliano Trevisan, «Works», pubblicato nel 2016, un denso racconto delle esperienze lavorative vissute dall'autore, da quando era un ingenuo quindicenne (nel 1976) fino ad arrivare agli anni della maturità: i cinquanta.
«Works», la cui traduzione '*Lavori*' forse non avrebbe reso come il titolo in inglese, è una variegata narrazione dei tanti *works* svolti dall'autore prima di poter trovare nella scrittura la sua appagante occupazione. Da operaio in una fabbrica di gabbie per uccelli fino a portiere di notte, passando per tutta una serie di qualifiche, mansioni e lavoretti più o meno legali, tutti presenti nel variegato curriculum del narratore (magazziniere, manovale, disegnatore di cucine, cameriere, gelataio, geometra condonatore, lattoniere, spacciatore di acidi, ladro di giacche, disegnatore tecnico, garzone di orefice, caposquadra per la manutenzione degli spazi verdi). I fatti narrati si svolgono prevalentemente nel nord-est italiano, in particolare nella "ricca" provincia vicentina, è un viaggio tra le tante facce del lavoro attuale, fatto di precariato e di sottoinquadramento, ma anche di *lavoro nero*, di piccole e grandi sopraffazioni, dove non poteva mancare l'attualissimo *mobbing* intervallato da episodi di scorretta competizione tra colleghi.
Per Vitaliano Trevisan il lavoro, oggi più che mai, si è spogliato della retorica che lo considerava uno strumento per realizzare le aspirazioni di ciascun uomo, infatti sempre più i soggetti sono costretti a svolgere impieghi distanti dai loro interessi, sempre più precari e sottopagati. Trevisan afferma amaramente:

[…] avrei sempre detto di sí, non perché abbia mai avuto davvero voglia di lavorare, ma semplicemente perché ho sempre avuto *necessità* di lavorare per nessun'altra ragione che per guadagnarmi da vivere punto[39].

ISSN: 2039-4039

«Works» è, a modo suo, un altro libro-denuncia, una denuncia di chi partendo dal mondo del lavoro vuole dare una lettura ed un'interpretazione di un'epoca e della società italiana.
Trevisan, prendendo come punto di osservazione il Nord-est d'Italia, denuncia il sistema delle raccomandazioni, la buona 'spinta' necessaria per essere assunto, che solo un politico è in grado di dare:

[…] per ambire a un qualsiasi altro posto considerato decente, rispettabile e sicuro, avrei anche in questo caso avuto bisogno almeno di una spinta iniziale, cioè di una raccomandazione da parte di un qualche schifoso democristiano, o di un altrettanto schifoso socialista[40].

Trevisan, dalle pagine del suo libro, denuncia gli abusi di potere di chi svolge un impiego statale e spesso se ne serve unicamente per i propri interessi privati, ma la denuncia più grave è quella del 'lavoro nero', una pratica antica e diffusa, a cui è difficile sottrarsi :

Il 3 di maggio del 1989, così dal mio libretto di lavoro, emergo dal sommerso […]. Ho già quasi ventinove anni, lavoro a tempo più che pieno da dieci, e avrò al massimo un anno di contributi[41].

«Works» denuncia un'altra piaga del sistema lavorativo: l'assenza quasi totale delle più elementari norme per la sicurezza, costantemente disattese, forse per ignoranza, ma il più delle volte per risparmiare o anche per ragioni di competitività, fino ad arrivare ai motivi estetici (le scarpe da ginnastica sono di moda, di quelle antiestetiche scarpe antinfortunistiche).
Tutte queste denunce non devono ingannare il lettore, perchè «Works», non è un attento reportage, ma è un romanzo ambientato nel pantano della «periferia diffusa» che è la provincia vicentina, brulicante di imprese artigianali, di piccole e medie industrie, di iniziative d'ogni tipo (lecite ed illecite), compresa la prostituzione che affollava di notte la statale per Verona, è a modo suo un racconto neorealista di vita.
Trevisan vuole semplicemente dire al lettore come spesso il cambiamento personale, che lo ha portato a diventare uno scrittore, può essere vissuto come un'avventura costellata di incognite e di sorprese positive e negative, ma sicuramente un percorso fatto di scelte da agire. La sua determinazione, che lo ha portato oggi ad essere un apprezzato scrittore, è stata aiutata dalla sua capacità di vedere il cambiamento come una sfida educativa e di crescita. Spesso l'ambito lavorativo soffoca il cambiamento personale, il soggetto appare infatti resistente al cambiamento, perchè lo percepisce come un'imposizione. Il soggetto sente non poter controllare o gestire autonomamente il cambiamento che per questo gli appare destabilizzante.

ISSN: 2039-4039

Conclusioni

Anche se le tipologie di lavoro narrate nelle pagine di questi romanzi analizzati rappresentano una realtà deludente, fatta di lavoro mal retribuito, di scarsa soddisfazione, di alienante ripetitività, di soffocante routine, la narrazione prodotta è invece completamente opposta, in quanto non scade mai nel vittimismo, ma anzi è pervasa da una grande dose di ironia e di umorismo, per cui riesce a trattare, in modo avvincente, argomenti che potrebbero essere potenzialmente ansiogeni, con una scrittura rasserenatrice, grazie anche ad una vena critica graffiante.

Gli autori Murgia, De Vivo e Trevisan hanno saputo trasformare degli episodi tragici in situazioni dai tratti indiscutibilmente comici, senza mai essere banali, raccontando situazioni che ciascuno potrebbe vivere o di cui ha già avuto esperienza.

Dall'esame condotto su questi testi si potrebbe pensare che oggi il lavoro sia diventato, nell'esperienza e nell'immaginario collettivo, il luogo del tempo sospeso, lo spazio delle vite precarie e dei rapporti occasionali, su cui non è possibile costruire un bel niente, né come singolo né come collettività. Eppure il messaggio che viene fuori da questi romanzi è un messaggio di speranza, ispirato da quella pedagogia della speranza[42] che spinge il soggetto a cambiare, a credere nel proprio cambiamento: i personaggi narrati sono una schiera di disoccupati, di inoccupati, di 'mai occupati', che però non hanno perso la speranza, ma che anzi la necessità li spinge a sperimentare la loro indipendenza, c'è in loro il desiderio di misurarsi con i propri talenti, di sviluppare un'idea di sostenibilità in grado di trasformare il proprio stile di vita, riscoprendo le proprie passioni e sviluppando mestieri possibili.

Del resto Freire ricorda che «senza un minimo di speranza, non possiamo nemmeno incominciare la lotta, ma senza la lotta la speranza non trova appoggio, perde indirizzo e diventa disperazione»[43]. Questo sarà il compito futuro delle istituzioni formative: ripensare la formazione a partire dalla reintroduzione di alcuni valori fondamentali: la solidarietà, la condivisione, la sostenibilità, l'adattabilità.

Sono piccole storie, frammenti di vita reale, di chi per non soccombere al sistema ha deciso di riappropriarsi di uno scopo, di rigenerare un'identità professionale basata sulla competenza, sul valore e sull'indipendenza, dando voce anche al grande desiderio di poter edificare forme nuove di condivisione. Alla luce di quanto detto è necessario che la ricerca pedagogica si offra come modello e come strumento per promuovere una prassi concreta che metta in collegamento la scuola/l'università con il mondo del lavoro, un collegamento utile a promuovere processi di ri-progettazione, di innovazione, di pianificazione, di programmazione e di formazione di una cultura del lavoro differente.

ISSN: 2039-4039

Il lavoro deve tornare ad essere considerato come uno spazio di generatività personale e sociale, in cui sia possibile costruire reti di conoscenza e di innovazione in grado di favorire lo scambio di conoscenze, competenze e risorse tra formazione e territorio.
L'emergenza educativa del lavoro spinge il *pensare-agire* pedagogico a progettare pratiche formative per monitorare la realtà, per trasformarla, ma anche per emancipare le *formae mentis*, cercando di rispondere ai bisogni di un mondo lavorativo proteiforme, spesso costellato di 'non lavoro' e di 'mal di lavoro'.
Del resto, lo stesso John Dewey, un secolo fa, in *Democrazia e educazione*, pubblicato nel 1916 (ma tradotto in italiano solo nel 1949), sottolineava il carattere formativo ed emancipativo del lavoro ed affidava proprio al pensiero pedagogico la necessità di liberare il lavoro dalla «pressione economica» e dal solo «scopo del valore economico» per indirizzarlo verso lo sviluppo di una «intelligenza sociale»[44].
Il senso del rispetto del lavoro, la dignità del lavoratore e l'esercizio della giustizia sociale devono necessariamente far parte dell'ambito educativo, oggi più che in passato, per favorire e realizzare un nuovo welfare attivo e responsabile.

ROSARIA CAPOBIANCO
University of Naples

[1] R. Capobianco, *Verso la società delle competenze. Per un prospettiva pedagogica*, Franco Angeli, Milano 2017.
[2] P. Donati, *Il lavoro che emerge. Prospettive del lavoro come relazione sociale in una economia dopo-moderna*, Bollati Boringhieri, Torino 2001.
[3] In *Il lavoro che emerge. Prospettive del lavoro come relazione sociale in un'economia dopo-moderna,* Pierpaolo Donati affermando: «Il lavoro è una relazione sociale, l'occupazione è una sua riduzione», (P. Donati, *Il lavoro che emerge,* cit., p. 190), vuole sottolineare la differenza tra «lavoro» e «occupazione», quest'ultima, ossia il posto di lavoro (*job*), ha un significato puramente oggettivo accompagnato da un compenso economico, con le conseguenze che ne scaturiscono; il lavoro, invece, «implica una relazione sociale», che va al di là del compenso economico pur comprendendolo, è una relazione che è a sua volta «generatrice della ricchezza e della creatività umana della stessa occupazione» (*Ibidem*).
[4] G. Alessandrini, *Atlante di Pedagogia del Lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2017.
[5] *Ibi,* p. 20.
[6] G. Alessandrini, *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni. Processi formativi e Scienze dell'educazione*, Guerini, Milano 2004.
[7] Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione: le conseguenze sulle persone,* Feltrinelli, Milano 2000.
[8] J. Delors, *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, Libro Bianco della Comunità Europea, Bruxelles 1993.
[9] F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno,* UTET, Torino, 2006.
[10] D. Fabbri, *Per una Epistemologia Operativa del cambiamento,* «Riflessioni Sistemiche», 6, (2012), pp. 43-54.
[11] G. Alessandrini, *La pedagogia del lavoro. Questioni emergenti e dimensioni di sviluppo per la ricerca e la formazione,* «Education Sciences & Society», 3, 2, (2012), pp. 55-56.
[12] G. Alessandrini, *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*, Pensa Multimedia, Lecce 2012.
[13] G. Annacontini, *Controllo sociale, soggetto consortile, pedagogia nera*, in Mariani A. (a cura di), *Venticinque saggi di pedagogia*, Franco Angeli, Milano 2011, p. 5.
[14] G. Standing, *The Precariat. The New Dangerous Class*, Bloomsbury, London-New York 2011; G. Standing, *A Precariat Charter. From Denizens to Citizens*, Bloomsbury, London-New York 2014.

ISSN: 2039-4039

[15] Z. Bauman, *La società dell'incertezza,* Il Mulino, Bologna 1999.
[16] I. Giunta, *La flessibilità come categoria pedagogica. Ambienti euristici per nuovi pensatori,* Franco Angeli, Milano 2013.
[17] A. Accornero, *San Precario lavora per noi,* Rizzoli, Milano 2006.
[18] L. Gallino, *Vite rinviate. Lo scandalo del lavoro precario*, Laterza, Roma-Bari 2014.
[19] M. Murgia, *Il mondo deve sapere. Romanzo tragicomico di una telefonista precaria,* Isbn edizioni, Milano 2006.
[20] Questo romanzo ha ispirato il film di Paolo Virzì, «Tutta la vita davanti».
[21] M. Murgia, *Il mondo deve sapere. Romanzo tragicomico di una telefonista precaria,* cit, p. 17.
[22] *Ibi*, p. 13.
[23] *Ibi*, p. 7.
[24] S. Zizek, *Il coraggio della disperazione. Cronache di un anno agito pericolosamente***,** Editore Ponte alle Grazie, Milano, 2017.
[25] *Ibi*, p. 50.
[26] M. Murgia, *Il mondo deve sapere. Romanzo tragicomico di una telefonista precaria,* cit, p. 75.
[27] P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa,* EGA, Torino 2004.
[28] *Ibi*, pp. 90-91.
[29] P. De Vivo, *Alice senza niente,* Terra di mezzo, Milano 2011.
[30] *Ibi*, pp. 15-16.
[31] F. Sansone, *Il pensiero flessibile,* FrancoAngeli, Milano 2013; R. Sennett, *L'uomo flessibile*, Universale Economica Feltrinelli, Milano 2001.
[32] A. Alberici, *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita,* FrancoAngeli, Milano 2008.
[33] A. Murgia, *Dalla precarietà lavorativa alla precarietà sociale. Biografie in transito tra lavoro e non lavoro,* I libri di Emil, Bologna 2010.
[34] F. Chicchi, *Derive sociali. Precarizzazione del lavoro, crisi del legame sociale ed egemonia culturale del rischio*, Franco Angeli, Milano 2001.
[35] L. Gallino, *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*, Laterza, Roma-Bari 2007.
[36] E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro,* Raffello Cortina, Milano 2001, p. 81.
[37] Z. Bauman, *Lavoro, consumismo e nuove povertà,* Città Aperta, Troina, 2004, p. 29.
[38] V. Trevisan, *Works,* Einaudi, Torino 2016.
[39] *Ibi,* p.19.
[40] *Ibi,* p. 28.
[41] *Ibi,* p. 50.
[42] P. Freire, *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi,* Edizioni Gruppo Abele, Torino 2014.
[43] *Ibi,* p. 29.
[44] J. Dewey, *Democrazia e educazione,* La Nuova Italia, Firenze 1949, p. 267.

ISSN: 2039-4039

Gli adolescenti al lavoro nell'opera di Cesare Pavese

Adolescents at work in the literary production of Cesare Pavese

ALESSANDRA MAZZINI

The article highlights how in Pavese's life the contrast between otium *and* negotium*, evasion and commitment, has no solution. Work for him will always remain a* labor*, a pain and an effort, as indispensable as it is useless, because industriousness will never be a means through which strive for that completeness, that growth and that self-affirmation that he will always be looking for. In the same way Pavese projects this split also on his characters, forced into the eternal limbo of adolescence. For them, who experience escape, various professions, and then the return, in the desperate search for their individuality, their fullness and, therefore, their maturity, the work will always remain only an effort, a penalty and will never be* opus*.*

KEYWORDS: *ADOLESCENCE, WORK, CESARE PAVESE, LITERATURE, MATURITY*

1. Cesare Pavese, eterno adolescente lacerato tra vita e lavoro

Nel 1855 Walt Whitman pubblica la prima edizione di *Leaves of grass* (*Foglie d'erba*). Il libro, alla sua uscita, non porta il nome dell'editore né quello dell'autore: include solo nel frontespizio un ritratto di Whitman in abito da operaio, la camicia aperta, un cappello a tesa larga buttato all'indietro. Lui, cantore del vagabondaggio, che assume su di sé la rude schiettezza degli irregolari, nonché interprete per eccellenza di quella tradizione fatta di peregrinazione, che giungerà fino ad Allen Ginsberg[1], nutre un'ammirazione smisurata per i lavoratori. Il vertiginoso nomadismo, l'esaltazione dell'ozio che abitano le sue liriche non escludono, infatti, l'operosità e il fare, che, anzi, divengono temi centrali della sua poetica.

«Io ozio, ed esorto la mia anima. Mi chino e indugio ad osservare un filo d'erba estivo»[2] scrive Whitman in *Il canto di me stesso*. Ma questo oziare non è un far niente, non è un ciondolare inattivo, non è inerzia o desidia. Semmai l'ozio di Whitman è lo spazio interiore in cui nasce l'esperienza del sostare per concentrarsi, lo stupore dell'*admiratio* tomista, l'esercizio della libertà e della responsabilità, in vista del raggiungimento di quell'autenticità del sé che il poeta mette al centro della propria opera[3]. Per questa

ISSN: 2039-4039

ragione Whitman non canta la viziosa neghittosità, non la contemplazione fine a sé stessa, ma canta l'America del pulsare delle macchine, del battere del martello, del rumoreggiare della falce. L'ozio di Whitman non è abitato da aristocratici snob e intellettuali, mantenuti da immeritate eredità familiari, ma da *middle class heroes*. Whitman canta, infatti, l'anonimo eroe che è l'uomo comune che lavora:

Odo cantar l'America, odo i canti molteplici,
Quelli degli operai, ciascuno canta il suo come di dovere,
forte e giocondo,
Il falegname canta, mentre misura l'asse o la trave,
Il muratore canta, mentre va al lavoro o ne torna,
Il battelliere canta ciò che gli conviene sul battello, il
marinaio canta sul ponte del piroscafo,
Il calzolaio canta seduto al deschetto, il cappellaio in piedi,
Il canto del boscaiolo, quello dell'aratore che la mattina si
avvia ai campi, o durante il riposo meridiano, o al tramonto,
Il delizioso cantare della madre, o della giovane sposa che
lavora, o della ragazza che cuce o lava,
Ognuno canta ciò che si addice a lui, a lei, e a nessun altro,
Il giorno ciò che si addice al giorno - di notte la compagnia di
giovani robusti e cordiali,
Cantano a piena voce i loro forti canti melodiosi[4].

Cesare Pavese, che proprio a *Foglie d'erba* aveva dedicato la sua tesi di laurea, non può non aver incontrato queste parole, questa polifonia di canti che è la voce dell'America che produce[5]. Il peso che ha su di lui proprio la componente sociale della poesia whitmaniana, celebratrice insieme del lavoro e della vita vagabonda, è palpabile. Pavese, come Whitman, è sospeso tra questi due poli che, per tutta la vita, cercherà disperatamente di ricondurre a una unità, senza tuttavia riuscirvi mai. L'autore di Santo Stefano Belbo incarna su di sé *otium* e *negotium*, ma se per Whitman tale dicotomia non è mai scissione, per lui diviene dissidio, infinita diatriba tra spensieratezza e dovere laborioso, tra disimpegno e incombenze.
A evidenziarlo è anche Italo Calvino, che, nell'introduzione a *Lavorare stanca*, scrive:

I *sansóssì* (grafia piemontese per *sans-soucî*) è il titolo di un romanzo di Augusto Monti (professore di liceo di Pavese e suo primo maestro di letteratura e amico). Monti contrapponeva (sentendo il fascino dell'una e dell'altra) la virtù del piemontese *sansóssì* (fatta di spensieratezza e giovanile incoscienza) alla virtù del piemontese sodo e stoico e laborioso e taciturno. Anche il primo Pavese (o forse tutto Pavese) si muove tra quei due termini; non si dimentichi che uno dei suoi primi autori è Walt Whitman, esaltatore insieme del lavoro e della vita vagabonda. Il titolo *Lavorare stanca* sarà appunto la versione pavesiana

ISSN: 2039-4039

dell'antitesi di Augusto Monti (e di Whitman), ma senza gaiezza, con lo struggimento di chi non si integra: ragazzo nel mondo degli adulti, senza mestiere nel mondo di chi lavora, senza donna nel mondo dell'amore e delle famiglie, senza armi nel mondo delle lotte politiche cruente e dei doveri civili[6].

Una sospensione tra due estremi: da una parte l'ideologia piemontese del lavoro-dovere, dall'altra la costante ricerca di sé in una dimensione altra, di un altrove in cui ritrovare la pienezza della meraviglia e dello stupore, di uno spazio in cui sviluppare quel *thaumàzein*, che è il regno in cui fiorisce la personalità di ciascuno.
Il lavoro attraversa, infatti, l'opera di Cesare Pavese tracciando un ideale *fil rouge* tra la sua vita, la sua coscienza, la *Weltanschauung* e la sua concezione poetico-letteraria.
Basti pensare che lo stesso diario dello scrittore, il celeberrimo *Il mestiere di vivere*, che Pavese inizia a tenere nel 1935 durante il confino a Brancaleone, richiama fin dal titolo quanto quelle annotazioni disegnino il profilo dell'articolato rapporto che lo scrittore va instaurando con la letteratura, specchio dell'esistenza, strumento di esplorazione di sé, ma soprattutto *mestiere* giornaliero. A ciò si aggiunge il fatto che il diario prende avvio con una sezione che ancora una volta richiama al lavoro: *Secretum professionale* (6 ottobre 1935 - 28 febbraio 1936). Il titolo è anzitutto un chiaro riferimento al *Secretum meum* di Petrarca, un esame di coscienza senza riserve, compiuto dall'autore trecentesco, che Pavese decide di fare suo, portando avanti una riflessione sulla propria vita come uomo e come scrittore-lavoratore. L'aggettivo *professionale* mette poi in evidenza quanto queste riflessioni diaristiche abbiano per lui uno statuto professionale, lavorativo[7].
Ma che il lavoro sia l'estenuante antidoto che Pavese sperimenta su di sé contro le offese della vita, è scoperta ben più remota. Fin da adolescente, infatti, il langarolo fa del mestiere lo strumento contro quella delusione di fronte alla realtà che è il crogiuolo di tutta la sua poetica, nata proprio dalla necessità dello scrittore di fare della propria infelicità individuale un tema che si allarghi al punto da rispecchiare l'intera sofferenza umana.
Già a 18 anni Pavese scrive:

Io mi ho l'aria di un mendicante spiritualmente. A tutti vado descrivendo le mie miserie interiori, come gli accattoni van mettendo in mostra la loro sordidezza. E per che cosa lo faccio? Per cercarne conforto? Per farmene vanto? Per cavarne una pagina d'arte? Chi lo sa? Anche quest'incertezza è parte, parte grandissima della mia miseria[8].

Inquieto perché incapace di trovare un proprio posto nel mondo, di adattarsi a ciò che lo circonda e da cui si sente estraneo, il giovane Pavese non trova conforto che nel lavoro.

ISSN: 2039-4039

Scrive, infatti, nel luglio del 1928 a Carlo Pinelli, fratello dell'amico Tullio, al quale Pavese impartisce lezioni nell'estate del 1928 per superare gli esami di riparazione: «E lavora, andiamo. A testa china, coi denti stretti, senza dir nulla, come una bestia. Vedrai che ti frutta. Su questo ti do la mia parola d'onore»[9]. Solo il lavoro, dunque, lo tiene in vita, ma è un lavoro-condanna, un mezzo che per il poeta riporta l'uomo a livello della bestia. Pavese adolescente sa che in quel mondo da cui si sente escluso il lavoro è necessario, è vitale, è il segno insostituibile della sua stessa appartenenza all'umanità. Tuttavia, quello stesso lavoro, lontano dall'essere un segno d'elezione, è per lui anzitutto una pena, una sofferenza: «Sento che ti vai lamentando che io ti risponda "Lavoro" senza più. Dunque non ti basta la santità della parola? Non lo sai che il lavoro nobilita l'uomo e lo rende simile alla bestia?»[10]. Così scrive all'amico e compagno di liceo Tullio Pinelli, in una lettera datata 12 ottobre 1926, evidenziando, ancora una volta, da un lato come il fare sia l'unico suo sollievo, dall'altro la consapevolezza della sua brutalità. È un elogio della laboriosità, nella consapevolezza però che essa non lo risparmierà dalla bestialità della vita.
Negli anni del periodo liceale il sedicenne Cesare Pavese coltiva un primo ambizioso progetto letterario, nel quale raccogliere e rappresentare proprio questa lotta di lui, giovane sradicato dal mondo, per affrontare la vita. Dall'estate del 1924 all'estate del 1926 si dedica al disegno di un romanzo, che dapprima indica come *Romanzo della gioventù*, mutandone più tardi il titolo in *Lotte di giovani*. Il progetto è annunciato da Pavese nella stessa missiva a Tullio Pinelli del 1926:

> Devi sapere che c'è nell'aria anche un disegno di un gruppo di novelle, o bozzetti che dir si voglia, sotto il titolo di *Lotte di giovani*. Non debbono essere altro che semplici riproduzioni di vite e di stati d'animo di persone che si sentono lo stimolo a compiere qualcosa di grande e non ci riescono. Io, io, io, io, sempre io, non si scappa[11].

Il romanzo pone l'accento su una questione di evidente matrice autobiografica e mette in luce l'autoanalisi a cui il ragazzo Pavese sottopone continuamente se stesso e la propria opera, della quale si sforza di indagare le tensioni più profonde.
Ma se per molti suoi amici, tra i quali anche Leone Ginzburg, membro come lui della "Confraternita del D'Azeglio", fondata dagli ex allievi del professor Augusto Monti, la lotta è anzitutto una lotta per un progetto politico, il giovane Pavese ingaggia invece una lotta per la consacrazione artistica. La sua è la lotta dell'adolescente per emergere dall'anonimato tramite un mestiere, acquisendo così la pubblica legittimazione.
Pavese concepisce, infatti, la scrittura come il prodotto di uno studio continuo ed estenuante, inteso come un vero e proprio lavoro. L'adolescente scrittore attribuisce al

ISSN: 2039-4039

lavoro un carattere quasi sacrale, e l'atto creativo, il *suo* lavoro, è l'unico strumento attraverso cui il giovane langarolo si sente vivo, capace cioè di uscire da quella meschinità che da sempre lo attanaglia:

"*Poetino romantico, patito,*
sentimentale, passatista, indegno
di stare al mondo" questo è l'entusiasmo
da cui mi sento accogliere i miei versi.
Eppure la mia vita è una continua
lotta contro me stesso per costringermi
nel più profondo del mio cuore a cogliermi[12].

Così il giovane Pavese in uno dei primi componimenti poetici risalente al novembre del 1925, riportato nell'introduzione al volume *Lotte di giovani.*
Le *lotte dei giovani* del romanzo si riferiscono proprio al lavoro e alla fatica degli adolescenti che intendano farsi largo nella vita. Sono loro i protagonisti dell'opera, alter ego pavesiani, che incarnano quel profondo senso di sradicamento dal mondo che vive anche il giovanissimo Pavese e che tentano di avviare la lotta disperata dell'agire.

Lotte titaniche per comprendere la vita, per adattarvisi, per adattarla al proprio ideale.
[…]
Attraverso i problemi esclusivamente moderni attraverso gli ideali, le lotte moderne, palpiteranno cuori fioriranno spiriti che sono già stati e saranno ancora. Forse mai, come ora, l'entrata nella vita è stata tanto tragica[13].

Le figure che il giovane Pavese tratteggia sono adolescenti come lui, che vivono ai margini della società e che proprio per questa ragione si ingaggiano in una combattiva battaglia per l'autoaffermazione. Con loro l'autore solidarizza perché accomunati da un profondo senso di esclusione e di conseguente solitudine. Gli scritti adolescenziali di Pavese sono testi dal carattere dolorosamente autentico, dove nelle parole letterarie risuonano i pensieri espressi negli scritti privati. Quella loro lotta, quello sforzo si ritrovano, infatti, anche nelle stesse missive che il giovane Pavese indirizza agli amici tra il 1925 e il 1926:

è una lotta di tutti i giorni, di tutte le ore contro l'inerzia, lo sconforto, la paura; è una lotta, un contrasto in cui si va affinando, temprando il mio spirito come un metallo si separa nel fuoco dalla sua ganga e s'indura. Questa lotta, questa sofferenza che mi è insieme dolorosa e dolcissima mi tien desto, sempre pronto, essa insomma mi trae dall'animo le opere[14].

ISSN: 2039-4039

Così, in una lettera del novembre 1925 spedita a Mario Sturani, la *lotta,* dolcissima eppure dolorosa, diviene la parola privilegiata per esprimere la condizione dell'adolescente che aspira a trovare spazio nel mondo attraverso il duro lavoro. Eppure questa smania di fare resta avvilita e disillusa:

Ah, è terribile quando dentro di te si leva questa smania di fare e tu non sai soddisfarla, ne hai tutta la volontà, eppure ti si oppone una barriera insuperabile![15]

Sono fatiche a cui Pavese affida i propri progetti e i progetti dei suoi personaggi, che, però, sembrano non produrre alcuno dei frutti sperati.
La dimensione totalizzante del lavoro per cui il ragazzo, e successivamente l'uomo Pavese, s'immola, nella consapevolezza di trovare in essa il solo scopo di tutta un'esistenza, non basta. La paura, l'angoscia di non riuscire si affiancano alla caparbia intenzione di resistere. Questa interiorità tormentata invade, in modo particolare, le prime liriche, quelle che vanno sotto il nome di *Sfoghi,* composte fra l'autunno 1923 e la primavera del 1926. Alla paura del fallimento artistico si aggiunge un senso di lacerante impotenza, un'insicurezza. L'anima dell'adolescente Pavese è vessata dall'ambizione di una gloria irraggiungibile e, allo stesso tempo, da un'incapacità di sperimentare la pienezza di sé.
Così leggiamo in una delle prime poesie di *Sfoghi*:

Sempre sentirmi meschino meschino,
sempre rifare e sempr'esser da capo
lottare senza posa e pur sapere
che questo sarà il mio destino[16].

E ancora in una lettera a Tullio Pinelli:

Lavoro meschino, penso a volte, e mi vergogno di durarci.
[…]
Restano i frammenti di tutti i miei tentativi passati, ma mi fan più l'effetto di rovine che non di materiale per una costruzione futura[17]

Tanto le liriche di *Sfoghi* quanto le prose di *Lotte di giovani* sono, dunque, luogo di espressione di un'interiorità tormentata, di una frustrazione irrisolvibile. La vita del giovane artista sembra segnata da un destino di lotta vana.

Andare per le vie tristemente
tormentato in continuo dal terrore

ISSN: 2039-4039

di vedermi svanire sotto gli occhi
Le creazioni a lungo vagheggiate:
sentire indebolirsi dentro l'anima
l'ardore, la speranza tutto…tutto…
E restare così senz'un amore,
una grandezza, piccolo, volgare,
dannato alla tristezza quotidiana[18].

Così, mentre l'anima del giovane Pavese vibra di lacerante impotenza, il lavoro, l'impegno, che pure pare l'unica strada percorribile, non resta che un riempitivo in un'esistenza in cui permane un vuoto incolmabile.
Pavese adolescente sperimenta, dunque, il conflitto tra la volontà di costruire e la perenne estraneità al vivere. Un rovello che non lo abbandonerà mai. «Vivere tra la gente è sentirsi foglia sbattuta»[19] scriverà anche molti anni dopo ne *Il mestiere di vivere*. È il 13 gennaio 1949. Qualche mese dopo aggiungerà: «La risorsa ancestrale è solo questa: FARE UN LAVORO BENE PERCHÈ COSÍ SI DEVE FARE»[20], perché quel desiderio ossessivo di trarsi fuori dall'anonimato e di farsi largo nel mondo tramite l'unico strumento che gli dona quella soddisfazione di cui avverte fortissima la necessità, non verrà mai meno, al punto da nevrotizzarsi.
«Se non avessi la fiducia nel fare, nel tuo mestiere, nella pasta che tratti, nelle pagine che scrivi, che orrore sarebbe, che deserto, che vuoto la vita?»[21] scriverà ancora nell'aprile del 1949. Eppure,

dura lo stato di vaghezza, d'incerta ricerca. Si riapre il problema già sovente toccato: non t'accorgi di vivere perché cerchi il nuovo tema, passi trasognato i giorni e le cose. Quando avrai ricominciato a scrivere, penserai soltanto a scrivere, Insomma, quand'è che vivi? Che tocchi il fondo? Sei sempre distratto dal tuo lavoro. Giungerai alla morte senza accorgertene (28 gennaio 1949)[22].

La fine si avvicina e Pavese non smette di interrogarsi nel diario sul senso ultimo della sua operosità e, dunque, della sua vita.
Già il 6 ottobre 1926 in una lettera indirizzata a Giorgio Curti aveva scritto:

I pochi istanti di gioia e di elevazione su tutto ciò che ti circonda, che sono gli istanti di una creazione artistica, saran sempre un ricordo meraviglioso anche se non hanno avuto seguito. Io credevo di poter dare la vita all'arte ma comincio ad accorgermi che son troppo piccolo per questa donna, che debbo fare anche dell'altro, di quel terribile altro[23].

Una consapevolezza maturata, quindi, fin dagli anni dell'adolescenza. Lui, che ha fatto della scrittura antidoto, surrogato, mondo parallelo su cui concentrare tutte le energie

ISSN: 2039-4039

vitali e professionali, ha abolito la vita in nome del lavoro, o meglio ha fatto del lavoro un castello in cui risiedere non potendo abitare la vita.

Logoro, disilluso, disperato
di mai riuscire a suscitare nell'anima
degli uomini una vampa di passione
con un'arte ben mia; così vivo
triste nei lunghi giorni[24].

Così scrive il diciassettenne Pavese, convinto già che, fallito il tentativo di trovare la propria pienezza tramite il lavoro, l'unica possibile alternativa sia l'evasione dalla vita stessa, una sottrazione volontaria dal mondo. A differenza di quanto accade per Whitman, che per primo lo aveva ispirato, in Pavese il dissidio tra *otium* e *negotium* non trova, infatti, soluzione. Il lavoro per lui resterà sempre e solo un *labor*, una pena e una fatica, tanto irrinunciabili quanto inutili, perché, nonostante egli si ingaggi continuamente in una lotta contro sé stesso, la laboriosità non sarà mai un mezzo per un'educazione integrale, un tramite attraverso il quale tendere a quella compiutezza, alla crescita e all'affermazione di sé che sempre andrà ricercando[25].
Lacerato in questo paradosso, che non lascia scampo alle alternative, pochi mesi dopo Pavese avrebbe chiuso con la vita.

2. Il limbo dell'adolescente pavesiano

Questo stesso contrasto Pavese lo cala anche sui suoi personaggi, in particolare quelli più giovani, in cui l'autore proietta la parabola umana ed esistenziale che lui stesso vive. Il letterato tratteggia, infatti, nelle sue opere una costellazione di protagonisti, apparentemente privi di una qualunque tensione poetica – meccanici, operai, prostitute, disoccupati, carcerati, ladri, sabbiatori, muratori, contadini – eppure interessanti proprio perché costantemente altalenanti tra evasione e impegno, tra il vagabondare alla ricerca di sé stessi e la necessaria adesione al mondo reale. La condizione esistenziale dell'adolescenza viene trasferita dal poeta da un piano personale a una dimensione cosmica.
Anche nelle opere di Pavese si ritrova, dunque, la duplice concezione del lavoro come *ponos* e *labor,* ossia come sforzo, pena, travaglio, e come *ergon/opus*, un'esperienza nella quale dimostrare le proprie virtù personali e vederle riconosciute dagli altri, un mezzo per raggiungere, quindi, la pienezza di sé, l'appagamento, la compiutezza[26]. In altre parole, la maturità. Non pare un caso, infatti, che queste due forme di lavoro, nella

ISSN: 2039-4039

sua vita come nella sua produzione, si rincorreranno sempre senza tuttavia incontrarsi mai, così come faranno adolescenza e maturità.
Strattonato tra queste polarità l'eroe adolescente pavesiano è un personaggio squilibrato, sospeso tra due estremi, in un perenne tentativo di riuscire a riconciliarli. Per questa ragione, dalla raccolta di versi *Lavorare stanca* fino a *La luna e i falò*, molti dei protagonisti della produzione del piemontese sono adolescenti solitari che cercano di trovare il proprio posto nel mondo, dando avvio a un itinerario che li condurrà verso un "altrove" *in primis* professionale, e, dunque, verso l'inizio della vita adulta.
Così il 13 febbraio 1949 Pavese descrive ne *Il mestiere di vivere* la fine dell'infanzia e l'inizio dell'adolescenza:

> Strano momento in cui (tredici o dodici anni) ti staccavi dal paese, intravedevi il mondo, partivi sulle fantasie (avventure, città, nomi, ritmi enfatici, ignoto) e non sapevi che cominciava un lungo viaggio che, attraverso città avventure nomi rapimenti mondi ignoti, ti avrebbe ricondotto a scoprire *come ricco di tutto quell'avvenire* proprio quel momento del distacco – il momento in cui eri più paese che mondo –, a riguardare indietro[27].

Eppure queste esperienze servono soltanto a sradicare i *suoi* adolescenti e a gettarli lontano dalla campagna prima e dalla città poi. Nel momento in cui i protagonisti capiscono che, anche se hanno sperimentato la lontananza da casa e un mestiere, non raggiungono la compiutezza sperata, essi avvertono la propria esclusione dal mondo, il fallimento del proprio progetto professionale. Di conseguenza scelgono il ritorno.
Così, ad esempio, ne *I mari del Sud* (1931), con cui si apre la raccolta *Lavorare stanca*, dove il protagonista è un adolescente che si inerpica su una collina con il cugino che, dopo aver errato per il mondo e aver sperimentato molti mestieri, fino a diventare cacciatore di balene, avverte il richiamo della terra natìa e rientra in paese.
Se l'adolescente, partito dal mondo dell'infanzia proprio per trovare sé stesso, scopre che l'universo della città e del mestiere è tanto affascinante quanto sfuggente ed inafferrabile, perché «buoi e persone son tutta una razza»[28], analogo riscopre, infine, anche il microcosmo rurale della campagna. Proprio lì, infatti, l'"irregolare" ritornato avverte una nuova forma di esclusione.
La crisi dell'adolescente, che, sentendosi sradicato, sceglie l'abbandono dell'infanzia-campagna per la città-vita adulta-lavoro, innesca la miccia della sempiterna solitudine.
Il tema della ribellione e della fuga volontaria del «ragazzo che comincia a essere giovane» è al centro anche della lirica *Ulisse* (1935), che mostra la prima delle fughe che vive l'adolescente pavesiano, quella verso l'adultità.

> Il ragazzo, che torna fra poco, non prende più schiaffi.

ISSN: 2039-4039

Il ragazzo comincia a esser giovane e scopre
ogni giorno qualcosa e non parla a nessuno.
Non c'è nulla per strada che non possa sapersi
stando a questa finestra. Ma il ragazzo cammina
tutto il giorno per strada. Non cerca ancor donne
e non gioca più in terra. Ogni volta ritorna.
Il ragazzo ha un suo modo di uscire di casa
che, chi resta, s'accorge di non farci più nulla[29].

Eppure, una volta raggiunta la città e trovato il lavoro, egli si vive ancora come disadattato e cerca una nuova fuga, come racconta il poeta in *Esterno* (1934). Al centro del componimento vi è un giovane operaio di una fabbrica, scappato dal lavoro perché ha avvertito l'irrinunciabile arrivo della primavera ed è corso a stendersi su una collina. Lì è osservato da alcuni operai durante la pausa pranzo: «L'uomo è come una bestia che vorrebbe far niente»[30]. Tuttavia, nonostante le parole dure, «ci pensano tutti aspettando il lavoro come un gregge svogliato». La nuova fuga volontaria è ora dal lavoro, alla ricerca disperata di un nuovo modo e un nuovo spazio per vivere la propria umanità.
Per questo il moto del ritorno verso la campagna, verso la terra della fanciullezza, apparentemente opposto e conseguente alla fuga verso la città e il mestiere, non è in realtà che una nuova evasione. Lo stesso Pavese, in un saggio di poetica e autocritica scritto nel 1940, intitolato *A proposito di certe poesie non ancora scritte*, aveva definito la sua raccolta

come l'avventura dell'adolescente che, orgoglioso della sua campagna, immagina consimile la città ma vi trova la solitudine e vi rimedia col sesso e la passione che servono soltanto a sradicarlo e gettarlo lontano da campagna e città, in una più tragica solitudine che è la fine dell'adolescenza[31].

In realtà però l'adolescenza è ben lungi dall'essere un momento magico e privilegiato. Essa è un tempo interiore che è vero e proprio carcere, da cui sia il poeta sia il suoi personaggi non riescono a uscire; è un equivoco atroce.
Semmai è l'infanzia l'unico momento positivo della vita, dove le esperienze, seppure inconsapevolmente, si radicano nell'animo in uno stato di beatitudine.

L'arte moderna è – in quanto vale – un ritorno all'infanzia. Suo motivo perenne è la scoperta delle cose, scoperta che può avvenire, nella sua forma più pura, soltanto nel ricordo dell'infanzia. Ciò è effetto della *all-pervading* consapevolezza dell'artista moderno […] che lo fa vivere dai sedici anni in su in stato di tensione/efficienza – in uno stato cioè non più propizio all'assorbimento, non più ingenuo. E in arte si

ISSN: 2039-4039

esprime bene soltanto ciò che fu assorbito ingenuamente. Non resta, agli artisti, che rivolgersi e ispirarsi all'epoca in cui non erano ancora artisti, e questa è l'infanzia[32].

È il 12 febbraio 1942 quando Cesare Pavese appunta a mano queste righe. L'infanzia, età di straordinaria forza e intensità percettiva, età delicata eppure privilegiata, diviene, nel pensiero del poeta, tempo e matrice di ogni autenticità. Tanto che, per il piemontese, solo l'esplorazione di questa dimensione, è condizione di ogni creazione artistica e, dunque, di ogni agire poetico.
L'adolescenza, al contrario, scatena il senso di esclusione, perché si guarda la vita, se ne capisce la forza, ma non se ne può partecipare. In questa dimensione si avverte il desiderio e l'esigenza di tendere verso un agire, verso un impegno, nel disperato tentativo di essere padrone di sé.
Così è per Ginia e Amelia, protagoniste de *La bella estate*[33], che scontano a Torino la loro adolescenza. Ginia, che lavora in un *atelier* di moda, è l'adolescente che sospira un amore romantico, cui si abbandona con spontaneità e freschezza di sentimenti, per rassegnarsi poi all'amarezza del disinganno. Amelia, invece, che lavora come modella per i pittori, attraverso il proprio mestiere ha imparato a superare ogni falso tabù e ogni pudore. Le donne vivono il proprio formarsi alla vita e, dunque, il proprio lavoro, come un passaggio dall'innocenza alla corruzione, come il tendere verso una maturità che però non raggiungeranno mai, condannate all'eterna solitudine adolescenziale. Per questo motivo, per entrambe, il reciproco affetto diviene unica occasione per un ritorno a sé stesse, pur non allontanandosi mai dalla città.
Anche per i protagonisti de *La spiaggia*, Clelia e Doro, la città è pressante e asfissiante. Essa è lo spazio delle responsabilità e dello sforzo, in cui i due stentano a trovare soddisfazione o adattamento. Al contrario, la spiaggia, dove Clelia è tentata dall'amore, e le colline dell'infanzia, dove Doro è irresistibilmente richiamato, rappresentano, invece, l'evasione cercata e invano arrischiata. Dall'altra parte c'è Paolo Berti, il ragazzo adolescente da cui Clelia è tentata e che è rappresentato un attimo prima che l'armonia con la campagna e, dunque, con la vita si rompa ed egli si ritrovi estraneo a quel mondo in cui vive. Lo scrittore assiste impotente al venire meno di questa eletta comunione con la realtà e non può che constatare che

di tanto in tanto gli veniva voglia di lavorare, una smania, un desiderio di fare qualcosa, non tanto studiare quanto avere un posto di responsabilità, di fatica, ma darci dentro giorno e notte per diventare un uomo come noialtri, come me[34].

Di fronte all'intimo dramma dell'adolescente, il lavoro si mostra come un atto bestiale o l'illusione di un attimo. Nessuno di questi personaggi, infatti, impersona la «giovinezza

ISSN: 2039-4039

ferma che si mette per la sua strada anelando e, di conquista in conquista, giunge alla gloria»[35]; nessuno porterà a compimento i propri progetti, o almeno non all'interno della narrazione, che si conclude sempre con la sconfitta. Per tutti il mestiere non resterà che sforzo, tanto inevitabile quanto brutale.
Destinati a sentirsi cittadini in campagna e campagnoli in città, gli adolescenti di Pavese si ritrovano sempre soli dinanzi al loro ineluttabile destino. Per questo anche il ritorno è condannato al fallimento. Basti pensare al ritorno a Torino compiuto da Clelia di *Tra donne sole*, che conclude il trittico de *La bella estate.* La ragazza, che, grazie al suo lavoro e alle sue capacità, riesce a diventare un'affermata modista a Roma, quando torna a Torino, sua città natale, si ritrova amaramente ad ammettere: «val la pena darsi da fare per arrivare dov'ero arrivata, e non essere più niente»[36]. Il suo lavoro la obbliga, infatti, a un mondo di relazione falso e corrotto, entrando così a far parte della schiera degli uomini e delle donne sole. È la sconfitta della vita di relazione e pure del tentativo di preservare la propria vita interiore.
Analogamente sarà per Berto, meccanico torinese, protagonista di *Paesi tuoi*, che torna nelle Langhe per lavorare nella cascina del suo ex compagno di cella. Berto è l'adolescente-uomo che fugge dalla città per iniziare una nuova vita, segnata da un nuovo lavoro alla trebbiatrice, in campagna.

Sta' bravo, Berto — mi dice Talino, come fossi il suo socio, — non hai lavoro neanche a Torino, e Torino è lontano. Qui stai bene e guadagni dei soldi e vedrai che qui ti piace[37].

Ma quella dimensione non gli appartiene e non gli si svela. I mestieri e i riti della campagna lo respingono e lui finisce per ritrovarsi ancora più solo.
D'altra parte anche in campagna, come in città, il lavoro è e resta una pena, come capisce presto l'adolescente protagonista del racconto *Lavorare è un piacere*, che dapprima spiega:

io vissi sempre in campagna nella bella stagione, da giugno a ottobre, e ci venivo come a una festa. Ero un ragazzo […] credevo di sapere che cosa fosse lavoro. Vedevo lavorare dappertutto, in un mondo tranquillo e intermittente che mi piaceva […]
– Lavorare è un piacere, – dissi un giorno al massaro, che mi riempiva il cesto d'uva da portare alla mamma[38].

E infine arriva alla consapevolezza:

ma un'idea – da principio non fu che un sospetto – m'era entrata nel sangue: lavorare non era un piacere nemmeno in campagna[39].

ISSN: 2039-4039

La coscienza che il lavoro è pena è tanto chiara da essere impressa ormai nel sangue del bambino che si affaccia all'adolescenza.
Analogamente avviene per Corrado, protagonista de *La casa in collina*, che vive in città in uno stato di indifferenza e apatia e, durante la guerra, cerca rifugio sulla collina torinese. Corrado crede di potersi nascondere, di condurre una vita solitaria, completamente distaccata da ciò che sta accadendo intorno a lui e, dunque, di poter trovare sulle colline quella compiutezza che va ricercando e che non trova né in città, nel suo lavoro come professore, né nell'impegno in un ideale politico concreto. Egli non è adolescente anagraficamente, eppure il lettore presto smaschera la duplice illusione adolescenziale di cui è vittima: da un lato Corrado pensa di potersi sottrarre ai suoi doveri di uomo e cittadino fuggendo sulla collina, ma questi stessi doveri tornano a tormentarlo, causandogli forte frustrazione; dall'altro, anche nel momento in cui alla fine si rifugia nella campagna materna, non può che constatare il permanere della sua crisi.

> Con la guerra divenne legittimo chiudersi in sé, vivere alla giornata, non rimpiangere più le occasioni perdute. Ma si direbbe che la guerra io l'attendessi da tempo, che ci contassi, una guerra così insolita e vasta che, con poca fatica, si poteva accucciarsi e lasciarla infuriare sul cielo della città, rincasando in collina. Adesso accadevano cose che il semplice vivere senza lagnarsi, senza quasi parlarne, mi pareva un contegno. Quella specie di sordo rancore in cui s'era conchiusa la mia gioventù, trovò con la guerra una tana e un orizzonte[40].

Le bombe su Torino non lo hanno fatto uomo, anzi gli hanno offerto l'occasione di fuggire, autoescludendosi da una vita che non gli appartiene, e, allo stesso modo, non c'è riuscita la campagna. Infatti, al termine del suo inconcludente vagabondare per le colline, il protagonista non è comunque maturo:

> mi accorgo che ho vissuto un solo lungo isolamento, una futile vacanza, come un ragazzo che giocando a nascondersi entra dentro un cespuglio e ci sta bene, guarda il cielo da sotto le foglie, e si dimentica di uscire mai più[41].

A Corrado, che non può trovare conforto nella storia o nella politica, ossia nella maturità, e non può trovarlo nella mitica campagna dell'età infantile, non resta che accettare la propria eterna adolescenza e con essa la propria vocazione solipsistica.
Le disavventure di Corrado costituiscono, quindi, una sorta di tentativo di formazione a ritroso, ma è una formazione che non si compie mai, così come quella di tutti gli adolescenti pavesiani, i quali, proprio nel momento in cui dovrebbero raggiungere il proprio pieno sviluppo, assumendo e definendo la propria particolare «forma», nella

ISSN: 2039-4039

quale realizzarsi in intenzionalità, *lógos*, libertà e responsabilità[42], si allontanano dall'obiettivo e regrediscono ancora di più.
Nemmeno il ritorno alla terra è salvezza, nemmeno il lavoro della campagna, come ha dimostrato Berto di *Paesi tuoi* e come fa il protagonista della lirica *Atlantic oil* (1933), testo che ha per titolo una marca di benzina di allora, dove alla fine si prospetta la riconversione di un giovane meccanico in contadino con il ritorno alla vigna:

Tra le coste, c'è sempre una vigna che piace sulle altre:
finirà che il meccanico sposa la vigna che piace
con la cara ragazza, e uscirà dentro il sole
ma a zappare, e verrà tutto nero sul collo
e berrà del suo vino, torchiato le sere d'autunno in cantina[43]

Ma l'appagamento del fare non è che momentaneo: il "matrimonio" con la vigna, metonimia cinica di una donna proprietaria terriera o ereditiera, indica quanto il giovane protagonista alla fine sarà guidato anche in campagna solo dai meri interessi. Il tentativo, quindi, di trovare un lavoro che sia *labor* ma anche *opus*, di trovare un equilibrio tra *negotium* e *otium*, inteso come agire autentico che si può esercitare davvero solo se non si è costretti, minacciati, ingannati o impauriti dalla vita e dalle circostanze, giungendo così infine alla sperata maturità, fallisce.
La soluzione è, infatti, solo apparente, così come messo in evidenza anche nel racconto *La vigna*, dove Pavese descrive un adulto di fronte alla vigna che veniva ad osservare da ragazzo:

Una vigna che sale sul dorso di un colle fino a incidersi nel cielo, è una vista familiare, eppure le cortine dei filari semplici e profonde appaiono una porta magica. Sotto le viti è terra rossa dissodata, le foglie nascondono tesori, e di là dalle foglie sta il cielo. [...] Tutto ciò è familiare e remoto – infantile, a dirla breve, ma scuote ogni volta, quasi fosse un mondo. La visione s'accompagna al sospetto che queste non siano se non le quinte di una scena favolosa in attesa di un evento che né il ricordo né la fantasia conoscono. Qualcosa d'inaudito è accaduto o accadrà su questo teatro. [...]
La scomparsa del tempo. Questo non accade, è; anzi è la vigna stessa. [...]
Davanti al sentiero che sale all'orizzonte, l'uomo non ritorna ragazzo: è ragazzo. Per un attimo, in cui giunge a far tacere ogni ricordo, si trova entro gli occhi la vigna immobile, istintiva, immutabile, quale ha sempre saputo di avere nel cuore. E non accade nulla, perché nulla può accadere che sia più vasto di questa presenza[44].

Per un attimo, un brevissimo attimo, l'uomo e il ragazzo si incontrano e l'adolescente trova finalmente una ricomposizione per queste due anime che lo abitano, da sempre costrette alla dis-crezione, alla separatezza. Ma è solo un fugace baleno.

ISSN: 2039-4039

La dinamica degli adolescenti eroi pavesiani, eternamente sospesi tra vagabondaggio e lavoro, tra *labor* e *opus*, tra infanzia e maturità, tra evasione e impegno, costretti in un limbo perenne, trova massimo compimento nell'ultimo dei romanzi dello scrittore. Anguilla, protagonista de *La luna e i falò*, dopo aver viaggiato e lavorato all'estero, sente il bisogno di ritornare a Santo Stefano Belbo. Il viaggio a ritroso non è compiuto però alla ricerca delle proprie radici, ma, ancora una volta, è un percorso verso la scoperta della propria individualità, della propria pienezza e, dunque, della maturità. Anguilla incarna l'indole di tutti gli adolescenti pavesiani e di Pavese stesso: egli non si sposa, non agisce, non si impegna e, quando lo fa, non trova soddisfazione, avvertendo sempre dentro di sé una scissione. Per questo anche Anguilla, pur ritornando, è condannato a restare solo, sradicato. Ciò è ancor più evidente dal confronto con quella figura di amico che, come un novello Virgilio, lo guida nel mondo delle Langhe e, dunque, dell'infanzia-maturità: «Nuto, che non se n'era mai andato veramente, voleva ancora capire il mondo, cambiare le cose, rompere le stagioni»[45].

Nuto è all'opposto di Anguilla: egli è un falegname che non ha mai lasciato la Langa e che nutre una profonda fiducia nel lavoro e nell'impegno. Se Anguilla è, quindi, l'adolescente che resta sospeso, in Nuto tutto trova, invece, una ricomposizione, l'infanzia e la maturità, il *labor* e l'*opus*. Infatti, come scrive Pavese nella quarta di copertina dell'edizione del 1946 di *Feria d'agosto*, «Solamente l'uomo fatto sa essere ragazzo». I due estremi della vita di un uomo, fanciullezza ed età adulta, sono profondamente collegati e il processo del maturare chiude il cerchio tra di loro: *maturare* significa raggiungere una consapevolezza che collega ognuno al proprio sé più vero, un sé la cui più alta manifestazione è avvenuta durante l'infanzia.

«La nostra fanciullezza, la molla di ogni nostro stupore, non è ciò che fummo ma che siamo da sempre»[46] scriverà Pavese. Anguilla, come gli altri eroi adolescenti pavesiani e forse come Pavese stesso, non raggiunge mai la maturità perché non si rende conto che l'infanzia, con il suo sguardo contemplativo e il suo *otium*, non è qualcosa che appartiene a un passato nostalgico, ma è piuttosto un segno che ogni persona ha in sé stessa, in ogni momento della vita.

ALESSANDRA MAZZINI
University of Bergamo

[1] Walt Whitman, nato da una famiglia modesta, trascorre l'infanzia a Brooklyn dove frequenta la scuola fino a undici anni. Molto abile nel lavoro manuale, aiuta il padre carpentiere nella sua attività e successivamente comincia a lavorare come apprendista

ISSN: 2039-4039

in una tipografia. Quando gli viene offerta la conduzione di un giornale a New Orleans inizia un lungo un viaggio attraverso le strade del continente americano che lo porterà nella capitale della Louisiana.
[2] W. Whitman, *Foglie d'erba*, Einaudi, Torino 1973.
[3] Cfr. G. Bertagna, *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica*, in G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 49-89.
[4] W. Whitman, *Foglie d'erba*, cit., p. 18.
[5] La tesi di laurea di Cesare Pavese si intitola *Interpretazione della poesia di Walt Whitman* e venne discussa all'Università di Torino nel 1930.
[6] I. Calvino, *Introduzione* a *Poesie edite e inedite*, Einaudi, Torino 1962, p. 217.
[7] B. Van Den Bossche, *Nulla è veramente accaduto: strategie discorsive del mito nell'opera di Cesare Pavese*, Cesati, Firenze 2001, p. 219.
[8] C. Pavese, *Lettere. 1924-1944*, Einaudi, Torino 1966, p. 12.
[9] *Ivi*, p. 99 (Lettera a Carlo Pinelli del 29 luglio 1928).
[10] *Ivi*, p. 39 (Lettera a Tullio Pinelli del 12 ottobre 1926).
[11] *Ivi*, p. 40 (Lettera a Tullio Pinelli del 12 ottobre 1926).
[12] Id., *Lotte di giovani e altri racconti*, Einaudi, Torino 1993, pp. XIX-XX.
[13] *Ivi*, p. 192.
[14] Id., *Lettere 1924-1944*, cit., p. 11 (Lettera scritta in risposta ad una lettera Mario Sturani timbrata 23 novembre 1925).
[15] Id., *Lotte di giovani*, cit., p. 189.
[16] Id., *Le poesie*, a c. di M. Masoero con introduzione di M. Guglielminetti, Einaudi, Torino 1998, p. 152.
[17] Id., *Lettere. 1924-1944*, cit., p. 40 (Lettera a Tullio Pinelli del 12 ottobre 1926).
[18] Id., *Le poesie*, cit., p. 169 (Poesia del 14 novembre 1925).
[19] Id., *Il mestiere di vivere. Diario 1935-1950*, a cura di M. Guglielminetti e L. Nay, Einaudi, Torino 1952, p. 362.
[20] *Ivi*, p. 374.
[21] *Ivi*, p. 367.
[22] *Ivi*, p. 363.
[23] Id., *Lettere 1924-1944* cit., p. 38 (Lettera a Giorgio Curti del 6 ottobre 1926).
[24] Id., *Poesie*, cit., p. 165. (La poesia, scritta il 10 ottobre 1925 in *Sfoghi*, viene poi inviata all'amico Mario Sturani in una lettera del 10 dicembre 1925)
[25] Sulle implicazioni pedagogiche della dinamica *ponos/labor* e *ergon/opus* si veda: G. Bertagna, *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in G. Bertagna, S. Ulivieri (edd.), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Studium, Roma 2017, pp. 46-74.
[26] *Ibidem*.
[27] C. Pavese, *Il mestiere di vivere*, cit., p. 364.
[28] Id., *I mari del sud* (1931) in *Lavorare stanca*, Einaudi, Torino 1943, pp. 9-11
[29] Id., *Ulisse* (1935) in *Lavorare stanca*, cit.
[30] Id., *Esterno* (1934) in *Lavorare stanca*, cit.
[31] Id., *A proposito di certe poesie non ancora scritte* (1940), in *Lavorare stanca*, cit., p. 166.
[32] Id., *Il mestiere di vivere*, cit., p. 233.
[33] Id., *La bella estate* (1949), in *Tutti i romanzi*, a cura di M. Guglielminetti, Einaudi, Torino 2000.
[34] Id., *La spiaggia* (1942) in *Tutti i romanzi*, cit.
[35] Id., *Lotte di giovani*, cit., p. 186.
[36] Id., *Tra donne sole* (1949) in *Tutti i romanzi*, cit., p. 738.
[37] Id., *Paesi tuoi* (1941) in *Tutti i romanzi*, cit.
[38] Id., *Lavorare è un piacere*, in *Racconti*, II, Einaudi, Torino 1960, pp. 452-453.
[39] *Ivi*, p. 454.
[40] Id., *La casa in collina* in *Prima che il gallo canti*, Einaudi, Torino 1948, p. 98.
[41] *Ivi*, p. 215.
[42] G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, pp. 380-381.
[43] C. Pavese, *Atlantic oil* (1933), in *Lavorare stanca*, cit., pp. 75-76.
[44] Id., *La vigna*, in *Feria d'agosto*, Einaudi, Torino 1974, pp. 154-155.
[45] Id., *La luna e i falò*, Einaudi, Torino 2000, pp. 57-58.
[46] Id., *L'adolescenza*, in *Feria d'agosto*, Einaudi, Torino 1946, p. 164.

ISSN: 2039-4039

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 inziano 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 dati[3]; dunque anche apertura all'inatteso, disponiblità ad innovare i processi: proprio quello che si richiede oggi ai lavoratori dell'industria 4.0, dove il lavoro interpella l'azione intelligente,

ISSN: 2039-4039

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 pedagogia[4], 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 tedesco[5], 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 mentalità[6], 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 Moncao, 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'.

ISSN: 2039-4039

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 nello realizzazione di un'opera materiale, il compromesso nelle scelte morali rappresenentavano 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 sè 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 possiblità col massimo risparimo 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

ISSN: 2039-4039

proprio i *Preludi* di Windelband ad avviarlo verso una chiarificazione filosofica delle sue intuizioni di educatore e riformatore scolastico[10].
Così, per lui la presenza di una voce interiore che sprona l'uomo a ricercare ciò che è vero, bello, giusto e santo[11] dimostrava, nonostante le differenze biografiche e culturali di ciascuno, l'esistenza di una legalità di coscienza comune a tutti gli uomini[12].
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 rifiuto[13]. 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 confonto 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 verità[14].
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 valore[15].
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

ISSN: 2039-4039

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 – coivolgente (*engaging*), per usare il linguaggio di Gardner. Questa considerazione si spiega alla luce del c.d. «assioma fondamentale del processo educativo» (*Grundaxiom des Bildungsprozesses*) fomulato 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 obbedivri. In questo senso non c'è educazione senza cultura: il progressivo adeguamento del singolo ai valori universali è mediato dalle forme culturali socialmente condivise.

ISSN: 2039-4039

«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 spirito[19], 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 valore[20].
Riprendendo la teoria delle *Lebensformen* elaborata dall'amico e maestro Eduard Spranger[21], 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 fallisce[22]: allora, i beni culturali proposti dalla scuola non toccano le sue corde spirituali, non destano in lui meraviglia, in

ISSN: 2039-4039

definitiva non lo conducono verso l'esperienza dei valori e dunque non alimentano in lui quella voce di coscienza (*Sollenruf*) che lo sprona a perferzionarsi sempre più[23].
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 scritti[25].
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 sconsolato 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

ISSN: 2039-4039

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 soprattuto *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 interni[34].
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

ISSN: 2039-4039

azioni buone (corrispondenti al valore della giustizia), ma anche a quelle vere, belle ecc. In queso 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. Anzittutto, perché suppone un rigido dualismo tra vita animale e intenzioni spirituali, che sembra sconfessare le stesse affermazioni del pedagogista 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 Agazzi[36].
Cionondimeno, la visione pedagogica del lavoro proposta da Kerschensteiner, rimettendo al centro il tema morale, oggi scrupolosamente evitato dalle scienze dell'educazione[37], 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 cuturale. 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 semmeno quando la conoscenza (sia essa pratica o teorica) viene coltivata

ISSN: 2039-4039

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 perferzionamento. 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 libresca tradizonale), 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 sterile[40].

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'impovviso declino della sua fama[41]. 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 Bottai[42].

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 sminurie la professionalità dei singoli per celebrare l'appartenenza di classe[43]. Quell'idea nasceva, sulla scorta delle

ISSN: 2039-4039

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 persona[44]. 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 unica[45].

Idee comprensibili nel constesto 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 comportamenistici 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 Sennet[47] – 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), Pagliazzi, 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 novecenteshe 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).

ISSN: 2039-4039

[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 1952[4], 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 1953[8], 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. Geisteswissenscahftliche psychologie und Ethik der Persönlichkeit*, Max Niemeyer, Halle 1922[3].
[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] Soprattuto 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 1952[4]. 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., *Grundfrangen der Schulorganisation*, Teubner, Leipzig 1907, Oldenbuorg, München 1954[7], 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., *Grundfrangen der Schulorganisation*, cit., pp. 172-173.
[30] G. Kerschensteiner, *Die Neugestaltung des gewerblichen Schulwesens in Münchern* in Id., *Grundfrangen 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 1953[8], 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.), *Neuhumanismus. Pedagogie e culture del Neoumanesimo 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 inenditi (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.

ISSN: 2039-4039

[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.

ISSN: 2039-4039

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.

ROBERTA NAVONI

The article aims to analyse the roots of the expression "alternance training" to argue the importance of this pedagogical principle. The article explores the different prejudices that belong to our culture and that favor theory and abstract study over the value of practice, experience and manual work. This preventing an authentic alternation in training courses. This work aims to reflect on the importance of learning by doing and lifelong learning by analyzing the concept of experience: a significant polarity of school-work alternance, a program for combined school-based and work-based traineeship. Becomes fundamental reflect on the continuum and circularity between reflection and experience, also thanks to the synergy that is created with the eye-hand-mind triad. Conclude the article a summary of the Italian legislation on the matter.

KEYWORDS: *ALTERNANCE TRAINING, EXPERIENCE, LIFELONG LEARNING, WORK-BASED LEARNING, EMBODIED KNOWLEDGE*

L'alternanza formativa come principio pedagogico

L'espressione *alternanza formativa*, anche se negli ultimi anni ha acquistato notevole importanza, continua a necessitare di puntuali analisi per giungere a una visione condivisa riguardo i presupposti epistemologici, le implicazioni organizzative e le scelte metodologiche che la caratterizzano. Tale concetto indica una modalità di insegnamento-apprendimento che parte dalle esperienze concrete, informali o occasionali[1], per promuovere situazioni durante le quali il *minus* è aiutato dal *magis* a fare esperienza per impadronirsi criticamente delle conoscenze tecniche, teoretiche e pratiche presenti nell'esperienza stessa e ad effettuare una riflessione per avviare comparazioni formalizzate. L'espressione alternanza formativa diviene, dunque, un reale principio pedagogico nel momento in cui indaga - attraverso un movimento autentico, armonico, integrale e non gerarchico- lo sviluppo della forma umana[2], ossia

ISSN: 2039-4039

delinea i fenomeni identitari educativi e/o formativi dell'essere umano e ne promuove le potenzialità, unendo le due polarità che costituiscono la persona e che sono separate solo a causa dei pregiudizi culturali. L'alternanza formativa, infatti, rimanda a una successione di eventi, manifestazioni e fatti i quali, anche se legati da una relazione, devono essere ben separati e riconoscibili. Tale principio ha la finalità di pensare pratica e teoria, corpo e mente, esperienza e ragione, lavoro e studio al di fuori di ogni gerarchia, in quanto, le parti si sviluppano e si formano in relazione tra loro ma mantengono sempre le proprie caratteristiche distinguibili e peculiari. Infatti, tra teoria e pratica vi è circolarità:

«chi apprende a scrivere o a tornire, a sua volta, non è chiamato a capire concetti e teorie su un'esperienza già compiuta, ma è invitato a viverla in prima persona e a produrla in azione e nella complessità che ogni volta, in tempi e luoghi diversi, presenta. Il grado di circuitazione tra teoria e pratica di cui l'allievo sarà capace potrà essere certo inferiore a quello del maestro. D'altra parte, proprio perché ogni esecuzione esperta non è mai riducibile alla verbalizzazione logica che ne dà il maestro, l'allievo è chiamato a riprodurre la medesima dinamica attraverso l'imitazione»[3].

L'imitazione ha valore pedagogico, poiché, «la maggior parte dei comportamenti umani e delle loro giustificazioni discende da forme di imitazione»[4]. Imitare è più che copiare; infatti, l'imitazione umana è una delle principali facoltà dell'ingegno umano. A tal proposito, Leopardi sosteneva che l'imitazione «non è che una facoltà d'attenzione esatta e minuta all'oggetto e alle sue parti»[5]. Essa rappresenta, inoltre, il primo livello d'apprendimento umano caratterizzato dalla capacità di calarsi nel punto di vista dell'altro e di sentire come l'altro. L'imitazione non consiste in una ripetizione meccanica ma è una ri-assunzione personale e creativa delle cose altrui. Affinché avvenga è dunque necessaria la presenza di almeno due soggetti in relazione, poiché «la pedagogia, al suo livello di unità minima, non può che avere, come proprio oggetto di studio, sempre almeno due "soggetti dell'educazione e/o della formazione" (genitivo soggettivo), tra loro in costante relazione esistenziale, nel e con il tempo e nel e con lo spazio»[6]. Ovviamente vi è differenza fra *magis* e *minus* ma rimane sempre aperto il «processo indefinito ed auto correttivo della perfettibilità critica che impedisce sia a "chi guida" sia a chi "è guidato" di sentirsi e di pensarsi già arrivati e compiuti nel cammino verso quel traguardo reciprocamente conoscitivo di miglioramento trasformativo che accompagna gli uomini per tutta la vita»[7]. L'esperienza nasce proprio dall'intreccio dell'azione con le informazioni provenienti dai sensi, dalle emozioni e dalle percezioni; ed è proprio grazie a questa unione che l'atto assume un significato e viene formalizzato da colui che lo compie, diventando, appunto, esperienza. È quindi possibile affermare che la teoria nasce dall'esperienza e che ha bisogno di testimonianza e di

ISSN: 2039-4039

affordance: riflessione-spirito, ragione-esperienza, corpo-sensi sono in una relazione circolare e solo insieme producono azioni umane.
Fra i concetti sopra riportati vi è una circolarità e non una gerarchia; affermando che l'azione manuale nasce da una riflessione razionale che coinvolge tutta la persona in modo olistico, significa considerare la persona con i suoi sensi, la sua intenzionalità, la sua fisicità e la sua libertà. L'alternanza formativa manifesta, appunto, la necessità di partire dalla situazione singolare, dall'analisi delle biografie educative e formative di ogni persona, dal contesto nel quale si manifesta l'esperienza concreta e, conseguentemente, dove si generano le condizioni per lo sviluppo di pratiche formative. In pedagogia, l'oggetto dello studio, infatti, non è rintracciabile nel lavoro o nello studio, ma coincide con il soggetto che studia e lavora e che, attraverso una relazione, tende a formare in modo armonico e integrale le proprie e le altrui potenzialità. Ne consegue, pertanto, l'importanza della dimensione idiografica, «ossia la necessità di partire dalla situazione singolare, dall'analisi delle biografie formative/educative di ogni persona, dall'esperienza concreta e dal contesto nei quali si generano le condizioni per il buono sviluppo di ogni pratica formativa»[8]. Inoltre, i soggetti in relazione nel processo educativo sono studiabili solamente a partire dalle loro caratteristiche singolari e irripetibili. A ragione di ciò, la pedagogia non vuole descrivere le condizioni attuali o passate del soggetto ma aprirsi a riflessioni che mettano in evidenza gli orizzonti di trasformazione positiva e di apertura verso il possibile. Per spiegare quanto affermato è efficace l'esempio del magazziniere, esso non può accontentarsi al solo studio del manuale su come funziona un determinato strumento o macchinario, questo sarebbe limitante; deve invece fare esperienza prima guidato da un operatore esperto e poi in autonomia. Mediante questo esempio si capisce come le competenze tecniche e teoretiche debbano essere utilizzate come strumenti per la formazione della razionalità pratica della persona e che l'esperienza ha una valenza formativa per lo sviluppo integrale dell'essere umano.

Il lavoro come *ergon/opus* e *ponos/labor*

Tra teoria e pratica vi è un legame profondo. Nell'ultimo secolo, però, si è assistito progressivamente ad un indebolimento della riflessione sul lavoro, infatti la «teoria economica contemporanea, non si interroga quasi più sulla natura del lavoro ma si concentra sul lavoratore inteso come risorsa o capitale umano che risponde a sanzioni e incentivi in modo razionale»[9]. Ne conseguono pregiudizi appartenenti alla nostra tradizione che tendono a privilegiare lo studio astratto o teorico rispetto al valore dell'esperienza, del lavoro manuale e della pratica, impedendo, così, un'autentica

ISSN: 2039-4039

alternanza nei percorsi formativi. Si sfocia, in questo modo, nel modello separatista il quale vede:

«scuola e fabbrica come ambienti alternativi e tra loro gerarchici. La prima regno dell'*otium*, nella quale si favorisce la fioritura della personalità di ciascuno e l'esercizio della cittadinanza politica. La seconda esiste invece per il *negotium*, per la compressione e/o deformazione della personalità di ciascuno e per la riduzione del cittadino a suddito del datore di lavoro»[10].

La distinzione tra il lavoro inteso come *ponos* (*labor* per i latini) e il lavoro inteso come *ergon* (*opus* per i latini) è tutt'oggi radicata. Il *ponos/labor* rappresenta il lavoro svolto da un soggetto il quale deve rispondere all'*imperium* altrui. Questo tipo di lavoro non può mai essere occasione di responsabilità e di libertà per chi lo esercita. L'*ergon/opus*, invece, è il lavoro che permette una liberazione dell'uomo e una sua realizzazione. Rifiutare questa rigida contrapposizione, consente di sostenere che le due forme di lavoro coesistono nella stessa persona. Il lavoro come *ponos/labor*, infatti, è ineliminabile dalla condizione umana e l'azione pedagogica consiste nel «comprimerlo il più possibile a vantaggio di *ergon/opus*, adempiendo a quello che può essere considerato un vero dovere pedagogicamente giustificato, la cui declinazione è affidata alla competenza professionale, alla maturità personale, alla libertà e alla responsabilità degli uomini»[11].
L'alternanza formativa prevede una dinamica di movimento circolare fra relazione ed esperienza; tutt'oggi come appena affermato, però la società è ancora pervasa dal pregiudizio del modello separatista, infatti,

«i pregiudizi culturali portano a considerare il lavoro, in particolar modo quello manuale, come un'attività secondaria incapace di far emergere la razionalità, la libertà e la responsabilità umana. Essi si basano su un paradigma teorico separativo, che sostiene una gerarchia netta tra teoria e pratica, mente e corpo, studio e lavoro, dove è sempre il primo termine della polarità a rappresentare il compimento dell'essere umano, mentre il secondo un aspetto sottoposto a dispositivi che regolano la creatività e la libertà dell'uomo. […] Solo attraverso una ri-significazione dell'idea di esperienza è possibile pensare al processo lavorativo come un'attività attraverso la quale l'uomo può manifestare, armonicamente e integralmente, le proprie potenzialità mediante il principio pedagogico dell'alternanza formativa»[12].

A ragione di ciò, l'alternanza formativa non si può considerare solo come una metodologia che si concretizza in singoli percorsi di insegnamento-apprendimento; essa rappresenta, invece, un vero e proprio orientamento della pedagogia generale appartenente alle finalità di tale sapere.

ISSN: 2039-4039

L'esperienza: polarità significativa dell'alternanza formativa

L'esperienza rappresenta una delle polarità significative dell'alternanza formativa. Esperienza[13] deriva dal latino *ex-perientia*. Dall'analisi etimologica risulta che il termine è composto dal prefisso *ex* (da; che indica la fuoriuscita da una situazione che, pur presentando elementi di pericolo, può essere superata) e *perientia,* termine che contenendo la radice indoeuropea *per-*, rimanda all'attraversamento di qualcosa che è in corso di svolgimento.
L'etimologia sottolinea un duplice movimento: da un lato, il superamento di una situazione che comporta una trasformazione; dall'altro, l'attraversamento di una circostanza diversa che presenta analoghe caratteristiche di imprevedibilità, ma che viene affrontata proprio a partire dall'insegnamento ricavato dell'esperienza pregressa. L'esperienza, inoltre, appartiene al dominio del contingente, il far toccare insieme due situazioni che iniziano e finiscono, lasciando su chi le vive un insegnamento e una trasformazione. L'esperienza è passata ma si apre al futuro, inoltre è un atto relazionale. Se l'aspetto intersoggettivo è un elemento importante, fondamentale è ricordare che la sua valenza è singolare e caratterizza il vissuto di chi la esperisce.
Potestio sostiene:

> «il lavoratore esperisce nella sua attività tutta la forza dei dispositivi, naturali e sociali, la necessità delle condizioni contingenti nelle quali si trova, la violenza delle imposizioni di altri, la ripetitività di molti suoi atti e la precarietà di ciò che compie, ma esperisce anche, in forme più o meno forti, gli spazi di apertura verso ciò che non si è ancora compiuto, il consolidamento della sua identità professionale e personale, la possibilità di impiegare le proprie potenzialità nel fare qualcosa di utile e buono per sé e gli altri, poiché le due dimensioni coesistono nella stessa persona»[14].

Nella contemporaneità dove, come poc'anzi analizzato, il valore dell'esperire dell'uomo sta progressivamente venendo meno, partecipiamo appunto, come sostenuto da Benjamin[15], ad una povertà d'esperienza, dove l'uomo vive un'incapacità nell'utilizzare il linguaggio per narrare ciò che gli resta dei propri vissuti.
La conseguenza di questa perdita consiste nel ridurre il lavoro ad un'attività meccanica e macchinosa utile all'uomo solamente per soddisfare i propri bisogni, senza essere in grado di generare in lui formazione e perfezionamento. Bisogna quindi, nonostante la perdita di significato in atto, dare un nuovo significato al legame tra lavoro ed esperienza, i quali devono essere pensati come un processo unitario che coinvolge la persona nella sua interezza ma sempre inesauribile perfettibilità.

ISSN: 2039-4039

Occhio, mano, mente: triade per l'esperienza

La società odierna si è rapidamente trasformata sia negli aspetti culturali, sociali che economici; attualmente, al lavoratore della società della conoscenza, alle *hard skills* si sono affiancate le *soft skills*. Al lavoratore, cioè, come sostiene Sicurello,

«sono richiesti nuovi saperi, nuovi comportamenti, nuovi atteggiamenti, lavoro di squadra, la capacità di sapere imparare e di sapere spendere quello che si conosce, migliori capacità numeriche, informatiche, statistiche e intuitive, attitudine ad imparare rapidamente e curiosità; le competenze richieste al lavoratore sono sempre nuove e diverse, ciò richiede un alternarsi di momenti di formazione e aggiornamento anche nel lavoratore di lunga esperienza professionale; la complessità e la flessibilità stessa della produzione richiedono al lavoratore il continuo aggiornamento sulle nuove tecniche di produzione, rendendo sempre più sfumata la separazione fra il tempo della formazione della cultura (tempo dello studio) e quello della sua applicazione (tempo del lavoro)»[16].

Anzi, conseguentemente alle riflessioni finora affrontate, è doveroso affermare che non vi è una separazione - neppure sfumata- fra tempo dello studio e tempo del lavoro. Fra essi vi è, invece, un *continuum* circolare e un'ibridazione costante. Platone, a riguardo, sostiene che «il lavoro è ciò che consente a ogni individuo di avere un ruolo nella società, di mostrare le attitudini che gli sono più congeniali e di cercare un equilibrio positivo tra corpo e spirito»[17]. Il lavoro, se non ridotto ad atto meccanico o a mera esecutività, è un fattore di esperienza fondamentale per la persona; così come la conoscenza, se percepita come una strada per la realizzazione di sé e non un come un mezzo per ottenere semplicemente una qualifica. La conoscenza, cioè, diventa strumento per la formazione se è esperita come dotata di senso per il soggetto al fine di conoscere se stesso, gli altri e il mondo. «Conoscenza e lavoro rappresentano, dunque, le due facce del percorso di costruzione della persona nelle loro manifestazioni essenziali: azione e riflessione, possono rispondere al bisogno di formazione della società odierna»[18].
Ecco allora che l'esperienza, intesa come una polarità significativa dell'alternanza formativa, diventa fondamentale per ciascuna persona a cui sta a cuore il lavoro ben fatto per se stesso, per gli altri e per colui che mette impegno personale nelle cose che fa -pratiche o teoriche che siano: per ciascuno di noi - come direbbe Sennett[19]- *uomini artigiani.* Saper fare bene le cose per il proprio piacere, sostiene il sociologo statunitense, consiste in una regola di vita che ha consentito lo sviluppo di raffinate tecniche e la nascita della conoscenza scientifica moderna: unendo l'abilità manuale con la conoscenza materiale, mente e mano ne traggono vantaggio reciproco, poiché

ISSN: 2039-4039

una insegna all'altra e viceversa. Non è, infatti, solo il lavoro manuale a giovare della sinergia tra teoria e pratica. Come sostiene l'Autore, chi sa governare se stesso, dosare autonomia e rispetto delle regole, infatti, non solo saprà fare bene il proprio lavoro, ma sarà anche un cittadino giusto.
Ecco allora che il termine *uomini artigiani* diventa utile per riflettere riguardo l'alternanza formativa; per descrivere identità, caratteristiche, difficoltà e potenzialità del concetto è efficace presentare alcuni *slogan*.

La maestria del fare bene.
L'artigiano è innanzitutto colui che esperisce una stretta relazione fra la mano e la mente. A tal ragione, nelle pagine dell'*Economico*[20], Senofonte evidenzia la presenza delle polarità che costituiscono il lavoro: le conoscenze tecniche, lo sforzo e l'attività delle mani sono strettamente collegate alla creatività e alla prudenza - affinché l'uomo, lavorando per soddisfare i propri bisogni, possa mettere in atto, in modo integrale, le proprie potenzialità. L'artigiano, grazie all'esercizio e alla ripetizione, vive la maestria del far bene, in quanto il suo «ritmo di soluzione e apertura dei problemi che si ripresentano più e più volte»[21], così come la sua abilità, si espandono. Questa caratteristica, nella società moderna è però ostacolata da un utilizzo sbagliato dei macchinari, diventa fondamentale, allora, che ciascuna persona continui a esperire la stretta relazione fra mano e mente facendo un uso corretto dalla tecnologia. Ne consegue, necessariamente, l'importanza dell'*embodied knowledge* o sapere incarnato, in quanto, quando la testa e la mano vengono separate, l'effetto che ne deriva è una mutilazione dell'intelligenza. Bacone attribuisce importanza all'esperienza e alla ragione nelle sue accezioni di tecnica, teoretica e pratica, poiché «la mano nuda e l'intelletto abbandonato a se stesso servono a poco. Per compiere opere sono necessari strumenti e mezzi d'aiuto, sia per la mano che per l'intelletto»[22]. Comenio, a tal riguardo, pronuncerà la celebre frase "s'impari a fare col fare". Secondo l'Autore, gli allievi possono apprendere meglio mediante l'esperienza diretta, il lavoro e i consigli dei maestri. «Lo studio tecnico delle cose è facile e breve e, tolto il diletto, non produce nulla; la pratica invece è difficile e lunga e produce meravigliose utilità»[23].

L'originalità.
Un altro elemento fondamentale per l'alternanza formativa è la curiosità: essa permette una comunicazione fra il sapere tacito, la critica esplicativa e l'azione. I laboratori e le botteghe del Medioevo, nel Rinascimento si trasformano in *atelier* dove è fondamentale l'originalità. Nelle esperienze duali bisogna sapersi sottrarre dal comando di imitare la perfezione dei *robot* per adottare modestia e consapevolezza anche delle proprie

ISSN: 2039-4039

inadeguatezze. L'uomo artigiano, in qualsiasi campo di sua pertinenza, deve saper rispondere con curiosità e coscienza per far dialogare pratica e pensiero. Interessante, a tal proposito lo scritto pedagogico *Émile ou del'éducation*[24], dove Rousseau offre importanti spunti di riflessione -circa l'educazione del suo ipotetico allievo, per l'analisi condotta alternando momenti di occupazione manuale ad altri di riflessione attraverso la guida del *gouverneur.* Il volume, infatti, attraverso l'educazione naturale, negativa e progressiva, narra del processo educativo di Emilio, dove apprendere in bottega il lavoro di falegname diventa un'esperienza formativa importante per lo sviluppo integrale delle potenzialità del giovane.

La mano intelligente.

Aristotele facendo emergere il legame tra mani e intelletto, esperienza e ragionamento, prassi e teoria, corpo e anima, afferma: «l'uomo non deve la sua intelligenza superiore alle mani, ma le mani alla sua intelligenza superiore. La mano è strumento prima degli strumenti»[25]. La mano è la finestra della mente, è il cervello esteriore dell'uomo[26]; tra mano e cervello c'è un continuo dialogo evolutivo. Come ricorderà anche San Tommaso[27], la mano è *organa organorum* e entrambe le dimensioni sono necessarie nella vita dell'uomo. L'*uomo artigiano* deve dunque vivere una costante dialettica fra il modo corretto di fare una cosa e il saper sperimentare il suo errore. Solo così può sviluppare la «triade della mano intelligente: la coordinazione tra occhio-mano-mente»[28].

Stimolare la mente.

Nell'esperire la relazione fra mano e mente, importante è anche adottare un linguaggio espressivo e immaginativo. L'immaginazione, infatti, ha molta importanza poiché, parafrasando Sennet[29], l'imperfezione dell'attrezzo insegna qualcosa e, stimolando la mente, permette appunto di effettuare salti intuitivi. È proprio nel momento di difficoltà che l'uomo artigiano, inserito nelle esperienze duali, deve saper vedere con gli occhi della mente e saper rispondere alla resistenza - sia trovata che prodotta- mediante la creatività e l'arte dell'improvvisazione. Anche il filosofo, pedagogista, politico e accademico italiano Giovanni Gentile, in *Genesi e struttura della società*[30], sostenendo che l'atto del pensare è un atto creativo, offre l'idea di lavoro umano come insieme di teoria, prassi ed esperienza che consente all'uomo di manifestare pienamente se stesso. In un percorso di alternanza formativa, infatti, la ricerca delle ragioni che rimandano alla comprensione teorica di un'azione pratica e viceversa, è in un processo

ISSN: 2039-4039

circolare e continuo. Questo significa che la formazione dell'uomo è da vedere secondo un'ottica di *longlife learning* e come un apprendimento permanente.

Qualità e talento.

L'artigiano può dipendere dalla mera regola, oppure dal quello che Sennett definisce lo schizzo[31], l'intuizione che gli permette di rispondere positivamente alla difficoltà in base alla situazione e alla contingenza. In questo modo, favorendo il dialogo tra conoscenza e azione, si innescano prassi formative capacitanti che permettono di porsi domande sul problema e, da qui, aprirsi alla soluzione di problemi analoghi. In tutto ciò un ruolo fondamentale è giocato dall'imparare facendo. Dewey, in *Democrazia ed educazione*[32], a riguardo, afferma con forza l'importanza del *learning by doing*.

«La didattica laboratoriale è una metodologia comune a tutte le discipline, generali e di indirizzo, funzionale allo sviluppo unitario delle competenze personali dell'allievo, attraverso l'utilizzo dei saperi specifici di un determinato percorso di istruzione; attraverso questo approccio metodologico ciascuna disciplina, infatti, pur nella sua specificità epistemologica, offre allo studente il proprio sapere come mezzo di lettura e di interpretazione della realtà che lo circonda»[33].

O ancora Kerschensteiner, seppure in tempi e in un contesto diverso, ponendo le basi pedagogiche per quello che diventerà il modello duale del sistema di istruzione e formazione tedesco, afferma che il lavoro in senso pedagogico, così come l'esperienza, sono attività formative centrali poiché pongono al centro del processo educativo l'allievo, il quale - guidato dai maestri- sviluppa la propria coscienza e potenzialità, sperimentando un rapporto equilibrato con sé e con il mondo esterno.

Siamo tutti artigiani.

Non esiste l'*animal laborans* - bestia da soma- senza l'*Homo faber* -creatore che reifica; dove noi esseri umani viviamo in due dimensioni: in una fabbrichiamo cose, amorali, immersi nel compito da eseguire; poi, finito di produrre, cominciamo a discutere. Subentra, invece, una terza dimensione: *Homo agens* si potrebbe definire, nella quale alterità, logica, azione e discorso vengono uniti. Interessante, a tal proposito è anche il contributo che la filosofa tedesca Hannah Arendt offre attorno al termine *vita activa*[34], la quale individua tre categorie fondamentali che caratterizzano la vita attiva dell'uomo: il lavoro, l'opera e l'azione. L'agire umano non è un semplice atto senza parola, ma è sempre connesso al discorso e alla capacità umana di narrare la propria esperienza durante tutto l'agire. L'esperienza, appunto, permette di far aumentare al soggetto che studia e lavora la consapevolezza delle sue potenzialità, singolari e irripetibili. È

ISSN: 2039-4039

fondamentale, dunque, che ciascuno di noi sappia riscoprire la passione, il desiderio di fare sempre meglio -sviluppando ed approfondendo, anche con un continuo esercizio, le tecniche e la motivazione; facendo dialogare pratiche e pensiero. Ciascuno e in qualsiasi contesto, sia nella scuola che nel mondo del lavoro, deve porsi delle domande circa i vari problemi per arrivare, in questo tempo di crisi, a saper fare con maestria contro la banalizzazione di ogni eccellenza.
Proprio come *uomini artigiani* dobbiamo porci in modo attivo e con motivazione di fronte alle diverse situazioni; partendo dalla propensione alla condivisione, alla conoscenza e alla capacità di innalzare e qualificare le competenze di un numero sempre più vasto di persone per tutto il corso della vita.

Il *lifelong learning*

Il *longlife learning* rappresenta un processo di trasformazione olistica che implica una trasformazione continua di se stessi, partendo proprio dall'esperienza. Solo se fin dai primi anni di scuola l'aula, il laboratorio e la vita reale diventano un *continuum* circolare si avrà la possibilità di comprendere pienamente le potenzialità di una formazione capace di alternare - in modo flessibile- momenti di apprendimento nella scuola e nel mondo del lavoro ed, in questo modo, realizzare «il pensare facendo e il fare pensando»[35]. L'esperienza permette di superare un sapere fatto di formule vuote e non applicabili nella pratica, infatti, «senza il circolo ermeneutico l'apprendimento produce solo un vuoto verbalismo»[36]. È necessaria quindi una co-progettualità tra scuola ed impresa per favorire la flessibilità cognitiva. Le persone che hanno potuto applicare sul piano pratico quanto appreso mantengono un'elevata capacità di apprendere dall'esperienza e si impegnano in qualsiasi situazione che richiede *problem solving*. Alla luce di questa riflessione, la formazione che si compie attraverso l'esperienza conferma come non sia possibile considerare l'atto tecnico e teoretico distaccati da quello pratico.
Il lavoro, infatti, coinvolge la persona in tutte le dimensioni della personalità, del corpo, della psiche, della dimensione cognitiva e affettiva, della relazione e della socialità; lavoro e formazione sono pertanto connessi e complementari. A tal proposito, il termine inglese *Work-Based Learning*, traducibile come apprendimento in contesti lavorativi o basato sul lavoro, «indica l'acquisizione di conoscenze e competenze attraverso lo svolgimento di compiti in un contesto professionale, al quale segue una riflessione sulle attività realizzate»[37]. Per cogliere la dimensione educativa del lavoro nei nuovi contesti di *Industry 4.0*, la riflessione pedagogica deve andare oltre la dimensione puramente descrittiva e occuparsi di analizzare l'integralità dell'uomo, valorizzandone il diritto di formazione per tutta la vita e la libertà. In una società caratterizzata dalla tecnologia e

ISSN: 2039-4039

dall'innovazione, infatti, «non basta apprendere una professione, ma è necessario apprendere ad apprendere, acquisire duttilità, capacità di riadattamento veloce e riconversione»[38].

Normativa in pillole

Dal punto di vista giuridico, a livello italiano, troviamo alcune normative che,

«a partire dalla spinta riformatrice della Legge del 28 marzo 2003, n. 53, hanno tentato di promuovere il tema dell'alternanza formativa, attraverso la regolamentazione di strumenti concreti come l'alternanza scuola-lavoro, il tirocinio, la didattica laboratoriale e l'apprendistato. […] Il Decreto legislativo 15 giugno 2015, n. 81 e il successivo Decreto interministeriale 12 ottobre 2015 vanno a normare l'istituto dell'apprendistato, valorizzando la dimensione formativa del lavoro e la Legge 13 luglio 2015, n. 107 sostiene il significato della didattica laboratoriale e dell'alternanza scuola-lavoro»[39].

La Legge 107/15, ai commi 33 e 35, recita

«al fine di incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti, i percorsi di alternanza scuola-lavoro di cui al Decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77, sono attuati, negli istituti tecnici e professionali, per una durata complessiva, nel secondo biennio e nell'ultimo anno del percorso di studi, di almeno 400 ore e, nei licei, per una durata complessiva di almeno 200 ore nel triennio. […] I percorsi di alternanza sono inseriti nei piani triennali dell'offerta formativa»[40].

La continuità normativa rimanda al D.lgs. 77/05, il quale nell'art. 1, sosteneva:

«il presente Decreto disciplina l'alternanza scuola-lavoro […], come modalità di realizzazione dei corsi del secondo ciclo, sia nel sistema dei licei sia nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale, per assicurare ai giovani, oltre alle conoscenze di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro»[41].
La Legge 107/2015 fa dunque emergere chiaramente come, mediante il concetto dell'*imparare facendo*, si auspichi ad un maggior dialogo tra scuola e mondo del lavoro, per innescare prassi formative capacitanti e generare opportunità di sviluppo sul piano economico e umano, in quanto è solo l'attività, «ovvero la mobilitazione delle risorse soggettive impiegate nell'azione, che rendono generativo il lavoro»[42].

ISSN: 2039-4039

Conclusione

Significativo diventa riprendere il pensiero di Sennet sull'intelligenza pratica e manuale, la quale «conduce un dialogo continuo tra pratiche concrete e pensiero e si concretizza nell'acquisizione di abitudini e di sostegno che creano un movimento ritmico tra soluzione e individuazione di problemi»[43]. Le esperienze duali, dunque, devono essere definite non come formazione alla tecnica del lavoro ma come una co-generazione del valore che acquisisce per il soggetto e per il suo gruppo d'appartenenza. In conclusione, la riflessione sull'alternanza formativa permette di descrivere il movimento alternato e integrale della singola persona - sia educando sia educatore- che, gradualmente, assume la propria forma nel processo educativo in atto; permette, inoltre, di riflettere sull'importanza delle dimensioni esperienziali, armoniche e integrali che caratterizzano i processi realmente educativi e/o formativi. Infatti, prendere forma, mediante l'esperienza, significa far aumentare al soggetto che studia e lavora la consapevolezza delle sue potenzialità, singolari e irripetibili.
Questo permette al soggetto, protagonista del processo educativo, di manifestare la propria identità personale attraverso azioni sempre più libere e responsabili, in relazione ai diversi contesti e dispositivi nei quali ci si trova ad agire.

ROBERTA NAVONI
University of Bergamo

[1] Per approfondire cfr. G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011; G. Bertagna (ed.), *Fare Laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012; G. Bertagna, *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2014; G. Sandrone, *La competenza: concetto ponte tra formazione e lavoro*, in «Nuova Secondaria Ricerca», N.10/17, Quale futuro per le professioni di cura? Le politiche europee in materia di anticipazione dei fabbisogni di competenze; G. Sandrone, *Insegnare per competenze o per promuovere competenze? Dal significato alla valutazione della competenza*, in «Nuova Secondaria Ricerca», n° 1, settembre 2014, XXXII.
[2] Per approfondire cfr. M. Gennari, *Storia della Bildung,* La Scuola, Brescia 2014; G. Sola, *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung,* Bompiani, Milano 2016.
[3] G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, p. 83.
[4] G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2014, p. 74.
[5] G. Leopardi, *Zibaldone*, 1364-1365.
[6] G. Bertagna (ed.), *Educazione e formazione. Sinomie, analogie, differenze,* Studium, Brescia 2018, p. 31.
[7] Ivi, p. 27.
[8] A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità,* Studium, Roma 2020, p. 19.
[9] L. Bruni, *Fondati sul lavoro*, Vita e pensiero, Milano 2014, p. 27.
[10] G. Bertagna, *Lavoro scuola apprendistato: idee per un rilancio dell'istruzione e della formazione*, in «Prospettiva EP», 3, Settembre-Dicembre 2013, p. 24. Per approfondire cfr. G. Bertagna, S. Ulivieri (edd.), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e Prospettive*. Studium, Roma 2017.

ISSN: 2039-4039

[11] G. Bertagna, *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica*, in G. Alessandrini (ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro*, Franco Angeli, Milano 2018, p. 63.
[12] A. Potestio, *Esperienza e lavoro. Una riflessione pedagogica* in Rivista Formazione Lavoro Persona, Anno IX, numero 27 - Giugno 2019, pp. 15-16.
[13] Vocabolario Treccani, voce esperienza.
[14] A. Potestio, *Op. cit.,* 2020, p. 63.
[15] Walter Benjamin (Berlino, 15 luglio 1892 - Portbou, 26 settembre 1940) è stato un filosofo, scrittore, critico letterario e traduttore tedesco, si è occupato di epistemologia, estetica, sociologia, misticismo ebraico e materialismo storico. Nei suoi lavori riflette anche sull'esperienza; in particolar modo sulla difficoltà o povertà di fare esperienza presente nel mondo a lui contemporaneo. Un esempio è ritrovabile nel tramonto dell'arte di narrare; dove la perdita della capacità di far davvero esperienza si rivela una nuova forma di barbarie. Per approfondire cfr W. Benjamin, *Esperienza e povertà,* Einaudi Torino, 2003.
[16] R. Sicurello, *L'alternanza scuola-lavoro tra teoria e prassi. Cultura del lavoro e coltivazione di comunità di pratiche riflessive* in «Rivista Formazione Lavoro Persona», *Alternanza formativa una freccia spuntata?*, Anno VI, numero 18, Novembre 2016, p. 59.
[17] A. Potestio, *Op.Cit.,* 2020, p. 100.
[18] R. Sicurello, Ivi, p. 59.
[19] R. Sennet, *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2008.
[20] Senofonte, *Economico* [IV a.c.], I-II-III-V, tr. it. Edizioni di storia e letteratura, Roma 2003.
[21] Ivi, p. 45.
[22] F. Bacon, *Instauratio magna. Novum organum* [1620], I, 1-95, tr. it. *La grande instaurazione. Nuovo organo*, in *Bacone*, II, Mondadori, Milano 2010, p. 49.
[23] G. A. Comenio, *Didattica Magna* [1632], XXI, tr. it. *La grande didattica*, Edizioni Remo Sandron, Milano-Palermo 1911, pp. 262-265.
[24] J. J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation* [1762], III, tr. it. *Emilio o dell'educazione*, Studium, Roma 2016.
[25] Aristotele, *Parti degli animali*, a cura di M. Vegetti, in *Opere*, vol. 5, Roma-Bari, 1990, p. 127.
[26] R. Sennett, Ivi, p. 147.
[27] S. Tommaso, *Summa contra Gentiles*, [1259-1264], II, LXX-LXXIII, tr. it. *Somma contro i Gentili*, Mondadori, Milano 2009.
[28] Ivi, p. 169.
[29] Ivi, pp. 200-201.
[30] G. Gentile, *Genesi e struttura della società. Saggio di filosofia pratica* [1943], XI, 7-9, Sansoni, Firenze 1946.
[31] R. Sennett, Ivi, p. 246.
[32] J. Dewey, *Democrazia ed educazione* [1916], XI, tr. it. La Nuova Italia, Firenze 1992.
[33] G. Sandrone*, Didattica di laboratorio o didattica laboratoriale?*, in G. Bertagna (ed.), *Far laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nella storia delle scuole italiane,* La Scuola, Brescia 2012, p. 11.
[34] H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana* [1958], Bompiani, Milano 1964.
[35] A. Agazzi*, Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, La Scuola, Brescia 1956, p. 335.
[36] V. Costa, *Circolo ermeneutico, ibridazione scuola-lavoro e Lifelong Learning. Un approccio fenomenologico* in *Alternanza formativa. Una freccia spuntata?,* Anno VI, Numero 18 - Novembre 2016*,* p. 24.
[37] V. M. Marcone, *Work-based Learning. Il valore generativo del lavoro*, Franco Angeli, Milano, 2018, pp. 239 a cura di R. Navoni in Rivista Lavoro Formazione Persona, *«I valori, i significati e le prospettive dell'esperire professionale nella pedagogia e nella didattica»,* Anno IX, Numero 27, Giugno 2019, p. 103.
[38] V. M. Marcone, *Work-based Learning Il valore generativo del lavoro*, Franco Angeli, Milano 2018, p. 12.
[39] A. Potestio, *Op. cit.,* 2020, p. 175.
[40] L. 107/15, commi 33 e 35.
[41] D.lgs. 77/05, art. 1.
[42] A. Potestio, *Op. cit.,* 2020, p. 24.
[43] Ivi, p. 119.

ISSN: 2039-4039

La pratica narrativa per una formazione del sé nei luoghi di lavoro

Narrative practice for self-training in the workplace

ENZA SIDOTI, DOROTEA DI CARLO[1]

The aim of this work is to highlight the importance of narration for self-training in the workplace. Metacognitive narratives are some of possible approaches able to contribute to renew the pedagogy of work. They represent some of the most valuable sources of self-knowledge and contribute to redefine the concept of work considerning the importance of the develpoment of professional and personal identity.

KEYWORDS: *NARRATION, TRAINING, WORK, METACOGNITION, PROFESSIONAL IDENTITY*

Introduzione

Nel corso del tempo il lavoro e le caratteristiche intrinseche in esso, si sono modificate e hanno subito gli esiti delle trasformazioni dovute al susseguirsi dei vari modelli di società ed in particolare del passaggio da una società tipicamente industriale ad una società del consumismo. Nell'epoca industriale il lavoro veniva identificato come il nucleo della vita individuale e collettiva ed era considerato l'elemento principale a partire dal quale l'individuo costituiva la propria identità personale e professionale. Il lavoro, difatti non era inteso solo come strumento necessario per sopravvivere, bensì come il perno attorno al quale si esplicavano gli altri aspetti più importanti della vita, conferendo così al lavoratore una identità non solo professionale ma anche sociale. Come spiega Bauman, nell'epoca industriale la relazione esistente tra il lavoro che si svolgeva e lo status sociale che si ricopriva, era un rapporto che si alimentava vicendevolmente. Nella società del consumismo, tutto ciò viene modificato e ciò che cade è, prima di tutto, il rapporto biunivoco tra lavoro e status sociale. Oggi si assiste, ad un fenomeno del lavoro atipico, caratterizzato dall'instabilità, a causa di un sempre maggiore grado di precarietà, e che ha delle forti ricadute anche nei vari ambiti della vita degli individui che ne sono coinvolti. Nell'attuale mondo lavorativo, si richiede sempre più il possesso di competenze elevate e l'esercizio di responsabilità[2]. Ciò, spesso può corrispondere a condizioni economiche, di orario e fisiche inferiori sia rispetto a quelle del passato sia rispetto a colleghi, magari più anziani, che pur con competenze meno ricercate hanno altre forme contrattuali[3]. Questi

ISSN: 2039-4039

aspetti producono fenomeni sociali che comportano un profondo senso di isolamento e impediscono la costruzione di una specifica identità sia personale (o sociale) che professionale. Oggi, agli individui è chiesto di mobilitare un'attitudine a produrre conoscenze in situazione, provando a reinventare il proprio percorso lavorativo, senza perdersi[4]. Spesso ci si trova infatti a dover governare l'inatteso e questo comporta lo sviluppo di competenze connesse alla rapida intercettazione dei problemi"[5] e a dover prendere delle decisioni nel qui ed ora. Tuttavia, nonostante le situazioni di precariato, le condizioni contrattuali dell'epoca attuale, trasformano il luogo di lavoro in un palcoscenico di vita quotidiana in cui si passa gran parte del tempo della propria giornata e in cui i lavoratori recepiscono le continue influenze dettate dal complesso rapporto che esiste tra prassi lavorative e ritmi sempre più accelerati. Bauman[6] evidenzia, infatti, come nella società odierna il lavoratore trascorra una parte della giornata impegnato in attività lavorative, ma che dopo il lavoro è impegnato in altre attività che solitamente sono strettamente correlate alla quotidianità del lavoro stesso[7]. Si assiste pertanto ad una pluralizzazione di accesso al lavoro e ad una molteplicità dei significati ad esso attribuiti[8].
Alla luce di quanto evidenziato, è possibile affermare che il lavoro è una variabile costante nella vita delle persone e, seppur nel corso del tempo si sia trasformato il modo di viverlo, viene sempre meno la possibilità di far coincidere la propria identità sociale con quella professionale. È innegabile che il lavoro resti comunque una importante esperienza formativa che promuove la crescita professionale e, trasversalmente, incide sullo sviluppo della soggettività, in quanto ogni persona trova parte di sé dentro quello che fa e che vive. La situazione attuale rende improrogabile per i ricercatori del settore la necessità di interrogarsi su quale sia la formazione che risponda ai bisogni attuali dell'individuo e il tipo di apprendimento da promuovere nei luoghi di lavoro, per consentire agli individui di ritrovare quella dimensione di corrispondenza tra l'identità sociale e professionale.
Se il lavoro occupa molto tempo nella vita delle persone, perché allora non riscoprire il significato e il valore intrinseco in esso mediante il racconto delle storie di chi vive tali contesti? Seppur in modo diverso rispetto a quanto avveniva nel passato, Bauman[9] sottolinea come nella società odierna sia possibile individuare una relazione di forte corrispondenza, diretta e biunivoca, tra lavoro e identità. Nel panorama contemporaneo sembra necessario ridare un valore significativo al lavoro mediante il racconto e il riconoscimento delle storie di chi abita tali contesti, offrendo loro anche occasioni di formazione in cui poter crescere da un punto di vista della propria identità personale e professionale. Offrire ai lavoratori l'opportunità di narrarsi permette loro di riscoprirsi, di crescere e permette all'organizzazione di conoscere meglio gli individui che vivono in

ISSN: 2039-4039

quell'ambiente, promuovendo la formazione e la valorizzazione delle peculiarità e delle competenze di ognuno in un'ottica di crescita professionale.

1. Verso una prospettiva narrativa

Dalla letteratura di riferimento, è ampiamente dimostrato che è a partire dagli anni Settanta e Ottanta del Novecento, che ha avuto avvio la diffusione dell'approccio narrativo[10–11–12]. La prospettiva narrativa si colloca all'interno di una cornice fenomenologica[13] che tiene conto di quelle che sono le rappresentazioni, le sensazioni e le percezioni che il soggetto ha del mondo. La narrazione, si rivela una pratica e un'abilità di vita, e trova, nell'attuale società, un'applicabilità in diversi campi del sapere, dalla psicologia alla medicina, dal management alle aziende lavorative e, a sua volta, ha delle ripercussioni anche nelle esperienze della vita quotidiana degli individui coinvolti. Nella sua dimensione puramente esperienziale, la narrazione si fonda su evidenze empiriche e si basa sulle conoscenze e sulle competenze acquisite attraverso esperienze di vita e di apprendimento[14]. Mediante la narrazione è possibile integrare gli eventi della vita, sia secondo un ordine temporale che logico, per demistificarli e per stabilire una coerenza tra le esperienze passate, quelle presenti e quelle ancora non realizzate[15]. Essa, è una pratica che da un lato permette di sviluppare la capacità d'immagazzinare e conservare nuove conoscenze, dall'altro lato e in un secondo momento, contribuisce anche alla costruzione del sapere e delle conoscenze come risorse a fondamento dello sviluppo, in cui coesistono aspetti sociali, culturali, politici ed economici. Il dispositivo narrativo dunque consente ai soggetti di ripensare le proprie esperienze e le proprie azioni ricostruendo il senso, portando alla luce intenzioni, motivazioni, opzioni etiche e valoriali implicate all'interno di una rete di significati culturalmente condivisi[16]. A tal proposito Federico Batini e Gabriele Del Sarto, ne fanno un ritratto tanto sintetico quanto efficace, affermando che l'uomo si trova a vivere un vero e proprio *bricolage* narrativo che lo costringe a misurarsi con accumuli di storie udite, storie ascoltate, storie lette, ermeneutiche del visto e dell'accaduto, a noi e agli altri, nel tentativo di approdare alla costruzione/interpretazione di un testo in movimento[17]. Nei luoghi di lavoro si potrebbe, pertanto, offrire la possibilità all'individuo, attraverso la narrazione, di raccontarsi e di scoprirsi come persona e come professionista. La narrazione, in questo senso, può essere utilizzata nei contesti lavorativi per due importanti funzioni: l'analisi dei bisogni e la promozione dell'identità dei lavoratori. Nel primo caso, la narrazione permette di portare

ISSN: 2039-4039

in superficie tendenze, esigenze e bisogni secondo un'ottica psicologica, sociologica ed antropologica. Nel secondo caso, invece permette la realizzazione dei processi comunicazionali, consente di selezionare degli strumenti adeguati e contribuisce nell'individuare i contenuti da veicolare[18]. Da diversi anni si sono sviluppate pratiche che utilizzano la narrazione come strumento di crescita individuale e professionale nei contesti organizzativi[19-20-21]. Pur essendo molteplici le modalità per narrare di sè, per la maggior parte della letteratura lo strumento più comune risulta la scrittura autobiografica[22] e il diario di bordo. Il diario di bordo è uno strumento descrittivo, di auto-riflessione con presenza di immagini, metafore, pensieri. Esso permette di riflettere sulla nostra esistenza[23] ed effettuare una ricognizione del sé che dà il senso a quello che Demetrio definisce viaggio personale. Per molti aspetti la scrittura diaristica e narrativa sembrerebbe quella che meglio consente di documentare e tracciare percorsi riflessivi sul piano individuale ma anche interindividuale, oggettivando ipotesi interpretative, posizioni epistemiche, percorsi di indagine, come documentato da una consolidata tradizione di pratiche e di ricerche in ambito internazionale[24].

2. Il racconto di sé per costruire l'identità personale e professionale

La società di oggi chiede al singolo individuo una capacità continua di ridefinire ruoli, compiti e identità[25]. Numerosi studiosi nell'ambito delle scienze della formazione e dell'educazione[26] hanno voluto mettere in risalto l'importanza che il lavoro può giocare nella costruzione dell'identità degli individui. Si è venuta delineando, pertanto, l'importanza dell'uso educativo della narrazione di sé sia sul fronte della formazione dell'identità personale del soggetto, sia su quello dell'identità professionale[27]. Come dice Cunti

«la narrazione, grazie alla sua funzione ermeneutica e costruttiva, rappresenta uno strumento insostituibile per costruire l'identità professionale e un mezzo privilegiato per osservarsi, comprendere, riorganizzare e rinventare se stessi in funzione dei cambiamenti e delle circostanze interne ed esterne»[28].

Approfondire ciò che avviene nel passaggio dal pensiero all'azione nell'ambito lavorativo, attraverso le narrazioni, significa chiamare in causa una molteplicità di fattori di tipo interno ed esterno al soggetto"[29].«Nel raccontare di noi e degli altri prendiamo parte ad

ISSN: 2039-4039

un processo di creazione e mantenimento del nostro e dell'altrui senso del sé»[30]. I racconti aiutano a definire e a preservare la nostra identità.
Secondo Goussot, l'identità, ha un carattere dinamico. Egli parla infatti di:

• Identità idiosincratica: insieme dei meccanismi fondamentali della psiche che funzionano nel medesimo modo per tutti gli esseri umani, permettendo a ognuno di noi di comunicare con l'altro, di produrre, cioè, strumenti di mediazione;
• Identità etnico-culturale: si tratta di quella parte storicoculturale e contestuale, frutto dell'interazione tra l'individuo e il suo contesto socioculturale, che differenzia ogni persona e la rende unica[31].
Secondo molti autori[32-33-34,] il racconto è un portatore e costruttore d'identità perché ogni volta che raccontiamo qualcosa di noi stessi generiamo un mondo di significati. Bruner nel suo lavoro «*Self Reconsidered: Five Conjectures*»[35], ha mostrato alcune ipotesi sul collegamento esistente tra sé e narrazione, muovendo dalla considerazione che il sé è in realtà costruito attraverso le interazioni con il mondo: non ha fine né pause, è un processo dialettico e la relazione tra pensiero narrativo e costruzione del sé avviene all'interno di una negoziazione di significati. Secondo Bruner per comprendere quanto la cultura influisca sulla costruzione del sé di una persona, e quanto il sé incida sul contesto culturale, è necessario analizzare il processo interpretativo che coincide con l'attività narrativa dalla quale emergono numerose significazioni del sé.
Ogni volta che si racconta qualcosa si dà forma ad un'identità, che *in primis* riconosciamo noi e secondariamente viene riconosciuta dagli altri[36-37]. Attraverso la narrazione della propria storia e del proprio sé gli individui diventano protagonisti attivi del proprio processo educativo e della formazione della propria identità. Bruner fa riferimento, in questo senso, a un sé sociale, cioè a un'interiorità che si struttura e contemporaneamente dà forma al mondo esterno. In questo senso, si può parlare di un «sé distribuito»[38], in senso interpersonale e assume significato in base al contesto storico che plasma la cultura di cui esso fa parte e di cui è espressione. Il sé distribuito è perciò un «sé declinato al plurale», cioè contenente la presenza dell'altro: «in senso distributivo, quindi, il Sé può essere visto come un prodotto della situazione in cui si trova ad agire»[39].
Per Bruner il racconto della propria vita è un processo interattivo in quanto chi si racconta a qualcuno, trova nel suo interlocutore uno specchio, ossia una conferma, che viene influenzata non solo dalle interpretazioni che uno fa di sé stesso, ma anche dalle interpretazioni che altri propongono della sua versione. Nella narrazione di sé si sperimenta la creazione di un ordine di senso che dà forma a sé stessi, alle cose che ci circondano, orientando gli altri. Attraverso la narrazione l'individuo inizia a rendere

ISSN: 2039-4039

esplicito il proprio mondo interiore e questo processo è la base attraverso cui è possibile costruire la propria identità professionale che, in contesti di grande flessibilità, richiedono all'individuo di maturare la capacità di ricomporre in una narrazione, in un percorso dotato di senso, episodi, incontri, esperienze, linguaggi e competenze interiorizzate. In questa prospettiva si declina uno dei temi più classici dell'approccio narrativo in educazione: la «presa di parola»[40] in cui appare evidente come *l'histoire de vie*, raccontata direttamente da chi l'ha vissuta, abbia un effetto emancipatorio, in primo luogo consentendo a chi narra di scegliere «di che cosa parlare» e «in che misura»[41]. In educazione, oltre alla dimensione emancipatoria, vi sono altre due dimensioni che rendono i metodi della ricognizione biografica una via privilegiata per apprendere e per educare: la componente ermeneutica e la componente esperienziale. La componente ermeneutica, presente in ogni attività cognitiva, assume all'interno della ricognizione autobiografica un significato esistenziale, permettendo al soggetto di ricostruire o di riscrivere il passato «attraverso un processo di attribuzione di senso»[42]. È la componente ermeneutica che porta il soggetto-autobiografo a ridefinire la sua identità. L'identità può essere intesa come una composizione di testi, anche se anomala in quanto non sta nella pagina e non si esaurisce nelle parole. Nella componente esperenziale, attraverso la narrazione, l'individuo, dà voce al *modus operandi* che guida le proprie azioni, portandolo ad un livello di consapevolezza che prima non possedeva ed in questo modo si scopre come costruttore attivo della propria identità. In questo processo, che può essere definito *positioning*, in quanto mette in relazione l'atto creativo della narrazione con l'atto creativo della propria identità[43], il soggetto narrante, attraverso un processo di *coming out*, posiziona il proprio sé al centro di un processo esperenziale in continuo divenire. Per tali ragioni, la narrazione autobiografica produce conoscenza a partire dalla propria realtà cognitiva e operativa poiché, in tale momento, emergono considerazioni autocritiche e progetti di ri/motivazione centrati sugli stili relazionali e dialogici. Attraverso la narrazione è possibile creare un «luogo di relazionalità significativa, un ambito di spendibilità cognitiva e di potere e di governo in cui l'individuo raggiunge obiettivi senza mai annullare la propria identità personale e professionale»[44]. Si tratta, dunque, di edificare mattone dopo mattone la propria singolare e personale identità. La narrazione aiuta così a scoprirsi e a conoscersi, imparando ad ascoltarsi, interrogarsi e guardarsi interiormente. Bisognerebbe, pertanto, lavorare sull'identità individuale e istituzionale degli individui, poichè "l'uomo ha bisogno di un racconto interiore"[45] che lo colleghi anche al mondo sociale e del lavoro. L'ambiente di lavoro, che si configura come un intreccio di storie, è un luogo che rappresenta lo spazio di scrittura delle storie stesse. Attraverso la narrazione, nel luogo di lavoro, l'identità dell'individuo potrebbe assumere sempre più

ISSN: 2039-4039

nuove forme, offrendo l'opportunità di riscoprirsi come un'identità in continua formazione all'interno della propria organizzazione lavorativa, la quale, a sua volta, si potrebbe aprire al cambiamento, al nuovo e alla ricerca di una migliore immagine di sé. L'ambiente di lavoro può fungere da baricentro in cui si incontrano le esperienze vissute che sono, imprescindibilmente legate l'una all'altra, all'interno di una trama significativa e qualitativa. Nel luogo di lavoro, l'individuo attraverso la narrazione del proprio sé personale e professionale, si cimenta nella possibilità di trasformare la propria storia in un'immagine che lo renda più sicuro e soddisfatto e che lo conduca alla propria identità. L'espressione del sé è un processo in continuo divenire e si fonda sulla capacità della persona di farsi progetto, un progetto che integra la competenza professionale e la capacità di agire in maniera libera e creativa all'interno dell'organizzazione lavorativa in cui opera. Un soggetto che esercita la propria professionalità in modo libero e creativo, è un costruttore riflessivo del proprio sé e vede la propria identità come un processo in continuo divenire.

3. La metacognizione: un costrutto fondamentale nella costruzione dell'identità

Un importante aspetto implicito della narrazione è sviluppare nel lavoratore, la capacità metacognitiva per ragionare sulle modalità con cui si effettua il proprio lavoro. La "metacognizione" è definita come la consapevolezza della conoscenza sul proprio pensiero da parte di ciascuno. Non si tratta, quindi, di educare i ricordi o di insegnare contenuti e conoscenze, ma di educare le menti[46]. La narrazione ha quindi delle implicazioni più profonde in quanto agisce su delle componenti metacognitive che offrono l'opportunità di riflettere sul modo in cui si interviene e si agisce sul mondo. La narrazione assume una funzione metariflessiva e metacognitiva nel senso che guida il soggetto ad assumere la consapevolezza di come riflettere sui propri modi di agire e di come questi influenzano l'apprendimento[47].

Se si sviluppa la metacognizione, si favorisce il pensiero critico […], perché il soggetto si autovaluta (autocorrezione), reagisce secondo la situazione (sensibile al contesto) e verifica le sue soluzioni (esprime dei giudizi). […]. Mancando questa riflessione su sé stesso, l'individuo conserva le proprie

ISSN: 2039-4039

tendenze, distorsioni e pregiudizi, tanto più che se è intellettualmente abile a razionalizzare e argomentare in modo da dare apparenze accettabili alle sue opinioni preconcette[48].

Attraverso il coinvolgimento dell'attenzione e delle competenze che ciascuno possiede, la sfera metacognitiva va ad intrecciarsi con la pratica narrativa permettendo di costruire nuovi modelli mentali e di modificare quelli che si ritengono inefficaci.

«Attraverso la competenza metacognitiva è possibile poter agire in base alle nuove consapevolezze […]. La trasformazione della prospettiva è il processo con cui gli adulti arrivano a riconoscere i ruoli e le relazioni di dipendenza che hanno introiettato, e le ragioni che li hanno determinati, oltre a intraprendere delle azioni per superarli»[49].

Daniela Dato[50] sottolinea le competenze che dovrebbe acquisire un lavoratore, sottolinea la capacità di riappropriarsi dell'apprendimento tramite un serio lavoro di autocoscienza. In questo contesto un ruolo chiave è svolto dall'automonitoraggio che concerne la consapevolezza del proprio pensiero e «la capacità di rifletterci sopra (cioè di pianificare e modificare il pensiero in base all'attività o all'obiettivo di apprendimento)»[51]. L'automonitoraggio è quel processo in base al quale ci si assume la responsabilità della costruzione di un significato personale attraverso la riflessione critica. Automonitorare il processo di apprendimento significa assicurarsi che le strutture di conoscenza – sia nuove sia preesistenti – si integrino efficacemente ai fini del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento[52].
Promuovere un pensiero metacognitivo significa, dunque, promuovere l'apprendimento, in quanto la mente è dotata di una particolare processualità che consente agli individui di imparare non tanto accogliendo ciò che è nuovo, quanto di mettersi alla prova con le risorse personali, culturali e professionali riflettendo sui propri comportamenti[53]. Tuttavia, per promuovere questa possibilità dovrebbe essere intrinseca, nei lavoratori, la consapevolezza di possedere l'abilità di intervenire sulla realtà costruendola e/o modificandola. Chi possiede la consapevolezza del fatto che la realtà è modificabile e suscettibile alle proprie azioni, in generale, ha maggiore fiducia nelle proprie capacità di portare a termine con successo le attività di apprendimento, ottenendo prestazioni migliori poiché il compito viene affrontato con maggior coinvolgimento personale. È anche a partire da questa obiettiva conoscenza di sé che fiorisce l'accettazione dei propri limiti e delle proprie potenzialità, su cui si fonda la capacità di operare scelte realistiche nell'immediato e nel futuro. Attraverso la narrazione, pertanto, l'individuo elabora un'attività di ricerca della propria personalità, indirizzata al cambiamento/miglioramento, producendo comportamenti professionali e modalità di lavoro improntate

ISSN: 2039-4039

sull'autorinnovamento e su un'efficienza maggiormente qualitativa; si determina così un rapporto di identità tra i due processi, conoscitivo e innovativo, che rappresentano due facce del medesimo percorso[54]. Questo approccio favorisce l'utilizzo di una dimensione cognitiva, ma anche una dimensione motivazionale, di partecipazione, metacognitiva/riflessiva grazie al quale è possibile apprendere, acquisendo consapevolezza sui propri punti di forza e sui propri punti deboli. Si tratta di un approccio pedagogico che valorizza la soggettività e la multidimensionalità dell'individuo e che ripensa il lavoro nella sua valenza educativa contrassegnata da una sintesi personale delle dimensioni: spirituale, etica, valoriale, operativa, culturale, cognitiva, partecipativa, motivazionale, socializzante e creativa[55].

4. Il ruolo della pedagogia del lavoro

Oggi si avverte l'esigenza di affrontare la complessità e la problematicità formativa dell'identità soggetto-persona, analizzando le trasformazioni del mondo del lavoro in cui l'individuo vive e opera. La sfida educativa si confronta con la possibilità di sviluppare i processi costruttivi dell'identità personale e professionale all'interno delle istituzioni lavorative. Dare forma ad un'identità vuol dire governare l'incertezza e divenire consapevoli della responsabilità che il lavoro comporta. Ciò vuol dire dirigersi verso la costruzione di una cultura del cambiamento, all'interno della quale una identità rigida, lascia il posto ad una identità flessibile per andare alla ricerca di differenti punti di vista intraprendendo un continuo percorso di trasformazione e di adattabilità al nuovo. Essa diventa, quindi, un campo attivo di confronto e scambio tra elementi endogeni ed esogeni, tra sistemi di valori ereditati dagli archetipi collettivi culturali e famigliari, verso un "meticciamento" che diventa nuova identità[56]. Costruire ed orientare se stessi equivale, in tal senso, ad essere in grado di immaginare strade possibili all'interno di una realtà complessa: dimensioni come la libertà, la responsabilità, contribuiscono a definire il senso dell'identità di ogni individuo nei contesti di lavoro, attenendo alla sfera delle istanze etiche fondamentali secondo cui il senso di unitarietà e di continuità del sé corrispondono ad un insostituibile punto di riferimento, una base da cui prendere le mosse verso la vita sociale e le relazioni interpersonali[57]. Orientare l'individuo alla consapevolezza della propria identità vuol dire far accettare il ruolo di attore principale del cambiamento sapendo riconoscere il carattere generativo di percorsi di vita che rende ogni individuo singolare e nello stesso tempo consapevole della propria responsabilità nella costruzione di sé[58]. Il ruolo della pedagogia, qui, è quello di preparare il terreno perché un soggetto sia disposto e motivato ad apprendere, a conoscere il nuovo, a sviluppare abilità che poi si

ISSN: 2039-4039

trasformeranno in competenze, fondamentali per la costruzione dell'identità professionale. Ciò costituisce la chiave per la configurazione di percorsi di orientamento formativo concentrati sul soggetto e sull'attivazione della capacità di gestione del cambiamento come capacità di esprimere scelte autonome e coerenti rispetto ai bisogni personali di espressione e di realizzazione di sé. È proprio questa la sfida attuale della pedagogia dentro i contesti lavorativi: accompagnare i processi di progettazione della propria identità personale e professionale nel *lifelong* e *lifewide learning* garantendo riflessioni, confronti e buone prassi orientate verso la costruzione dell'identità, la formazione, l'aggiornamento e la riqualificazione professionale.

ENZA SIDOTI
DOROTEA RITA DI CARLO
University of Palermo

[1] Il presente contributo, frutto della collaborazione delle due autrici, è così suddiviso: Enza Sidoti ha redatto i paragrafi: 1, 2, 4. Dorotea Rita Di Carlo ha redatto i paragrafi: 3,5.
[2] R. Sennet, *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Feltrinelli, Milano, 2001, (Original work published 1998).
[3] A. Murgia, *Dalla precarietà lavorativa alla precarietà sociale. Biografie in transito tra lavoro e non lavoro*. Odoya Bologna, 2010.
[4] D. Bodega, G. Scaratti, *Organizzazione*. EGEA, Milano, 2013, p. 135.
[5] *Ibi,* p.137.
[6] Z. Bauman, *Lavoro, consumismo e nuove povertà*, Città aperta edizioni, Troina, 2004.
[7] S. Gherardi, *Studiare le pratiche lavorative,* Il Mulino, Bologna, 2007.
[8] B. Giullari, *Lavoro, occupabilità e trasformazioni del sistema formativo nella società della conoscenza*. Franco Angeli, Milano, 2005.
[9] S. Gherardi, *Studiare le pratiche lavorative,* cit.
[10] W.R. Fisher, *Human communication as narration*. SC: The University of South Carolina Press, Columbia, 1987.
[11] J. Bruner, *Actual minds, possible worlds*. MA: Harvard University Press, Cambridge, 1986.
[12] D. Polkinghorne, *Narrative knowing and the human sciences*. NY: SUNY Press, Albany, 1987.
[13] M.T. Bassa Poropat, L. Chicco, F. Amione, *Narrazione e ascolto. L'autobiografia come strategia d' intervento nella relazione di aiuto*. Roma, Carocci Faber, 2003.
[14] N. Evans, *Recognition, Assessment and Accreditation of Prior Experential Learning*. in C. Corradi, N. Evans, A. Valk (Eds), *Recognising Experiential Learning: Practices in European Universities*, Tartu University Press, Estonia, 2007.
[15] B. Muzzatti, *Salute e qualità della vita. Il benessere globale dell'individuo,* Carocci, Roma, 2012.
[16] M. Striano, *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*, in F. Pulvirenti, Pratiche narrative per la formazione, in M@gm@- rivista internazionale di Scienze umane e sociali vol.3 n.3 Luglio-Settembre, 2005.
[17] F. Batini, G. Del Sarto, *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Erickson, Milano, 2005.
[18] A. Fontana, *Storytelling d'impresa, La guida definitiva*, Hoepli, 2016.
[19] D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano, 1995.
[20] A. Fontana, *Manuale di Storytelling*. Etas, Milano, 2009.
[21] A. Cunti, *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. FrancoAngeli, Milano, 2014, p.44.
[22] L. Formenti, *Una metodologia autonarrativa per il lavoro sociale* in Animazione Sociale, n. 12, Dicembre 2003.

ISSN: 2039-4039

[23] D. Demetrio, *Scritture erranti. L'autobiografia come viaggio di sé nel mondo*. Edizioni Edup, Roma, 2003 p. 94-95.
[24] M. Striano, *Scrivere per riflettere*. In E. Biffi (a cura di), *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrativa*. Stripes, Milano, 2010, p. 153.
[25] L. Formenti, *La formazione autobiografica: confronti tra modelli e riflessioni, tra teoria e prassi*. Guerini Studio, Milano,1998.
[26] G. Alessandrini, (a cura di), *Apprendistato, competenze e prospettive di occupabilità*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia, 2014.
[27] F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Bari, pp. V-VI Prefazione.
[28] A. Cunti, *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. p. 121.
[29] *Ibi*, p. 44.
[30] A. Pattono, F. Dammacco, *Autobiografia e pensiero narrativo*, Edizione Impagina, Milano, 2002, pag. 49.
[31] A. Goussot, *Occhiali da antropologo,* in *Hp-accaparlante*, Trento, Erickson, giugno/2007, pp. 8-28.
[32] *Ibidem*.
[33] A. Fontana, *Manuale di Storytelling*. Milano: Etas, 2009.
[34] A. Cunti, *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*, p. 44.
[35] J. Bruner, *Self reconsidered: five conjectures*, lavoro presentato al Congresso annuale della società di Filosofia e Psicologia, Università di New York, Stony Book, 8 Giugno.
[36] J. Bruner, *Actual minds, possible worlds*. 1986.
[37] D. Herman, *Storytelling and the Sciences of Mind*. The MIT Press Cambridge, 2013.
[38] J. S. Bruner, *La ricerca del significato,* A. in Smorti. *Il sé come testo*, Giunti, Firenze, 1997, p. 31.
[39] J. S. Bruner, *Acts of Meaning*. cit, p. 107.
[40] L. Formenti, *La formazione autobiografica confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Guerini e associati, Milano,1998.
[41] *Ibi*, pp.130-131.
[42] J. S. Bruner, *La fabbrica delle storie: Diritto, letteratura*, vita, Bari, Laterza, 2002 (titolo originale: Making stories: Law, literature, life, New York, Farrar, Strass and Giroux, 2002).
[43] M. Bamberg, *Positioning with Davie Hogan – Stories, Tellings, and Identities in Narrative Analysis: Studying the Development of Individuals in Society, a cura di Colette Daiute e Cynthia Lightfoot*, Thousand Oaks, Sage, 2004, pp. 35-157.
[44] R. Di Nubila, *Il pensiero pedagogico a presidio delle «Risorse Umane» nei processi di lavoro nell'era post-taylorfordista*, in Pedagogia del lavoro, numero monografico della rivista "StudiumEducationis", Cedam, 1, 2000, p. 30.
[45] F. Bochicchio, *Convivere nelle organizzazioni. Significati. Indirizzi, esperienze*. Milano: Raffaello Cortina. 2011.
[46] D.N. Perkins, G. Salomon, *Are Cognitive Skills ContextBound*. Educational Researcher, 18 (1), 1989, pp.16-25
[47] C. Cornoldi, *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 1995.
[48] R. Pallascio, M. Benny, & J. Patry, *Il pensiero critico e il pensiero metacognitivo*. In O. Albanese, P.A. Doudin & D. Martin, *Metacognizione e educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2003 pp. 46-57.
[49] J. Mezirow, *Una teoria critica dell'apprendimento autodiretto*. In G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta*. Cortina, Milano, 2004, p. 13.
[50] D. Dato, *Pedagogia del lavoro intangibile*. Franco Angeli, Milano, 2009.
[51] D.R. Garrison, *Apprendimento autodiretto: verso un modello organico*. In G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta*, Cortina, Milano, 2004, p.113.
[52] *Ibi*, pp. 105-124.
[53] A. Cunti, *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*, cit., 2014.
[54] D. Hopkins, *Evaluation for School Development*. Open University Press, Philadelphia, 1989.
[55] G. Bocca, *Pedagogia del lavoro*, La Scuola, Brescia 1998, p. 103.
[56] G. Alessandrini, *Questioni emergenti e dimensioni di sviluppo per la ricerca e la formazione*, Education sciences & Society, 2012.
[57] F. Remotti, *Contro l'identità*, Laterza, Roma-Bari, 1996.
[58] P. De Mennato, A. Cunti, Formare al Lavoro Sociale, Guerini, Milano, 2005.

ISSN: 2039-4039

PERCORSI DIVERGENTI

The value of work: emerging opportunities and challenges for universities

GIGLIOLA PAVIOTTI

The educational system, particularly universities, has been challenged in past years to expand its role in society from its first and second missions of teaching and research to a third mission of "social, enterprising, innovation activities" for the benefit of society, through relations with business. In this context, "employability," the capacity of individuals to find, retain, and re-find a job, has become a central theme debated within and outside universities. This study seeks to contribute to an increased understanding of the reasons that university efforts to guarantee the employability of students should extend beyond skills development. It explores from a pedagogical point of view the theme of transition pathways from education to work, and reports results from interviews of a sample of graduates on their opinions about the value of work and of a university education.

KEYWORDS: *WORK, GRADUATES EMPLOYABILITY, EDUCATION, CAPABILITY APPROACH, UNIVERSITIES*

Introduction

Universities in past years have been asked to expand their contribution to the development and wellbeing of society. In this context, employability, the capacity of the individuals to find, retain and re-find a job, is a key asset that educational institutions are asked to provide their students. Universities have responded through changes in organisation, curricula and pedagogy. Some scholars have resisted the 'new role' of universities, while others have embraced it fully.

Some nations, such as the United Kingdom, have sought to further the employability of their students through specific and explicit policies, and others, such as Italy, with more general and implicit ones. On the whole, however, at least since the Bologna Declaration (1999), employability has been in the policy agendas of all European countries. Universities are expected to be reactive and proactive to society's needs, particularly economic ones, by creating flexible and tailored curricula, contributing to overcoming skills mismatches, guiding students to choose STEM disciplines, and preparing them to face an unpredictable labour market. In addition, they are expected to be held accountable for all this. For their part, while these institutions may advance narratives

ISSN: 2039-4039

about transitions from education to work that hail their ability to face the challenge, the reality beyond the narrative is more complex.
In fact, studies in the literature and other evidence confirm that employability depends on many variables beyond the control of educational institutions, most importantly, the realities of the economy and the labour market. The idea that having the right skills will automatically lead to a successful career is naïve, to say the least. In the process of transition from education to work, personal traits and networking resources are just as important as skills, and external factors such as economic conditions and cultural expectations also have a tremendous bearing on a graduate's success in finding and keeping work.

Granted this, it is nonethelss the case that educational institutions, and particularly universities, play a significant role not only in communicating knowledge and training students in practical skills, but also in helping them acquire transversal soft skills. Even so, it can be argued that even these goals are short-sighted, and that the overarching mission of universities is to educate individuals, not just train them.
This article seeks to contribute to an increased understanding of the reasons that university efforts to guarantee the employability of students should extend beyond skills development, and suggests that a pedagogical point of view should be brought to bear in discussions of transition pathways from education to work. It also reports on the opinions of graduates about the value of work and of their university experience for their own identity and self-esteem. Part 1 outlines the theoretical reference framework, while Part 2 describes the methodology applied to collect qualitative data from a sample of graduates to explore perceived relations between the university experience and work. Part 3 reports and discusses the findings, and Part 4 summarises and offers suggestions for further research work.

1. Theoretical framework

1.1 The value of work

The notion of work has changed over centuries, as has its centrality and value for the self and society. In the modern understanding, work is "an activity through which human beings transform the world in which they live, remaking in it their image and finding in this process one of the most important ways of participating in social life" (Méda and Vendramin, 2017). Research on pre-capitalist society has concluded that the meaning of work was less defined, and viewed differently in different cultures

ISSN: 2039-4039

(Chamoux, 1994). The concept of work was given the present definition with the advent of the Industrial Revolution, as Western society began to be constructed around economic production. Méda and Vendramin (2017, pp. 16-22) identify three phases in the meaning of work, namely: (1) work as the factor of production (18th century); (2) work as the essence of the human (early 19th century); and (3) work as the system for the distribution of income, rights and welfare (late 19th century). This three-layer definition shaped the idea of work in and for society and was 'inherited' by the 20th century. The first part of this century was dominated by the conviction that work was a fundamental constituent of social cohesion: it served not only for the production of goods, but enabled individuals to contribute to society and find their own place in it. Work then was considered as a mean for fostering cooperation and solidarity, and ensuring the 'ordinary functioning' of society. In second part of this century, work shifted from a duty in the service of society to a tool in the service of individual self-fulfilment. Work became the expression of self as deployment of abilities, capacities and creativity (Méda and Vendramin, 2017, p. 29).

1.2 Work and the self: employment and employability

This emphasis on the 'self' is seen in all spheres of society, and has affected the concept of work as an important expression of individual contribution to society. Kreiner, Hollensbe, and Sheep (2006) stressed the difficulty of striking a balance between the individual and the social identities of work (the 'Me' among the "We"), arguing that it is difficult to separate ourselves from what we do. At the same time, society currently views unemployment as a weakness of the individual rather than a responsibility of the collectivity (Serrano Pascual, 2001), and puts the onus of "being employable" on the individual (Keep and Mayhew, 2010), who must engage in a never-ending process of life design and re-design.
What does it mean to be "employable"? The term is taken for granted, but has yet to be defined with precision. Its components are not clear, and its meaning changes according to the needs of the context or the speaker. Since the early 1900s it has indicated the potential of the individual to find a job (Grazier, 1999). Today, the best known definition is from Yorke (2004), who defines employability as:

> a set of achievements – skills, understandings and personal attributes – that make graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy.

ISSN: 2039-4039

However, those 'skills, understandings and personal attributes' are not defined, and many studies have explored and debated 'employability skills' (Hager and Holland, 2006; Yorke and Knight, 2006; Harvey, 2000; see Suleman, 2016 for a complete analysis). Governments have developed reference frameworks to guide education and training systems in their action for preparing employable individuals, for example, the "Skills for the Future Australia" or the "US Employability Framework". In contrast, some have criticised the very concept of employability as a 'floating' (Sin and Naeve, 2016) or an 'empty' signifier (Cremin, 2009). Others, accepting the concept of employability but rejecting the exclusive focus on skills, have proposed a system-level examination of the theme (Tomlinson and Holmes, 2017) by considering

- The macro level of policies;
- The meso level of education and business, the two systems directly involved in employability and employment;
- The micro level of individuals, considering their ambitions, interests, and identity traits.

They look at skills, but in the broader context of how they relate to a country or area's economic performance, the features of the business system (fields and sectors), investments in education and other factors. At the meso level of education and business, it is obvious that missions and approaches differ between the two systems. Education institutions focus on 'employability skills' and pre-professionalism development (Jackson, 2016), considering job seeking skills among those that can be acquired through career development and job placement support services, while businesses want graduates to be 'work ready' and 'profitable' from the first day on the job. A significant factor to be considered at the meso level is the dramatic change in the nature of employment over past decades from the predominance of stable job positions or careers (Feintuch, 1955; Magnum, 1976) to a strong trend for temporary and often precarious job positions (ILO, 2019). In this context, many more years are required for the transition from education to a stable job position.

The micro level is equally important in the picture. Some assert that an individual's skills do not fully explain employability, and that other approaches are more suitable, for example, the graduate capital model (Tomlinson, 2017), which looks at an individual's employability potential from the broader perspective of five key capitals:

- Human capital, hard skills and technological knowledge acquired by graduates during their studies;
- Social capital, related to social relations and contacts (networks or social ties that support graduates in getting closer to targeted employment);

ISSN: 2039-4039

- Cultural capital, a person's cultural knowledge about appropriate behaviour, awareness of the business environment and the work culture;
- Identity capital, which refers to the investment of graduates in their future career, and how their personal identity is connected with their targeted employment;
- Psychological capital, especially adaptability and resilience in a challenging labour market.

This perspective views the employability of individuals as a result of the interrelation among different capitals, and offers a more holistic approach than the skills-focused one.

In this context, also the capability approach can be considered: Sen defines such freedom, or capability, as a set of functionings, 'the various things a person may value doing or being' (1999, p. 75) which 'can vary from such elementary things as being adequately nourished, being in good health, avoiding escapable morbidity and premature mortality, etc., to more complex achievements such as being happy, having self-respect, taking part in the life of the community, and so on' (1992, p. 39). A capability is 'a person's ability to do valuable acts or reach valuable states of being' (Sen, 1993, p. 30) and is 'thus a kind of freedom… the freedom to achieve various lifestyles' (Sen, 1999, p. 75). For Sen, the individual is the 'agent' who acts for change according to his or her values and goals (Sen, 2001), and freedom is central to this:

> The capability set represents a person's freedom to achieve various functioning combinations. If freedom is intrinsically important, then the alternative combinations available for choice are all relevant for judging a person's advantage, even though he or she will eventually choose only an alternative. In this view choice itself is a valuable feature of a person's life. (Sen, 2003a, p. 8)

The concept of functioning was developed in philosophical terms by Nussbaum (2000), who focused on the concept of 'human dignity,' and a tentative (and debated) list of core capabilities, including life, bodily health, bodily integrity, emotions, practical reason, affiliation, play, and control over one's environment. In past decades the capability framework has been used within a range of policies and tools, including evaluation and cost-effectiveness provisions for social change (Robeyns, 2005). Education has also been inspired by it, since, as well summarised by Walker (2008):

> The capability approach is strong on educational purposes that inflect towards democratic freedom and the role of education in forming reflexive human beings able to choose and to have full and complete lives (p. 149).

ISSN: 2039-4039

The capability approach has also been applied to employability, with freedom of choice as the central point of debate. As Sen asserted, 'the quality of life a person enjoys is not merely a matter of what he or she achieves, but also of what options the person has had the opportunity to choose from' (1985, 45). In this regard, authors have stressed the extent to which the relative dimensions of employability, which are the result of macro, meso and micro factors, broaden or restrict employment opportunities (Robeyns, 2005; Hinchliffe and Jolly, 2011; Bussi, 201; Bergström, 2012; Hinchliffe, 2013; Ilieva-Trichkova, 2014).

1.3 The 'new' role of universities

Employability. Employability has been one of the goals of higher education in the European Union for over twenty years. In the 1998 Sorbonne Declaration, France, Germany, the UK and Italy agreed upon a common framework for higher education that promoted mobility for students, graduates and teachers and defined employability as one of the key objectives of their European Higher Education Area. The next year, the first official European Union document to use the word 'employability' was issued when 29 European nations signed the Bologna declaration to confirm the Sorbonne agreement and harmonise university programs, credits and degree recognition among signing states.

The Third Mission of Universities. These declarations were preceded by intense debate about the 'societal role' or Third Mission (or Third Stream, particularly in British context, see Molas-Gallart et al., 2002) of universities (Goddard, 2009; Zomer and Benneworth, 2011), which is widely acknowledged to refer to "social, enterprising, innovation activities that universities carry out alongside their teaching and research activities whereby additional benefits are created for society" (Montesinos et al., 2008). The third mission therefore includes relations with business.

Regional development and the Third Mission. In 2009, the Organisation for Economic Co-operation and Development further emphasized the role of the universities in the development of their own geographic regions. The European Commission also promoted this in its 2011 "Agenda for the modernisation of Europe's higher education system," which invited Member States to "target regional support towards higher education-business cooperation particularly for the creation of regional hubs of excellence and specialisation." In 2013, the EU articulated a Smart Specialisation Strategy for regional development through innovation, to promote the match between a region's research and innovation and its business needs.

ISSN: 2039-4039

A reference concept in this effort has been the "triple helix" approach advanced by Etzkowitz (2008) and further developed by Ranga and Etzkowitz (2013): the university is asked to become a player of innovation in regional systems by linking with industry and government; a subsequent 'quadruple helix' approach incorporated civil society, and a 'quintuple helix' also embraced the environment (Carayannis et al, 2012). Several models for this 'regional' university have been proposed, as well described by Kempton (2019, following Trippl et al, 2015). The European Commission also contributed to promoting the 'entrepreneurial university' by creating in 2017 the HEINNOVATE scheme for higher education institutions (universities, university colleges, polytechnics, etc) to help them assess "the entrepreneurial and innovative nature of their higher education environment" (HEINNOVATE website).

1.3.1 Rethinking the purpose of universities: a critique of the overemphasis on the instrumental value

Discussion of the third mission and regional role of universities has been met with a broader questioning of the very purpose of the university and education. As Collini (2012) wrote, the real question is: "What are universities for?". They are seen to have two basic values, an intrinsic one of knowledge production, and an instrumental one of benefits for society (Dunne, 2006; Collini, 2012, McCowan, 2015). Until the 19th century, the function of the university was creation of knowledge per se (as in Newman, 1852, cited by McCowan, 2015, p.10), but subsequently the instrumental role of this same knowledge has been advanced to the fore.

Some argue, instead, that these values are not distinct and separate. In fact, knowledge produced by the university is driven by enquiries 'to extend human understanding', thus it always has instrumental value, at least in part (Collini, 2012). Similarly, academic research and education 'is invariably conducted in and responsive to a larger community' (Williams-Jones, 2005, p. 249), and 'the story of the university is inextricably intertwined with the story of its responsiveness to society and economy' (Nadeva, 2008).

Instead, critiques concern the proper balance of these values. Regarding employability, one such instrumental value, Morris (2010) warned of the risks inherent in its overemphasis, for example, using it as a performance indicator in higher education, and criticised a shift from 'knowing what' to 'knowing how' (p. 135) aimed more at producing workers than at educating citizens. Similarly, Leonard (2000, p.182), argued that "Education has been redefined as primarily a means of skilling more and more young workers, and of providing professional and in-service courses in life-long (re)learning, rather than about expanding the minds and developing the capacities of citizens." In

ISSN: 2039-4039

contrast, Jackson (2016) stressed that "HE's drive to enhance employability encompasses, and is not separate to, the broader aim of developing global citizens who are socially responsible, empowered and engaged with the needs of the community" (p. 19).
In this context, some have questioned even the instrumental effectiveness of universities in preparing students for work. While businesses call for flexible and already trained graduates who will enable their employers to be competitive in the global market, Mason et al dismissed as wishful thinking the idea that job skills can be fully learnt within formal education: many skills are job specific or can only be acquired on the job. Universities can contribute to developing them, but cannot bring students to a professional level. Similarly, Jackson (2016) noted that pre-professional status can be achieved through university activities such as work integrated learning, internships and placements, but recognised that fully professional skill levels are not realistic aims for universities.
Also, some criticised university research conducted with private funds, or its contribution to innovative or technological clusters, because "the results serve the 'private' rather than 'public' good" (Nadeva, 2008).

1.4 Graduates and the labour market

As economic and social conditions have evolved since the end of the last century, a more skilled and educated workforce was required, and universities were challenged to provide tertiary education to higher numbers of students, from more diverse backgrounds. Before the 'massification' of higher education (Scott, 1995), the labour market for graduates was marked by long-term stability: credentials were the key passport to higher job levels and social positions. Now it is generally acknowledged that university degrees are devaluated in the present labour market; paradoxically, while they are a pre-requisite to get a job, they add little competitive advantage (Garsten and Jacobsson. 2003; Sin and Neave, 2016).
In fact, in most countries, there is a growing phenomenon of over-education or under-employment. For example, in Italy in 2018, 42.1% of employed graduates were over-educated for their jobs. And as the years go by, the mismatch between high education qualifications and low job levels continues for graduates: in Italy, +6 years from graduation, 40% of graduates are still working in positions below their qualification level (ISTAT, 2019).
At the same time, globalisation and increased competition have led companies to seek more 'flexibility' in employment options. First, they want functional flexibility in their

ISSN: 2039-4039

employees, seeking staff who can be re-deployed quickly in different tasks and functions. Secondly, they need numerical flexibility, with quick hiring and firing options. Thirdly, they desire financial flexibility, which embraces two aspects. One is related to the ability to adapt employment costs to the external market. Another is tied to the first two types of flexibility, which means that the pay system should allow new forms of pay calculations, for example, based on assessment rather than mere seniority (see Atkinson, 1984). In addition, technology has brought forth new job functions (Degryse, 2016), creating jobs that did not exist a few years ago (Brown and Hesketh, 2004), and prompting the development new types of contractual arrangements that may be advantageous for employers, but offer workers little stability or certainty (Eurofund, 2018).

Thus young generations suffer a twofold disadvantage in the labour market: they are more educated, but probably they will reach lower job positions than their older counterparts, and access the labour market in a moment when secure jobs are few, and job precariousness is increasing. Studies on Millennials (also known as Generation Y), those reaching young adulthood in the 21st century and who have entered the workforce, and Generation Z, many of whom are now in higher eduction, have indicated that young generations, particularly Generation Z, desire stable work in a protected market, but are not optimistic about their chances. For example, one survey reported that 71% of Millennials interviewed felt some optimism about achieving a higher standard of living than their parents, while only 56% of the Generation Z sample did. A European survey on Generation Z attitudes to career development conducted by employer branding group Universum in 2015 reported that youths valued the opportunity to make an impact, to express creativity, and to be autonomous. It also found that 40% (50% in Eastern and Central Europe) cited ‘a good work-life balance’ and ‘being secure and stable in my job’ as the most important features of a job. Other authors have pointed out that Generation Z members were children during the global economic crisis, and the importance that many attribute to a secure job in a protected market may be the result of having seen their parents struggle with unemployment (Seemiller and Grace, 2016).

Thus there emerges a sharp contrast between the needs and trends of the labour market and the desires of young generations of workers for stability and a good quality of life.

2. Research question and methodology

ISSN: 2039-4039

Field research was carried out to explore the views of graduates on their university experience in relation to work and the value of work, in order to better understand the outcome of academic studies for the individual.

2.1 Context

Data was collected from graduates from the degree courses of Cultural Heritage and Tourism at the University of Macerata. UniMC focuses on Humanities and Social Sciences, with faculties in Economics and Law; Jurisprudence; Education, Cultural Heritage and Tourism; Political Science, Communications and Internal Relations; and Humanities (Languages, Language Liaison, Hisory, Arts, and Philosophy), and enrols about 11,000 students yearly. The main buildings of the university are located in the Marche Region, central Italy.

In the Marche Region, the composition of the business fabric by economic activity shows a greater incidence of the primary sector than in the rest of Italy. The Marche Region is strong in manufacturing, with one of the highest numbers of craft businesses in the nation. In 2018, 17.4% of people aged 18-29 were unemployed. The same year, the general unemployment rate nationally for all residents was 8.1% (ISTAT database 2019). According to the Italian inter-university consortium Almalaurea (2019, referring to 2018 data), 1 year after graduation, 54.6% of UNIMC's second-level graduates are employed; after 2 years, 73.5% are, and after 3 years, 79.0% are.

The two sectors of Cultural Heritage and Tourism are characterised by some weaknesses. Most Cultural Heritage jobs typically are offered by the Italian government, as most of the Italian heritage sites or properties are government owned. The number of positions thus depends on the extent to which the nation invests in this sector, which may not correspond to local perceived or real needs to offer a cultural service. There are two main problems for professionals in this field. The first is that particular professional skills are not valued. Officially, there is no law indicating what professional figures should work at these sites, and unofficially, there is a general feeling that 'anyone can do it'. The second problem concerns outsourcing, as tenders for management are time-limited, usually have low budgets that should cover many services, and include no specifications of minimum requirements for staff competences or credentials, which means the jobs are fixed-time and badly paid, and yet competition for them is intense, because the specific degree in Cultural Heritage is not considered an added value.

Tourism also has a difficult labour market, but in a different way: the main problems in tourism are low skilled positions and highly seasonal activity. Graduates in tourism should additionally consider that high level positions in hospitality usually require moving across the country or abroad. Also, in relation mostly to destination

ISSN: 2039-4039

management, sustainable tourism or touristic route design, they must have strong local networks, and the position will probably require self-employment or other entrepreneurship profiles. Positions as employees in the tourism sector are scarce in the nation, and even scarcer in the Marche Region.

2.2 Methods and techniques

Qualitative data was collected using the life story interview technique (Bertaux, 1991; Atkinson, 2002), a storytelling-based method for drawing out biographic information. As suggested by Thomson et al (2002), this interviewing technique can capture key issues in the otherwise fragmented transitions that characterise the lives of today's young adults. It applies to all critical moments (as defined by Thomson et al.), including the transition from education to work. While life story interviews are largely unstructured, some key topics to orient storytelling were provided to interviewees. These covered Tomlinson's Graduate Capital Model, as defined above. The data analysed in this paper refer to opinions about the value of work and perceptions of the university experience in relation to professional achievement and personal growth.

2.3 Sample

The sample included 21 Cultural Heritage graduates and 10 Tourism graduates. Of these, three had completed only a Bachelor's degree, and the rest had earned at least a Master's. The majority of respondents were females (71.0% of the overall group; 62.0% in the Cultural Heritage group; 90% in the Tourism group). The average age was 30.9 years; the Cultural Heritage group average age was slightly higher (31.9) than that of the Tourism group (28.9). Almost a third (10 out of 31) came to the Marche for their university studies, and only one of them decided to stay in the Region after graduation (others returned to their hometown or moved to another Italian region or abroad). More than half (21 respondents) lived in the Marche at the moment of the interview, 7 in another Italian region, and 3 abroad. At the moment of the interview, 5 were in a permanent position, 10 in a fixed term position, 4 in self-employment and 6 were either in paid traineeship or PhD, and 6 were unemployed.

2.4 Data collection

The interviews, which took place between June and October 2019, were recorded with permission and transcribed. Analysis followed a process of initial coding to identify common pathways in the personal stories of the transition from education to work. Next, data were clustered according to frequency of topics, and this focused coding

ISSN: 2039-4039

provided identification of thematic categories under each dimension, which afterwards were theoretically conceptualised.

3. Findings and discussion

Clustering was performed on the basis of the two main topics of the research question, by exploring the personal value attributed to work and the perception of the university experience beyond the employment outcome.

To better understand the context, it should be recalled that the graduation rate in Italy is below the European average, and that the Marche Region in particular offers a lower percentage of jobs suitable for graduates than does Italy as a whole. The over-education phenomenon is quite common in the Region and in the country. Finally, as noted above, the number of jobs in Tourism and Cultural Heritage is limited and the positions are poorly paid and offer little stability.

Therefore, it is not surprising that most graduates do not work in the sector, or if they do so, only hold temporary positions.

The following section reports and discusses the findings.

3.1 The value of work

Even if the interviews were mostly unstructured, the closing question was always the same: what is work for you? Usually respondents said something after a while, then articulated the concept. None answered immediately: some laughed, others said, 'that's a tough question', some sighed. All participants stressed something like 'at this point of my life', probably aware that their definition has changed since they were younger, and will continue to change over time. Results of this analysis are summarised in table 1 (the first reaction was assigned the most weight):

Table 1. Definitions of work

First definition used	Perceived aim of work	No.
Self-fulfilment	Intrinsic	12
Passion/pleasure		8
A way to make a living	Instrumental/Individual	4
Autonomy/independence		3
Dignity		2
Something good for society	Instrumental/Societal	2

About half of the sample (17 respondents) provided a unique definition of work, while 14 of them described secondary meanings of work, in addition to the first statement. Frequencies are summarised in Table 2.

ISSN: 2039-4039

Table 2. Primary and secondary aims of work

Perceived primary aim	Perceived secondary aim	No.
Intrinsic	Instrumental/Individual	8
Intrinsic	Instrumental/Societal	1
Instrumental/Individual	Intrinsic	3
Instrumental/Individual	Instrumental/Societal	1
Instrumental/Societal	Intrinsic	1

Some respondents also clearly stated that the instrumental role is secondary, or not signifiant in their perception. This seems in line with literature findings, and also fits with the characteristics of their generation.
For example:

Work is not only having an income. It means fulfilling your life. [MA Cultural Heritage, Male, 34 years old, unemployed]

I don't want to be rich. I'm not interested in that, but in having a decent life. [MA Tourism, Female, 25 years old, self-employed]

Further, work deeply shapes identity and is important to one's self-esteem.

It is what defines you, it is an identity, your identity is a lot in work, then also in other things. I recognise at least 60% of my identity in what I do, then there are other things. [MA Cultural Heritage, Male, 34 years old, unemployed]

… It is not nice to say, perhaps, …but it is everything! Apart from the income, this work for many years has been my objective in life. [BA Cultural Heritage, Female, 33 years old, part-time permanent employee – in the sector]

For the same reason, the influence of work, or the lack thereof, on one's identity is intensified by societal pressures:

For the individual who works, who has a position the society, it is dignity. I have been jobless two years. I couldn't answer people asking: 'And you? What do you do?'. Nothing, I do nothing in life. It's not decent. Then work is respect, it allows you to live in a dignified way. [MA Cultural Heritage, Female, 28 years old, fixed-term employment – not in the study sector]

When you meet people, particularly in small places… 'What do you do? Are you at home'? […]… You feel the pressure. You are compared to those your age who work, who already have a family… who

ISSN: 2039-4039

have a place in society, and you are still wandering in the labyrinth of your future… Yes, in these moments you feel totally discouraged. [MA Cultural Heritage, Female, 28 years old, fixed-term employment – not in the study sector]

Finding a job, any job, sometimes becomes more important than any other goal. Some respondents who experienced unemployment stressed the relation between work and self-esteem, beyond financial implications:

[searching for a job] Psychologically, it's draining. Sending curricula and waiting for the telephone to ring, and none answering or calling. It's like this. […] That's the moment in which your friends 'get lost'. They find a job in a photography shop or in a supermarket. That's the moment. [MA Cultural Heritage, Male, 32 years old, fixed-term employment –in the study sector]

You feel useless, without an objective, 'No one calls me, so it means that I haven't done enough, I'm not qualified enough for the professional profiles needed'. You feel enormous dejection. Perhaps not in the first two months after graduation, as you are in the phase of "discharge". You have freed yourself from a stressful period, … but from the third month on… [MA Cultural Heritage, Female, 28 years old, fixed-term employment – not in the study sector]

For this reason, graduates spoke about a feeling of urgency, then of relief at having found even a low skilled job:

At the beginning I was really energetic, both because I was coming from a period in which I couldn't find a paid job, and also because this was the first concrete job opportunity that I found. [MA Cultural Heritage, Female, 28 years old, fixed-term employment – not in the study sector]

You know, you wake up every morning with this anxiety… Then at the end of July they called me in this supermarket, it was a generic interview in which they asked about my expectations. I said something like 'my dream in life is to work in a supermarket.' [MA Cultural Heritage, Female, 28 years old, fixed-term employment – not in the study sector]

The value of work has therefore several nuances: clearly, its definition depends on personal experiences, and on the age of the respondents. More mature respondents (2) also said that they tried to work for example, in the Cultural Heritage field, but then decided to change sector in their 30s because they needed a secure income. Still, the income is considered a secondary meaning of work, after the primary meaning of self-fulfilment and finding a place in society.

3.2 The main value of the university experience

In such a complex and difficult labour market, where graduates do not find jobs that require their skill sets, it does not seem that those with the most skills garner the best jobs, as instead would be expected. If the university is only a 'skill provider', it could be

ISSN: 2039-4039

said to have failed in its mission. However, the interviews revealed a completely different perception. In fact, regardless of professional outcomes, only one graduate out of the 31 said she should have studied something else, in order to find a job, but quickly added that she loved very much what she had studied. These interviewees felt the university experience gave added value to their lives. In different ways, they said the university experience caused them to grow as persons:

It opened my eyes. I mean, the university education allowed me to see things in a different way, to appreciate them in a better way. [MA Cultural Heritage, Male, 32 yrs. old, unemployed]

The university gave me a lot. It opened my mind. [MA Tourism, Female, 33 yrs. old, fixed term employment - in the study sector]

It supports your growth. You have the chance to meet people, to deal with people who otherwise you wouldn't have met. [MA Tourism, Female, 31 yrs. old, fixed term employment – in the study sector]

I grew so much as a person, that … even if you don't reach the position you wished for in the field, you always have to try. Even if you don't succeed in the market as a graduate, it's a process worth undertaking. [MA Cultural Heritage, Female, 28 yrs. old, fixed term employment – not in the study sector]

If you are a graduate in the Humanities, you can also work at the General Register Office and perhaps better than others. Liberal arts degrees open your mind, broaden your horizons. [MA Cultural Heritage, Female, 36 years old, permanent employment – not in the study sector]

They also valued the importance of a university eduction in helping them acquire high cognitive abilities:

If you do the university properly [not like a high school student], and you do it by yourself, it gives you autonomy, critical thinking, you are able at least to read and understand a text… which is not so trivial as we think. [MA Cultural Heritage, Female, 36 yrs. old, permanent employment – not in the study sector]

I use the acquired competences in my job [even if I don't work in the field of studies], particularly soft skills, but especially as *forma mentis*. If I compare myself to colleagues having my same position, I am one step ahead. [MA Cultural Heritage, Female, 30 yrs. old, permanent employment – not in the study sector]

Finally, they recognized the transferrable skills they gained as an added value of their university studies:

I'm happy with the preparation and with the choice I made. I have fundamentals of languages, economics… I thought that the courses in economics would never be useful, but now I know that

ISSN: 2039-4039

they were very useful. I can talk with the accountant and understand what he is saying! [MA Tourism, Female, 25 years old, self-employed in the tourism sector]

My degree did not provide me only with very academic subjects, like art history. We also had foundations of Economics, and Law, which have been useful to me also in preparing for government job competitions, because they give you tools to move across other domains. I mean, to know the mechanisms, key terms, they help you in life. [MA Cultural Heritage, Female, 28 yrs. old, fixed term employment – not in the study sector]

While the graduates interviewed almost unanimously said that the university did not prepare them specifically for the world of work, they nonetheless believe that the degree has been significant in their lives, also for work purposes. The inconsistency of the two assertions is only apparent: according to the narratives of employability, particularly from the media, graduates expect the university to prepare them for a job, while the mission of the university is to prepare them for life, which also includes work, but does not necessarily guarantee them a job.

4. Conclusions and implications for further work

This research work aimed to contribute to re-framing the concept of the university's role in employability in a wider pedagogical context, not limited to skills provision. It discussed the capabilities approach as a reference framework for university education, and explored the negative implications of viewing employability as a central instrumental value of universities. Further, the survey of graduates has provided empirical qualitative data about their perceptions of the value of work, how it influenced their identity and self-worth, and their views on how the university experience provided added value to their lives.

The results confirm the data in the literature, by contributing to increase understanding of how graduates perceive both work and the university experience, albeit limited to two degree programs in the Social Sciences and Humanities, and to the Marche Region of Italy. The interviewee definitions and perceptions of the value of work are in line with the current set of values in modern society. An interesting outcome was the view that earning a university degree need not necessarily lead in a linear way to landing a job or achieving job security in the desired field. Instead, the interviewees valued their university experience and degree regardless of their employment outcomes. They recognised the added value of the study path for their personal growth and for the broader horizon and mindset it helped them acquire.

In times when the education system is challenged by numerous pressures from government policies and business demands, should universities be concerned with the

ISSN: 2039-4039

issue of employability? According to data collected in this study, the answer seems to be 'yes'. However, the issue should be addressed differently, not merely in terms of the supply and demand mechanism that seems to dominate media discourse, not judged exclusively by how the skills of graduates fail to match those required by businesses, and not simply condemning education's inadequate answer to the needs of the economy. Achievement of 'employability skills' (however they may be defined) is one small goal of the pedagogical action of the university, which is to educate people. Yes, work plays a remarkable role in a person's identity and contribution to social wellbeing. Graduates are the most educated members of the workforce, and the most educated citizens. Through work as expression of their self in society, they bring to bear higher cognitive abilities, the capacity to understand and interpret reality, and the capability to plan and act for change. Education should have the overarching goal of forming citizens in such values as democratic self-government, social justice, and sustainability. Employability skills are instrumental to the university mission of serving society but definitely are not an end unto themselves: they are needed to allow educated people to take action toward major goals for human development.

GIGLIOLA PAVIOTTI
University of Macerata

References

Atkinson R. (2002), *The life story interview*, in Gubrium, J.F. & Holstein, J.A. (Eds.), «Handbook of Interview Research. Context and methods», 6, 121-140, London: Sage

Bergström G. (2012), *Capabilities for Education, Work and Voice from the Perspective of "the Less Employable" University Graduates*, «Social Work & Society», 1-15

Bertaux D. (1981), *Biography and Society*, Beverly Hills, CA: Sage

Boden R. & Nedeva M. (2010), *Employing discourse: universities and graduate 'employability'*, «Journal of Education Policy», 25:1, 37-54

Brown P. & Hesketh A. (2004) *The Mismanagement of Talent: Employability and Jobs in the Knowledge Economy*, Oxford: Oxford University Press

Carayannis E.G., Barth T.D., Campbell D.F.J. (2012), *The Quintuple Helix innovation model: global warming as a challenge and driver for innovation"*, «Journal of Innovation and Entrepreneurship». 1 (1): 2

Chamoux M-N. (1994), *Sociétés avec et sans concept de travail*, in: «Sociologie du travail, 36 année, hors-série. Les énigmes du travail». pp. 57-71.

ISSN: 2039-4039

Collini S. (2012), *What are universities for?*, London:Penguin

Cooke P. (2004), *Introduction: Regional innovation systems – an evolutionary approach*, in Cooke P., Heidenreich M., & Braczyk H.-J. (Eds.), H.-J. Regional innovation systems: The role of governances in a globalized world (2nd ed., pp. 1–18), London: UCL Press

Cremin C. (2009), *Never Employable Enough: The (Im)possibility of Satisfying the Boss's Desire*, H.-J., «Organisation», Volume: 17 issue: 2, page(s): 131-149

Degryse C. (2016). Digitalisation of the economy and its impact on labour markets, Working Paper 2016.02, European Trade Union Institute

Etzkowitz H. (1983), *Entrepreneurial scientists and entrepreneurial universities in American academic science*, «Minerva», 21:2, 198-233

Etzkowitz H. (2008), *The Triple Helix: University–Industry–Government Innovation In Action*, London: Routledge

Eurofound (2018), *Overview of new forms of employment 2018 update*, Publications Office of the European Union, Luxembourg

European Commission (2011), *Connecting Universities to Regional Growth: A practical guide*, DG Regio.

European Commission (2011a), COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS, *Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems*, Brussels, 20.9.2011 COM(2011) 567 final

Feintuch A. (1955), *Improving the employability and attitudes of "difficult-to-place" persons*, «Psychological Monographs: General and Applied», 69:7, 1-20.

Garsten C. & Jacobsson, K. (2003), *Learning to be employable: an introduction*, in: Garsten, C. & Jacobsson, K. (Eds), «Learning to be employable: new agendas on work, responsibility and learning in a globalizing world», London, Palgrave Macmillan

Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzsmann S., Scott P. & Trow M. (1994), *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, London: Sage

Goddard J. (2009), *Re-inventing the Civic University,* London: NESTA.

Goddard J., Kempton L. & Vallance P. (2013), T*he civic university: Connecting the global and the local*, in R. Cappello, A. Olechnicka & G. Gorzelak (Eds.), «Universities, Cities and Regions, Loci for Knowledge and Innovation Creation», 43–63, London: Routledge

Grazier B. (1999), *Employability: Concepts and policies,* Berlin: European Employment Observatory

Gunasekara C. (2006), *Reframing the role of Universities in the development of regional innovation systems*, «Journal of Technology Transfer», 31:1, 101–113.

Hager P. & Holland S. (2006), *Graduate Attributes, Learning and Employability*, Dordrecht: Springer

Harvey L. (2001), *Defining and measuring employability*, «Quality in Higher Education», 7:2, 97-109

HEINNOVATE website: https://heinnovate.eu/en/about. Retrieved March 31st, 2020.

ISSN: 2039-4039

Hinchliffe G. (2013), *Employability: a capability approach*, in: A. Boni & M. Walker (Eds.), «Human development and capabilities: Re-imagining the university of the twenty-first century» (pp. 82-96), London, New York: Routledge

Holmes L. (2001), *Reconsidering graduate employability: The graduate identity approach*, «Quality in Higher Education», 7:2, 111–120

Holmes, L. (2011), *Competing perspectives on graduate employability: possession, position or process?*, «Studies in Higher Education», 38:4, 538-554

Ilieva-Trichkova P. (2014), *A Capability Perspective on Employability of Higher Education Graduates in Bulgaria*, «Social Work & Society», Volume 12, Issue 2, 2014

ILO- International Labour Office (2019), *World Employment and Social Outlook – Trends 2019*, Geneva: ILO.

Jackson D. (2016), *Re-conceptualising graduate employability: the importance of pre-professional identity*, «Higher Education Research & Development», 35:5, 925-939

Keep E. & Mayhew K. (2010), *Moving beyond skills as a social and economic panacea*, «Work, Employment and Society», 24:3, 565-577

Kempton L. (2019), *Wishful thinking? Towards a more realistic role for universities in regional innovation policy*, «European Planning Studies», 27:11, 2248-2265

Kreiner G.E., Hollensbe E.C. & Sheep M.L. (2006), *Where Is the "Me" among the "We"? Identity Work and the Search for Optimal Balance*, «The Academy of Management Journal», Vol. 49, No. 5 (Oct., 2006), pp. 1031-1057

Leonard D. 2000, *Transforming doctoral studies: Competencies and artistry*, «Higher Education in Europe», 25, no. 2: 181–92

Magnum G. L. (1976), *Employability, employment, and inco*me, Saltlake City: Olympus

Mason G., Williams G., & Cranmer S. (2006), *Employability Skills Initiatives in Higher Education: What Effects do they have on graduate labour market outcomes?*, «Education Economics», 17(1):1-30

McCowan T. (2015), *Should universities promote employability*?, «Theory and Research in Education», vol. 13 no. 3, pp. 267-285.

Méda D. & Vendramin, P (2017), *Reinventing Work in Europe. Value, Generations and Labour*, London, UK: Palgrave Macmillan
Molas-Gallart J., Salter A., Patel P., Scott A. & Duran X. (2002), *Measuring Third Stream Activities*. *Final Report to the Russell Group of Universities,* Brighton: SPRU, University of Sussex

Montesinos P., Carot J.M., Martinez J. & Mora F. (2008), *Third Mission Ranking for World Class Universities: Beyond Teaching and Research*, «Higher Education in Europe», 33:2-3, 259-271
Moreau M.P. & Leathwood C. (2006), *Graduates' employment and the discourse of employability: A critical analysis*, «Journal of Education and Work» 19, no. 4: 305–24

Morley L. (2001), *Producing New Workers: quality, equality and employability in higher education*, «Quality in Higher Education», Vol. 7, No. 2, 2001

Nedeva M. (2008), *New tricks and old dogs: The 'Third Mission' and the reproduction of the university*, in D. Epstein, R. Boden, R. Deem, F. Rizvi, & S. Wright (Eds.), «The world yearbook of education 2008: Geographies of knowledge/geometries of power – Higher education in the 21st century», 85–104, New York: Routledge

ISSN: 2039-4039

Ranga M. & Etzkowitz H. (2013), *Triple Helix Systems: An Analytical Framework for Innovation Policy and Practice in the Knowledge Society*, «Industry and Higher Education», 27: 4, 237-262

Rinaldi C., Cavicchi A., Spigarelli F., Lacchè L. & Rubens A. (2018), *Universities and smart specialisation strategy: From third mission to sustainable development co-creation,* «International Journal of Sustainability in Higher Education», 19:1, 67-84

Robeyns I. (2005), *The Capability Approach: a theoretical survey*, «Journal of Human Development», 6:1, 93-117

Scott P. (1995), *The Meanings of Mass Higher Education*, Buckingham: SRHE/Open University Press.

Seemiller C., & Grace M. (2016), *Generation Z goes to college*, San Francisco, CA: Jossey-Bass

Sen A. (2001), *Development as freedom*, Oxford New York: Oxford University Press.

Serrano Pascual, A. (2001), *The role of social and civil partnership networks in combating youth unemployment,* in Serrano Pascual A. (Ed.), «Enhancing Youth Employability Through Social and Civil Partnerships», 13-60, Brussels: European Trade Union Institute, Brussels

Sin C. & Neave G. (2016), *Employability deconstructed: perceptions of Bologna stakeholders*, «Studies in Higher Education», 41:8, 1447-1462

Steur J., Jansen E., & Hofman A. (2016), *Towards graduateness: exploring academic intellectual development in university master's students*, «Educational Research and Evaluation», 22:1-2, 6–22

Suleman F. (2016), *Employability skills of higher education graduates: Little consensus on a much-discussed subject*, «2nd International Conference on Higher Education Advances, HEAd´16», 21-23 June 2016, Valencia, Spain

Thomson R., Bell R., Holland J., Mcgrellis S. & Sharpe S. (2002), *Critical Moments: choice, chance and opportunity in young people's narratives of transition*, «Sociology», 36, 2, 335-354

Tomlinson M. & Holmes L. (2017), *Graduate Employability in Context: Theory, Research and Debate*, Basingstoke: Palgrave Macmillan

Tomlinson M. (2017), *Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability*, «Education + Training», 59:4, 338-352
Trencher G., Yarime M., McCormick K. B., Doll C. N., & Kraines, S. B. (2014), *Beyond the third mission: Exploring the emerging university function of co-creation for sustainability*, «Science and Public Policy», 41:2, 151-179

Trippl M., Sinozic T., & Lawton Smith H. (2015), *The role of universities in regional development: Conceptual models and policy institutions in the UK, Sweden and Austria*, «European Planning Studies», 23:9, 1722–1740

Universum (2015), *Generation Z grows*, retrieved 19/03/2020: https://universumglobal.com/product/generation-z-grows/

Uyarra E. (2010), *Conceptualizing the Regional Roles of Universities, Implications and Contradictions,* «European Planning Studies», 18:8, 1227-1246

Walker M. (2008), *Human capability, mild perfectionism and thickened educational praxis*, «Pedagogy, Culture & Society, 16(2), 149–162
Walker M. (2010), *Critical Capability Pedagogies and University Education*, «Educational Philosophy and Theory», Vol. 42, No. 8

ISSN: 2039-4039

William-Jones B. (2005), *Knowledge commons or economic engine – what's a university for?*, «Journal of Medical Ethics», 31(5), 249–250

Yorke M. & Knight P. (2006), *Embedding employability into the curriculum*, York: Higher Education Academy Learning Series

Yorke M. (2004), *Employability in Higher Education: what it is - what it is not*, York: The Higher Education Academy/ESECT.

Zomer A. & Benneworth P. (2011), *The rise of the university's Third Mission*, in Enders J., de Boer H. F. & Westerheijden D. (Eds.), «Reform of higher education in Europe», Rotterdam: Sense Publishers.

ISSN: 2039-4039

Rivista FORMAZIONE LAVORO PERSONA

Anno X – n. 31

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

LOREDANA PERLA, LAURA AGRATI, ILENIA AMATI, VIRGINIA MAGOGA, ROSA PALERMO[1]

KEYWORD: *DISABILITIES, EMPLOYMENT, NARRATIVE INQUIRY, WOMEN, WORK*

The article refers to framework, methodological protocol and early results of the first phase of a research on opportunities and barriers to access to employment for women with physical and sensory disabilities, within the Erasmus Plus project "Ready Woman, New opportunities of employment for social inclusion of women with disabilities" (Action - KA204, Strategic Partnerships for adult education). The analyzes of focus group and in-depth interviews - in a narrative inquiry framework - brought out representations and personal experiences of women with disabilities looking for work and of operators in the orientation/placement services regarding main barriers (the prejudice of employers work and self-image) and opportunities (basic and technological training and new sectors of employment) to the possibility of a job. The results obtained are preparatory to the second phase of the project which will develop an inclusive training curriculum.

Introduzione

Ci sono ambiti in cui, anche nella disabilità, il tema del genere emerge con maggiore evidenza.
Tale è l'ambito delle opportunità di accesso al lavoro da parte delle donne che presentino una qualche disabilità motoria. Guardiamo i dati. L'Italia è il penultimo Paese in Europa, dopo Malta, per occupazione femminile - 9.768.000 lavoratrici, il 42,1% degli occupati complessivi – con un tasso di attività femminile al 56,2% rispetto al 68,3% della media

ISSN: 2039-4039

europea e all'81,2% della Svezia (Censis, 2019; Eurostat, 2019). Inoltre, mentre in Europa il 20% delle donne in età occupabile (tra i 25 e i 54 anni) risulta completamente fuori dal mercato del lavoro, in Italia raggiungiamo il 32,6%. I motivi – noti (Istat, 2019) – sono il più delle volte la difficoltà di conciliare lavoro e vita familiare, che porta spesso a preferire contratti part time, modifiche dell'orario di lavoro o modalità in *smart working*. I dati si modificano enormemente in riferimento alla popolazione femminile con disabilità (Istat, 2019): tra le donne con limitazioni consistenti e comprese tra i 15 e i 64 anni risultano occupate il 26,7%, rispetto al 36,3% degli uomini e al 57,8% del resto della popolazione. Se la disoccupazione è particolarmente elevata tra le donne, lo è ancora di più per le donne con disabilità, esposte ad una doppia discriminazione – dovuta al genere e alla disabilità. Le donne con disabilità sono più vulnerabili per via di problemi legati all'equilibrio tra lavoro e salute, disponibilità limitata per la formazione e accesso alle risorse, barriere di accessibilità, problemi mentali o psicologici, tra gli altri. Le persone disabili, in generale, sono impiegate nel settore della Pubblica Amministrazione, grazie a programmi di inserimento mirato – L. n. 68/1999 e D.Lgs. n. 81/2015 - e raggiungono livelli mediamente non elevati di carriera - 54% operai o lavoratori in proprio (50,4% nel resto della popolazione), il 46% posti di dirigenza, libera professione o quadri (49,6% nel resto della popolazione). Tale dato fa capire che, laddove vi è accesso, diminuisce il gap di possibilità tra disabili e il resto della popolazione e che, pertanto, è necessario un forte intervento in termini di orientamento e formazione. Le donne disabili affrontano con più difficoltà l'inclusione socio-lavorativa e professionale in quanto abbandonano più precocemente il sistema di istruzione formale o hanno più difficoltà nell'ottenere qualifiche per l'accesso ai lavori specializzati (Eurostat, 2019). Obiettivo prioritario dell'Europa è diventato, dunque, quello di offrire alle persone con disabilità e alle donne, in particolare, possibilità di accesso al mercato del lavoro (European Commission, 2017, p. 4) attraverso investimenti sulla qualità della formazione di base e professionale, nello specifico, e il ricorso su scala generale alla *smart economy*[2] (Ministero del Lavoro, 2014; Marciano, 2012). I dati sono assai utili per fornirci la fotografia del fenomeno della minore occupazione delle donne con disabilità ma non permettono di cogliere le cause di tale fenomeno né di acquisire elementi che permettono di comprendere il problema dell'occupabilità delle donne con disabilità nella sua complessità. A tal fine risultano utili ricerche di tipo qualitativo che permettono alle donne disabili e ai *job advisors*, che ne curano l'accompagnamento nel difficile mercato delle possibilità lavorative, di 'prendere la parola' esprimendo il proprio punto di vista in merito. Come è noto, la 'presa di parola' costituisce, uno strumento per assumere elementi utili all'interpretazione del ricercatore ma, nel contempo, soprattutto nelle ricerche di matrice autobiografica che coinvolgono

ISSN: 2039-4039

portatori di disabilità, essa consente di aumentare l'autoconsapevolezza attraverso la riflessione sulle proprie esperienze e sui propri vissuti (Bruner, 1992; Demetrio, 1996). Tale è stata la ricerca svolta grazie al progetto *Ready Woman. New opportunities of employment for social inclusion of women with disabilities*, finanziato dalla UE, del quale vengono qui riportate le prime risultanze.
Vediamole specificatamente.

Il progetto 'Ready woman': quadro di riferimento teorico

Il progetto Ready Woman[3] è nato per offrire alle donne con disabilità - in particolare organica e fisica - nuove opportunità di impiego lavorativo e di sviluppo delle proprie capacità allo scopo di migliorarne i livelli di occupabilità. Attraverso una rete di 9 partner[4] di differenti nazionalità, esso ha inteso promuovere l'inclusione sociale e lavorativa di donne portatrici di disabilità, attraverso azioni di orientamento/supporto nell'accesso ai settori di impiego emergenti[5] ed investimento sulle qualifiche tramite formazione mirata sulle competenze trasversali e funzionali di tipo informatico e occupazionale.

A tale fine il progetto si è proposto, tra gli altri, i seguenti obiettivi generali:
- individuare le relazioni esistenti tra le condizioni di disabilità e le opportunità di lavoro nei nuovi settori emergenti in ciascuna delle regioni europee consorziate nel progetto, dopo averne coperto le esigenze di formazione;
- investire sull'importanza della formazione per migliorare le competenze, considerando questo come processo di responsabilizzazione che favorisce l'accesso all'occupazione – es. consapevolezza circa i vantaggi nel sapere utilizzare le TIC.
L'articolazione del progetto ha previsto lo sviluppo di quattro fasi:
1. uno studio diagnostico sulle relazioni tra donne con disabilità fisica e organica - opportunità di lavoro e settori lavorativi emergenti in ciascuna delle regioni europee coinvolte nel progetto;
2. lo sviluppo di contenuti educativi e di organizzazione di un corso di formazione[6] specifico sulle competenze di base, professionali e trasversali, nonché competenze dell'ITC, volto a facilitare l'accesso 3. al lavoro nei settori lavorativi emergenti;
4. la realizzazione di un corso di formazione transnazionale che ha coinvolto i partner su come formare alle competenze di base, professionali e trasversali e sulle TIC;
5. la creazione di una comunità virtuale di donne con e senza disabilità per la condivisione di esperienze, conoscenze, formazione come supporto all'occupazione nei settori lavorativi emergenti.

ISSN: 2039-4039

Il progetto di ricerca si concluderà con eventi nazionali e transazionali di disseminazione dei risultati delle indagini, dei contenuti e degli esiti della formazione, nonché degli strumenti appositamente elaborati.
Una delle azioni previste dalla prima fase del progetto è consistita in una indagine – da svolgere utilizzando prevalentemente strumenti 'narrativi' – per far emergere il punto di vista delle donne disabili e degli operatori riguardo i supporti e le barriere di accesso al lavoro con le quali le donne con disabilità motoria si trovano quotidianamente a 'scontrarsi'. Dall'analisi dei contenuti delle interviste e dei *focus group* è stato possibile acquisire elementi utili per l'individuazione delle competenze-target da assumere come obiettivi del corso di formazione previsto dalla II fase del progetto.
Perché adottare un impianto narrativo per far emergere il punto di vista delle donne con disabilità motoria circa il lavoro?
Una risposta, informale, la si rintraccia nella testimonianza significativa raccolta da Bucci, Bassetti, Regnicoli (2010, p. 102) proprio nell'universo delle donne con disabilità motoria:

«Il lavoro è stato determinante, se non ci fosse stato il lavoro, la prospettiva sarebbe stata quella che aveva in mente mia madre, sarebbe stata proprio la negazione di una vita mia. Il lavoro è stato vivere la mia vita. Poi, quando ho iniziato a lavorare, anche nell'ambito della famiglia hanno cominciato a pensare "questa non solo è quella che non si fa assistere dalla famiglia, dai fratelli, ma addirittura aiuta lei stessa, porta i soldi a casa"».

Le narrazioni sono, come è facile evincere da questo breve stralcio, strumenti potenti di "visibilizzazione" dell'esperienza e, per donne con qualche forma di disabilità, del loro bisogno tacito di autonomizzazione. Nell'ambito della ricerca *Ready woman*, la *narrative inquiry* ha inteso cogliere elementi fondamentali per l'impostazione di un curriculum di formazione che – in fase ulteriore - potesse rispondere ai bisogni espressi dal campione considerato. Perché la scelta di tale paradigma di ricerca? Per la comunicazione che esso avvalora fra ricercatori e partecipanti, come evidenziato da Clandinin & Connelly (2000, p. 20): «La narrative *inquiry* è un modo di intendere e di indagare l'esperienza attraverso la collaborazione tra ricercatore e partecipanti, nel corso del tempo, in un luogo o una serie di luoghi e in interazione sociale con gli ambienti». Temporalità, socialità e contesti/luoghi (*temporality*, *sociality* e *place*) sono dunque le tre dimensioni sulle quali è stata costruita l'indagine. Peraltro, la prospettiva scelta trova le sue giustificazioni nella cosiddetta 'svolta narrativa'[7] che ha segnato il superamento di visioni monologiche della ricerca scientifica a favore di visioni aperte all'utilizzo di linguaggi non denotativi e di molteplici dispositivi non quantitativi. Attraverso il narrare gli uomini tessono la trama di eventi, persone, situazioni, attribuendo un significato preciso al loro 'farne esperienza' e

ISSN: 2039-4039

innescando processi di rielaborazione che li ricomprendono (e qui siamo già oltre l'esperienza, ovvero nella dimensione riflessiva) in 'unità narrative' (Connelly & Clandinin, 1988).
In tale direzione l'indagine *Ready Woman* ha inteso:
a) esplorare il mondo interno personale delle donne con disabilità fisico-organica, inteso come insieme di processi psichici ed esistenziali di memoria, affettività, volontà, motivazione, conoscenza tacita, relazionalità, illuminati in riferimento al fenomeno dell'accesso all'occupabilità;
b) decostruire/ricostruire i significati di lavoro e di bisogno formativo difficili da comprendere utilizzando i dispositivi di osservazione/analisi/spiegazione;
c) rendere esplicite forme di razionalità (deduttive, abduttive) soggiacenti all'agire della donna con disabilità alla ricerca di un lavoro;
d) ri-costruire l'esperienza passata della ricerca del lavoro (in questo caso la funzione attivata è stata quella della memoria) allo scopo di porre le condizioni per la costruzione di una realtà possibile, come è nel caso della facilitazione dei processi di cambiamento personale e organizzativo (Kaneklin, Scaratti, 1998);
Sino a quando i bisogni specifici delle donne con disabilità non saranno 'portati in parole' difficilmente il fenomeno della loro 'occupabilità' troverà risposte concrete. Il progetto *Ready Woman* ha provato a cercarne di possibili nello spazio complesso di intersezione fra genere e disabilità con l'obiettivo, squisitamente formativo, di cominciare a denunciare e decostruire quella discriminazione multipla che spetta all'impegno collettivo (culturale, socio-politico, pedagogico) combattere e vincere.

Oggetto di indagine, impianto metodologico e strumenti

Nella prima fase del Progetto (cfr. Tab. 1) è stata condotta una ricerca coordinata dal Dipartimento For.Psi.Com. dell'Università degli Studi di Bari con il supporto interno del FAMS-COCEMFE, come capofila, e di Università Gelisim di Istanbul, come partner, ed esterno dell'Università Telematica Giustino Fortunato[8].

Attività principale	Risultati attesi	Azione
1. Studio diagnostico sulle relazioni tra donne con disabilità fisico/organica	o L'individuazione dei settori specifici di impiego delle donne	1.1. Indagine sui settori emergenti per l'impiego delle donne con disabilità: a. analisi della

ISSN: 2039-4039

- opportunità di lavoro e settori lavorativi emergenti in ciascuna delle regioni europee coinvolte nel progetto	con disabilità fisica e organica o Descrizione dei bisogni formativi delle donne con disabilità fisico/organica legati a specifici settori di impiego	letteratura e dei documenti ufficiali; b. somministrazione questionario 'ad hoc'[9] 1.2. Indagine sulla percezione riguardo supporti e barriere nell'accesso al lavoro

Tab. 1 – Studio diagnostico della I fase del Progetto Ready Woman

Rispetto al secondo risultato atteso, si è proceduto con un'indagine sulle percezioni riguardo i supporti e le barriere di accesso al lavoro, utile per l'individuazione delle competenze-target da assumere come obiettivi del corso di formazione della II fase del Progetto. Presentiamo di seguito il disegno di indagine, l'oggetto di indagine, alcuni aspetti metodologici con un approfondimento sugli strumenti di indagine 'narrativa'.

Oggetto di indagine: 'punti di forza' e 'punti di debolezza' nell'impiego lavorativo

La ricerca sul rapporto disabilità e impiego lavorativo è ampiamente diffusa in molte discipline – economia, medicina, sociologia, non ultima le scienze dell'educazione, in generale, che si occupano della formazione degli adulti (Gottlieb, Myhill, Blanc, 2010; Cairo et al., 2010; Vornholt et al., 2017) - e ha prodotto numerosi concetti e costrutti esplicativi, spesso riferiti a modelli descrittivi differenti, tali da rendere l'oggetto variegato ma di difficile sintetizzazione (Vedeler, 2014; Sellevoll, 2016; Roulstone, 2013).

Anche in ragione della diffusione del modello bio-psico-sociale della disabilità come funzionamento (OMS, 2001; 2017), alcune ricerche adottano la distinzione tra i concetti di:
- *menomazioni* 'problemi nella funzione o nella struttura del corpo, intesi come una deviazione o una perdita significative' (OMS, 2002, p. 38);
- *limitazioni* dell'attività 'difficoltà che un individuo può incontrare nell'eseguire delle attività' (*Ibidem*); restrizioni della partecipazione 'problemi che un individuo può sperimentare nel coinvolgimento nelle situazioni di vita' (*Ibidem*);

ISSN: 2039-4039

- *facilitatore/barriera-ostacolo* ambientale 'atteggiamenti, ambiente fisico o sociale' che agiscono in funzione positiva o negativa rispetto alla vita di un individuo a livello *individuale* o *sociale* (cfr. ibidem, p. 43).
Tra gli *ostacoli* e le *barriere* troviamo atteggiamenti nei confronti delle persone con disabilità, mancanza di informazioni/supporto offerti dai servizi e dalle agenzie educative – come istituzioni scolastiche o famiglia; non troviamo 'sesso, razza, età, stile di vita, abitudini, educazione ricevuta, background sociale, istruzione, professione e esperienza passata e attuale' (*Ibidem*) che – secondo il modello ICF - rientrano invece tra i 'fattori personali'.
Lo studio diagnostico del Progetto non avrebbe potuto escludere dall'indagine proprio i fattori personali quali aspetti incidenti sulle possibilità di impiego delle donne con disabilità. Dal punto di vista teorico, viene incontro il modello delle *capacità* (Sen, 1999; Mitra, 2006; Trani et al., 2011) che almeno concettualmente favorisce un approccio più ampio all'esperienza della disabilità, va oltre i risultati dell'occupazione in modo puramente strumentale (es. indagini statistiche) o meccanico (come la funzione assunta dall'ambiente nel modello ICF - Trani et al., 2011) e favorirebbe l'interesse per i *significati* che emergono dai racconti delle esperienze e dalle percezioni che i singoli partecipanti restituiscono (Robertson, 2018).
L'accesso all'occupazione si presenta pertanto come un fenomeno ben più complesso con numerosi aspetti che a diverso livello influenzano le esperienze e i vissuti delle persone con disabilità - le emozioni e le aspettative, l'ambiente fisico e gli atteggiamenti, le norme sociali e le leggi (cfr. Sellevoll, 2016)[10]. Lo studio ha pertanto fatto ricorso ad una notazione semantica più ampia per l'oggetto di indagine, non alla nomenclatura ICF (menomazioni, limitazioni, facilitatore/barriera-ostacolo) e il metodo misto risponde a questa esigenza tenendo insieme le diverse ricostruzioni che gli attori implicati nel complesso fenomeno dell'impiego lavorativo delle donne con disabilità hanno restituito circa le principali *opportunità* e *difficoltà*.

Disegno di indagine: il metodo misto

Il metodo misto – la raccolta, l'analisi e l'interpretazione di dati secondo modalità quantitativi e qualitativi in un singolo studio o in una serie di studi che indagano sullo stesso fenomeno complesso (Leech & Onwuegbuzie, 2008) – risponde a un paradigma di ricerca pragmatista (Teddlie & Taskakkori, 2003) e interpretativisa e ad un approccio alla conoscenza di tipo induttivo (Saunders, Lewis & Thornhill, 2012; Cameron, 2013, 2015) – cfr. Fig. 1. Dovrebbe in linea teorica fornire 'una migliore comprensione dei problemi di ricerca' (Creswell & Plano Clark, 2007, p. 5) rispetto a quanto è possibile con un solo

ISSN: 2039-4039

approccio in quanto fornisce inferenze 'forti' (Platt, 1969; Jewett, 2005), nonché il confronto di una diversità di opinioni, preservando tuttavia il carattere di complessità delle domande[11].

Si è optato per un disegno a metodo misto[12] data la funzione diagnostica che lo studio ha assunto nell'impianto del Progetto *Ready Woman*, ossia di iniziazione-espansione-sviluppo (Greene, Caracelli & Graham, 1989), teso a esaminare, per un verso, somiglianze, contraddizioni e nuove prospettive sull'oggetto - supporti e barriere nell'accesso al lavoro - e, per l'altro, ad offrire basi per la progettazione del corso di formazione della II fase.

Nell'ambito dei disegni a metodo multiplo, la ricerca a *metodo* misto - che differisce, lo ricordiamo, dalla ricerca a *modello* misto – prevede l'analisi e la raccolta dei dati quali-quantitativi in fasi parallele o sequenziali (Teddlie & Taskakkori, 2003, p. 11; Cameron, 2014, 2015). Lo studio ha seguito un impianto nel complesso sequenziale con una prima fase 'esplorativa' (Creswell et al., 2003) di raccolta dei dati tramite metodo qualitativo (strumento: *focus group*) e una seconda fase incorporata di raccolta dei dati tramite strumenti misti, di metodo quantitativo (*questionario*) e qualitativo (*interviste in profondità*), cui segue un'ultima fase di sintesi dei risultati[13] - in corso.

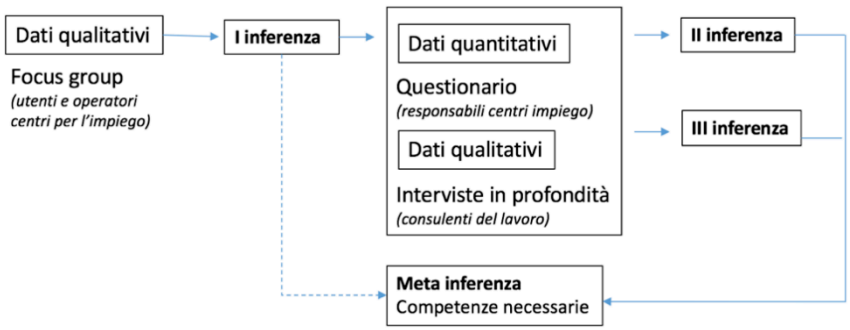


Fig. 1 – Disegno della ricerca: *mixed-method* sequenziale

Come è possibile notare dal disegno della ricerca - Fig. 1 - e rispetto alle possibili combinazioni offerte a livello di impianto (Neal, Hammer & Morgan, 2006), si è optato per la connessione dei metodi in modo che ciascuno contribuisse alle prestazioni di un altro.

Metodi qualitativi e strumenti 'narrativi'

ISSN: 2039-4039

I metodi quantitativi qualitativi - che Baldacci (2012) assume come 'categorie' metodologiche, legate ai tipi concetti da indagare e di dati da rilevare (Corbetta, 2003) - si distinguono in quanto i primi sono tesi alla quantificazione-misurazione di concetti definiti e operativizzati, i secondi all'interpretazione di concetti orientativi, aventi spesso caratteri di unicità.
I 'punti di forza' e di 'debolezza' riguardo l'accesso al lavoro possono essere tanto operativizzati a priori, in riferimento alle indagini statistiche e alla letteratura, quanto ricostruiti a posteriori tramite i significati personali tratti delle esperienze che risultano, pertanto, inscindibilmente legate ai contesti di vita Malterud, 2011; Bryman, 2012)[14].
Robertson (2018: cfr. anche Arthur et al., 2008, Siegel et al., 2004) rileva che, dal punto di vista della persona disabile, oltre alla mancanza di qualifiche e competenze, un peso specifico possiede l'immagine di sé come persona abile o inabile ad eseguire un determinato compito spesso associata alla rappresentazione della propria immagine corporea, la mancanza di fiducia in sé dovuta a problemi economici, il peso delle responsabilità nei confronti degli altri - parenti malati o a loro volta disabili[15]. Adams (et al., 2018), invece, fa notare che, dalla prospettiva di chi coordina i programmi di inserimento, assume rilievo la disponibilità ad organizzazioni flessibili, di contro alla programmazione strutturata e preventiva delle attività.
In generale una narrazione è la connessione di eventi in sequenza - cronologica, logica, argomentativa – tale da esprimerne il significato da parte di chi comunica a chi riceve (Atkinson, 1998). Le narrazioni permettono al ricercatore di trarre informazioni riguardo l'esperienza di chi comunica – scrivente o intervistato -, il contesto, l'interpretazione dei fatti, le scelte, le opinioni che sono indicatori della cultura e del mondo sociale di riferimento (Jedlowski, 2000). Da questo punto di vista è possibile allora leggere, in forma narrativa, le trascrizioni che ci restituiscono due strumenti qualitativi: i *focus group* e le *interviste* in profondità.

Focus group – la voce delle donne con disabilità

L'obiettivo del focus group è di stimolare nei partecipanti la condivisione della propria conoscenza/esperienza sulla base di una discussione guidata. Data la co-presenza di più persone e il tipo di interazione sociale situata, chi guida deve manifestare la massima disponibilità ai punti di vista divergenti e favorire appunto la condivisione attraverso la qualità dell'interazione (Frisina, 2010). La funzione, nell'ambito dello studio diagnostico realizzato, è stata quella di approfondire gli argomenti messi in evidenza attraverso

ISSN: 2039-4039

l'indagine documentale (cfr. Fig. 1) per metterne in luce aspetti non accessibili a quest'ultima.

Interviste in profondità – la voce degli operatori[16]

Obiettivo generale di un'intervista è di accedere alla prospettiva dell'intervistato, il quale dev'essere scelto in base alla rappresentatività 'sostantiva'[17] cui può far giungere l'indagine. Tale dispositivo, infatti, viene utilizzato con l'obiettivo di accedere al mondo della vita o dell'esperienza vissuta (Creswell, 2014), al fine di comprendere meglio le informazioni cominciate dalle persone che hanno attraversato situazioni e problemi reali. Kvale e Brinkmann (2015) suggeriscono di ricorrere a interviste semi-strutturate (Malterud, 2011) quando si cerca di esplorare le esperienze personali, le percezioni, i motivi e gli atteggiamenti delle persone (es. esperienze delle 'barriere').

Analisi dei contenuti

Questa procede all'identificazione di tipologie descrittive assunte come elementi utili alla comprensione del fenomeno sulla base dei significati che le persone coinvolte condividono. Per le trascrizioni dei focus group e delle interviste in profondità si è proceduto attraverso la codifica tramite software N-Vivo e Analisi Qualitativa dei Dati (cfr. par. 3) per giungere ad un duplice livello di categorizzazione: *parziale* (riferito alle rappresentazioni delle tipologie di persone coinvolte separatamente tramite focus – donne con disabilità - o tramite interviste – *job advisors*, cfr. par. 3 e 4) e *finale* (come sintesi finale dalla quale far emergere costanze e specificità nel tentativo di restituire sempre quella complessità costitutiva dell'oggetto di indagine - Smith, Flowers & Larkin, 2009; Broki & Wearden, 2006; Sallis, Birkin, 2014 – cfr. par. 6).

Analisi dei *focus group*

La prima fase dello studio, avviato nel marzo del 2019, ha coinvolto 8 partner del Progetto con lo scopo di esplorare percezioni e atteggiamenti delle donne con disabilità fisiche e/o sensoriali sull'accesso al mercato del lavoro - opportunità e barriere, in generale, e legati al telelavoro e alla formazione alle competenze manageriali.
Si è ricorso a sessioni di focus group della durata di 1 o 2 ore per la rilevazione dei dati che hanno coinvolto in tutto 106 donne aventi età media di 45,2 anni e così di seguito distribuite – Tab. 2.

ISSN: 2039-4039

Partner	percentuale partecipanti	età media	Disabilità prevalente	Formazione prevalente	Situazione lavorativa
SEADDER (Turchia)	18%	32,4	N.P.	superiore	N.P.
FAMS-COCEMFE (Spagna)	16%	45	sensoriale	secondaria	disoccupato
EYES (Bulgaria)	16%	52,3	fisica	superiore	disoccupato
ERFC (Grecia)	13%	41,8	fisica	superiore	disoccupato
EFE (Lituania)	11%	59	fisica	secondaria	occupato
PREVIFORM (Portogallo)	10%	49,6	sensoriale	N.P.	disoccupato
EUROKOM	10%	36,9	fisica	superiore	disoccupato
Istituto dei Sordi (Italia)	6%	36	N.P.	superiore	occupato
Totale	100%	45,2	fisica	superiore	disoccupato

Tab. 2 – Donne partecipanti al focus group - caratteristiche

Il materiale testuale, trascrizione delle sessioni di focus group, è stato impostato su un modello condiviso ed articolato in base ai temi - profili dei partecipanti, opportunità/barriere di accesso, telelavoro, abilità manageriali - e in una seconda parte analitica tipo-SWOT.
L'intero corpus testuale è stato analizzato tramite il software di analisi testuale Nvivo (Lewins & Silver 2007; Pacifico & Coppola 2010; Bazekey & Jackson 2013) e attraverso procedura *Qualitative Data Analisis* (QDA), che partendo dall'analisi della realtà fenomenica ha condotto all'emersione di una teoria locale (*Grounded Theory*) (Strauss & Corbin, 1990; Charmaz, 2005; Creswell, 2007; Mortari, 2007, Tarozzi, 2008; Mortari, 2010).
La seguente schermata del software Nvivo (Fig. 2) illustra i *nodi* più ricorrenti emersi dall'analisi condotta tramite la funzione *codes* sulle 8 schede descrittive delle sessioni di focus group.

ISSN: 2039-4039

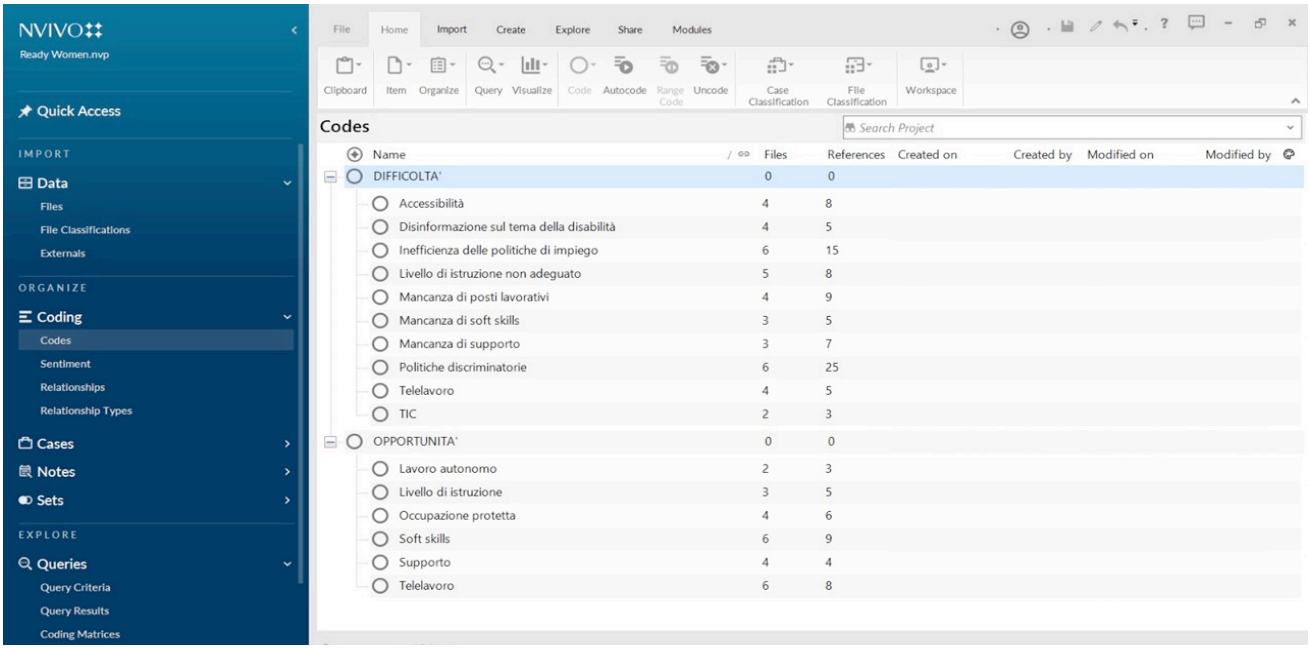


Fig. 2 - Schermata Nvivo dei Codes

Dall'analisi emergono due macro-etichette: opportunità e difficoltà. Alle *difficoltà* sono stati attribuiti dieci micro-nodi (*accessibilità, disinformazione sul tema della disabilità, inefficienza delle politiche di impiego, livello di istruzione non adeguato, mancanza di posti lavorativi, mancanza di soft skills, mancanza di supporto, politiche discriminatorie, telelavoro, TIC*); il micro nodo più frequente risulta essere *politiche discriminatorie* con una ricorrenza di 25 volte per 6 file su 8, seguito dalla *inefficienza delle politiche di impiego* con una ricorrenza di 15 volte per 6 file su 8. Per l'etichetta *opportunità*, i micro-nodi sono sei (*lavoro autonomo, livello di istruzione, occupazione protetta, soft skills, supporto, telelavoro*); ricorre per 9 volte in 6 files di 8 il micro-nodo *soft skills* seguito dal *telelavoro* con una ricorrenza di 8 volte in 6 files di 8.
Il processo di analisi QDA è stato scandito dai seguenti momenti:
- *open coding* - prima concettualizzazione dei dati testuali in unità di testo significative e individuazione delle etichette;
- *axial coding* - individuazione di macrocategorie frequenti, emergenti dalle stringhe testuali;
- *selective coding* - gerarchizzazione analitica tra le macrocategorie individuate ed emersione delle *core category*.

Si riportano alcuni esempi dell'analisi qualitativa con codifica dei testi prodotti dalle sessioni di focus group nella tabella esemplificativa (Tab. 3).

ISSN: 2039-4039

Unità di testo	*Open coding* ed etichettamento	*Axial coding*	*Selective coding*
Tutte le donne del focus group hanno riferito di avere disabilità […] Nei loro viaggi verso i colloqui di lavoro, hanno dovuto affrontare numerose barriere fisiche che hanno limitato e/o causato loro difficoltà, soprattutto nel privato.	Difficoltà negli spostamenti Difficoltà (nell'accesso al) settore privato	Barriere di accessibilità ai luoghi di lavoro	Barriere di accessibilità
Un altro problema è l'età, […] i giovani decidono di trasferirsi in città più grandi, per esempio nella capitale. Di conseguenza, la maggior parte delle persone che vivono hanno un'età maggiore, e questo non facilita il processo di ricerca di un lavoro. I datori di lavoro vogliono i giovani.	Migrazione dei giovani dai piccoli centri alla città Nei paesini gente con età avanzata I datori di lavoro prediligono i giovani	Difficoltà nel cercare un impiego aggravato dalla discriminazione sociale, anche per età avanzata.	Discriminazione per età

Tab. 3 - Estratti del passaggio dell'*open coding* al *selective coding*

ISSN: 2039-4039

L'analisi dei dati testuali trascritti dalle sessioni dei focus group ha evidenziato le seguenti categorie core:

BARRIERE	OPPORTUNITÀ
- Accessibilità - Politiche discriminatorie - Inefficienza delle politiche di impiego - Mancanza di supporto - Livello di istruzione non adeguato - Mancanza di posti lavorativi - Disinformazione sul tema della disabilità - Tecnologiedell'Informazione e della comunicazione (TIC) - Telelavoro non sviluppato - Mancanza di *soft skills*	- Supporto - Telelavoro - Lavoro autonomo - Occupazione protetta - Soft skills - Livello di istruzione

Tab. 4: Le categorie *core* finali

Dall'analisi risultano evidenti le numerose difficoltà che le donne disabili affronterebbero per accedere al mondo lavorativo. Emerge una importante problematica di disinformazione sul tema della disabilità «la maggior parte dei politici non conosce il problema della disabilità né soddisfa i bisogni delle persone disabili» (FAMS, n. 59).
Tale mancanza di informazioni sulla disabilità è presente anche tra i datori di lavoro che spesso «dimostrano una mancanza di sensibilità e simpatia» e che «non desiderano assumere le donne disabili sulla base di preoccupazioni spesso infondate» (SEADDER, n. 76).
Dunque, nel processo di ricerca di un lavoro, le donne con disabilità si trovano ad affrontare molteplici barriere sociali che lo rendono difficile o, in alcuni casi, impossibile:

ISSN: 2039-4039

«la barriera più grave che devono affrontare è il modo in cui i datori di lavoro percepiscono (le donne con disabilità)» (EYES, n. 26).
Vi sono «persistenti tendenze alla discriminazione», all'emarginazione e all'esclusione sociale dal mercato del lavoro causati da «persistenti pregiudizi» e di una vera e propria «mentalità discriminatoria» di fronte al fatto che una persona presenti una disabilità e il più delle volte è legata al tipo e alla gravità della disabilità, molto spesso al genere e all'età.
Viene rilevato che, sebbene «ci sono opportunità di lavoro per le donne con disabilità […] (assumerle) è costoso per il datore di lavoro ed è più facile assumere persone senza disabilità, per questo spesso in alcuni colloqui di lavoro (le donne) non comunicano la loro disabilità per timore di essere scartate» (FAMS, n. 59).
Due partecipanti riportano che «nella maggior parte dei casi i datori di lavoro preferiscono gli uomini alle donne» o «lavoratori senza disabilità anche se meno capaci e qualificati' questo perché 'sono stigmatizzate ed etichettate come 'malate', (considerate) incapaci di sviluppare la leadership» (FAMS, n. 59).
Si evidenzia, inoltre, la contraddizione per cui «i datori di lavoro non sono propensi ad assumere donne troppo giovani (senza esperienza lavorativa) o troppo anziane» (EFE, n.7; EYES, n.27; FAMS, n. 58).
Per molti Paesi una conseguenza inevitabile di tale fenomeno risulta essere l'inefficacia e a volte l'assenza delle politiche di impiego e di tutela lavorativa (es. vincoli delle quote 'rosa' o L. 68/1999), sia nel settore pubblico che nel privato.
Le partecipanti dichiarano, inoltre, che una delle principali ragioni di esclusione sociale e di impossibilità nel trovare lavoro sia la mancanza di finanziamenti alle politiche sociali e assistenziali a favore di una formazione e di un aggiornamento adeguato – riferite a TIC e soft skills – che favorirebbe la loro inclusione lavorativa. I servizi di supporto, di orientamento mirato, di accompagnamento all'inserimento lavorativo e alla scelta di carriera e di aggiornamento delle competenze sono definiti scarsi, inefficienti e non adeguati (SEADDE, n 43; PREVIFORM, n. 54; FAMS, n. 59; SEADDER, n. 72; EYES, n. 27).
Una partecipante afferma, a tal proposito, che «l'Agenzia per l'Impiego dirige i dipendenti verso posizioni di lavoro aperte a caso senza considerare le particolari circostanze dei disabili, e che i dettagli del lavoro sono appresi dai disabili in seguito» (SEADDER, n. 72).
Altra barriera rilevata, sia nel settore pubblico che privato, riguarda l'accessibilità: non risultano abbastanza implementati i servizi assistenziali che dovrebbero garantire le necessarie condizioni di trasporto. Nell'ambito lavorativo, i partecipanti denunciano un mancato adattamento dei contesti alle loro esigenze; le strutture e le attrezzature spesso non rispettano i principi dell'*universal design* e risultando inaccessibili a soggetti

ISSN: 2039-4039

portatori di disabilità (PREVIFORM, nn. 50 e 52, EUROKOM, nn. 39 e 40, EYES, n. 30, SEADDER, n. 77).
Conseguenza di tale tendenza generalizzata è una bassa autostima, una scarsa fiducia in sé stesse e la non consapevolezza delle proprie capacità.
Le trascrizioni restituiscono una situazione di:
- scarsa motivazione alla ricerca del lavoro fondamentalmente perché le donne coinvolte non hanno una buona percezione delle proprie capacità e conoscenze(EUROKOM, nn. 42, 44, 46) e perché ritengono che la condizione di disabilità implichi di per sé inacessibilità all'impiego lavorativo (EUROKOM, n. 41);
- disinteresse nella possibilità di sviluppare capacità di coordinamento e manageriali, ritenute superflue in quanto, proprio a causa della disabilità, le donne sanno che non svolgeranno un lavoro di responsabilità (EUROKOM, n.46).
Di duplice lettura è il tema, invece, del telelavoro:
- se per un verso è percepito come un'opportunità ai fini di un collocamento lavorativo - «uno strumento di lavoro utile per le donne con disabilità, perché combina l'accessibilità con il risparmio di denaro, dato che le donne lavorano comodamente da casa» (ERFC, n. 15)
- dall'altro lato, «finisce per limitare ancora di più le persone con disabilità, perché rende impossibile vivere una routine (soprattutto del lavoro) uguale a quella del resto della società» (PREVIFORM, n. 47).
L'accesso al telelavoro richiama inevitabilmente le competenze strumentali nell'utilizzo delle tecnologie: sen «che le competenze informatiche sono uno dei maggiori problemi per le persone con disabilità» (EFE1), per questo risulta quindi necessaria una formazione adeguata, una diffusione di informazioni che aiuti a comprendere il potenziale che tale pratica lavorativa offre per superare le difficoltà (es. il senso di isolamento) e una sollecitazione ad invogliare i datori di lavoro che «non sono facilmente aperti a questo tipo di lavoro» (ERFC, n. 19, PREVIFORM, n. 47).
Emerge, infatti, l'importanza di una formazione incentrata sulle competenze informatiche perché «se (la tecnologia) da un lato ha distrutto le barriere esistenti, dall'altro ne ha create di nuove che non esistevano. Se da un lato facilita, dall'altro ostacola. Nel complesso, la tecnologia si è evoluta per rendere la vita delle persone con disabilità più facile e più piacevole, trasformando compiti piuttosto difficili in compiti molto più semplici, trasformando le loro disabilità in azioni» (PREVIFORM, n. 46).

Analisi delle interviste in profondità

ISSN: 2039-4039

La seconda fase dello studio, avviata nel settembre del 2019, ha avuto lo scopo di esplorare percezioni e atteggiamenti che gli operatori del settore – *job advisor*, consulenti ed esperti nel supporto alla ricerca di lavoro, in servizio presso agenzie pubbliche o private, associazioni specializzate o centri per l'impiego - hanno rispetto ad alcuni aspetti legati l'accesso al mercato del lavoro da parte delle donne con disabilità.
Gli operatori sono stati coinvolti tramite interviste in profondità nella narrazione della propria esperienza acquisita nel supportare le donne con disabilità, in generale, e con disabilità fisica e sensoriale nella ricerca del lavoro.
L'intervista in profondità ha focalizzato cinque ambiti: istruzione ed esperienza; opportunità-difficoltà di lavoro; settori di lavoro emergenti; servizi, politiche. La trascrizione del materiale testuale è stata 'trattata' con il software Nvivo[18] che, attraverso una combinazione di analisi qualitative ed indici quantitativi, ha permesso di selezionare, organizzare e classificare le informazioni in categorie descrittive.

Nello specifico si è proceduto attraverso: a. collocazione di tutti i dati testuali e segmentazione dei materiali testuali in 'unità significative' (*sources*); b. scritture di appunti e annotazioni (*memos*) all'interno dei documenti; c. codifica delle segmentazioni attraverso un codice riassuntivo del significato dei materiali testuali selezionati (*open coding*); d. individuazione di reti di collegamento delle relazioni tra codici (*relationships*); e. strutturazione delle relazioni di codifiche ed assegnazione di codici; f. individuazione delle reti di collegamento tra codici in *tree nodes* – cfr. par. 3, QDA.
Sono stati evidenziati i nodi tematici: 'settore emergente' e 'opportunità di lavoro'.
Il micro-nodo più frequente nelle interviste è risultato, in assoluto, *Difficoltà della ricerca di lavoro*, presente in tutte le interviste e si ripete per 26 volte (cfr. Tab. 5), seguito da *opportunità offerte dall'impiego attraverso le nuove tecnologie* – il nodo ricorre per 11 volte in 11 interviste (su un totale di 14) (cfr. Fig. 4).
Dalle interviste emerge una differenziazione di potenziali impieghi per tipologie di disabilità: disabilità visive - call center e centrali elettriche; disabilità uditiva – fabbrica; disabilità fisiche – ufficio (amministrazione, segreteria, assistenza tecnica) – il nodo ricorre 14 volte in 12 interviste (su un totale di 14 – cfr. Fig.3). Medesima differenziazione riguarda i settori attualmente favoriti per l'impiego delle donne con disabilità: *smart working*, compiti di segreteria o operatore telefonico, compiti nell'amministrazione o come tecnico amministrativo; settore dei servizi (pulizia, rifornimento-stoccaggio di prodotti – il nodo ricorre 16 volte in 13 interviste (su un totale di 14) (Fig.4).

ISSN: 2039-4039

Nome	Descrizione
Settori emergenti	
Nuovi lavori	Tecnologie – «i settori che per la mia esperienza hanno maggiori probabilità di ottenere un impiego per donne con problemi di udito sono il settore amministrativo e quello dei servizi. Anche il settore produttivo è sempre legato a linee di assemblaggio che comportano ripetute attività nel tempo e manipolazione meccanica; o ancora lavorare da casa, via Internet, o in attività di lavoro autonomo»
Opportunità di lavoro	
Opportunità di lavoro in campagna per donne con disabilità fisiche e sensoriali	«Non ci sono limitazioni per opportunità di lavoro di alcun tipo se si valutano le possibilità di ogni persona e non i limiti» «In questo momento, il settore dei servizi offre il maggior numero di opportunità di lavoro a queste donne. Vi sono possibilità di impiego in imprese di pulizie, controllo degli accessi e operatori di impianti, in società di riciclaggio, imballaggi, persino nel servizio di assistenza domiciliare per la pulizia della casa e la cura delle persone […]; le opportunità di lavoro sono sempre legate al settore dei servizi e alle professioni che richiedono una qualifica inferiore: pulizia, rifornimento di prodotti in un supermercato, impiegati di magazzino e persino come manodopera in una catena di imballaggi, assemblaggio di macchinari semplici».

Tab. 5 – Categorie ed esempi di brani esplicativi

Riportiamo di seguito una prima sintesi sulla base delle categorie inferite e i dati quantitativi emersi con l'individuazione di alcuni brani significativi.
Le opportunità di lavoro più favorevoli per le donne con disabilità sono quelle che richiedono l'uso di strumenti tecnologici e nuove tecnologie, soprattutto nel settore del business, dell'amministrazione e dei servizi (35%).

ISSN: 2039-4039

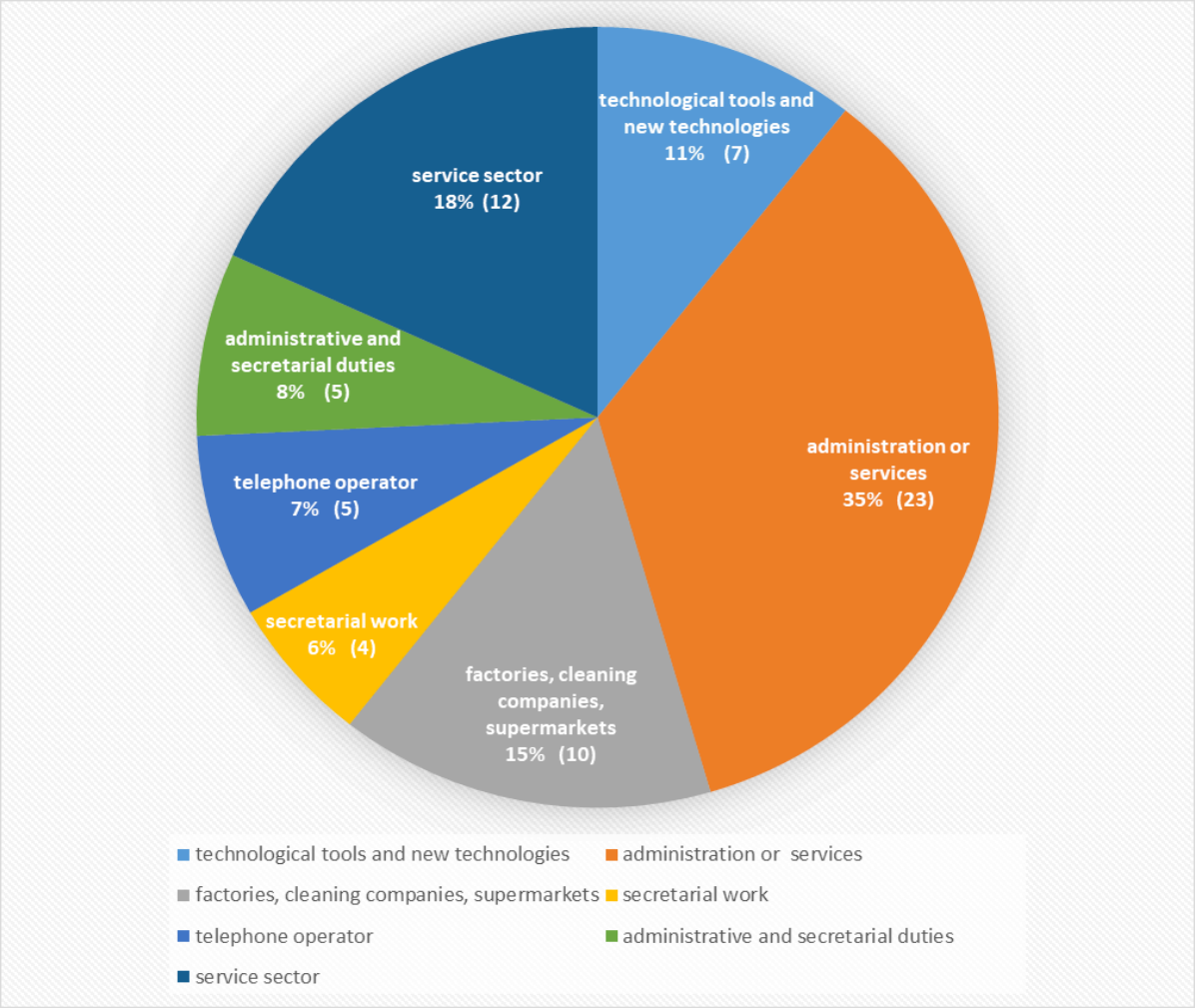


Fig. 6 - Settori di impiego

I *job advisor* pongono l'accento sul timore e sulla diffidenza che spesso i datori di lavoro manifestano nell'assumere donne con disabilità «Dopo un primo incontro, offriamo al datore di lavoro la possibilità di accompagnare la donna nel colloquio di lavoro (sin dal) primo giorno per spiegare tutti i processi. L'obiettivo è quello di rimuovere le paure dal datore di lavoro in merito alla possibile assunzione di una donna (es. sorda) e (questo) serve anche a rompere la barriera della 'paura' verso i problemi di comunicazione con loro sul posto di lavoro» (FAMS, n. 1, 2).
Si è cercato dunque di capire quali strategie positive possano essere messe in atto per entrare con più facilità nel mondo del lavoro e superare tali barriere psicologiche, culturali e materiali.

ISSN: 2039-4039

«I datori di lavoro pensano che quando le impiegano […] c'è una perdita di forza lavoro e che queste non possono lavorare in modo efficace» (SEADDER, n. 2); e ancora «molte aziende
si concentrano spesso sulla disabilità della persona e non sulle proprie competenze e conoscenze» (IST. n. 2, 4).

Dalle interviste emerge anche la doppia discriminazione dell'essere donna e disabile (Malaguti, 2011) «Le donne con disabilità affrontano le doppie difficoltà, in primo luogo perché sono donne e in secondo luogo perché sono persone con disabilità. La loro difficoltà non è legata al fatto che sono incapaci o non disposte a trovare un lavoro, ma perché il mondo e lo spazio di lavoro non sono adattati e preparati ai loro bisogni. Anche a causa della mentalità stereotipata, i futuri dipendenti spesso ignorano le donne con disabilità. Non le includono nemmeno alla forza lavoro nazionale» (IST. n. 23).

Prime risultanze

Le ricerche di carattere nazionale, europeo e mondiale descrivono chiaramente la difficoltà di accesso al lavoro da parte delle donne, in generale, e delle donne con disabilità nello specifico. Le statistiche mettono in evidenza la 'doppia discriminazione' – dovuta al genere e alla condizione di disabilità - cui queste sarebbero esposte e sono esplicite circa le origini di tale vulnerabilità: la scarsa formazione di base e professionale che non garantisce livelli di competitività nel mercato del lavoro; la difficoltà nel conciliare vita lavorativa e necessità legate alla disabilità; barriere di accessibilità di carattere prevalentemente fisico che riducono le potenzialità di partecipazione e, non ultimo, le problematiche psicologiche che incidono soprattutto sull'immagine di sé come persona potenzialmente 'abile' nel ruolo lavorativo. Le ricerche sulle difficoltà nell'accesso al mondo del lavoro, come quelle condotte attraverso indagini qualitative (Robertson, 2018; Sellevol, 2016), in generale, o attraverso disegni misti che inglobano segmenti in modalità narrativa consentono di cogliere sfumature di significato che rendono ancora meglio la complessità del fenomeno.
Lo studio della prima fase del progetto 'Ready Woman' restituisce il fenomeno nella sua complessità, nei suoi elementi sfaccettati, offre plurime prospettive di osservazione nonché l'esperienza nitida vissuta in prima persona; è pur sempre sintetizzabile attraverso la 'quadratura' di limiti e di potenzialità, di barriere e di opportunità.

ISSN: 2039-4039

Barriere

L'analisi dei *focus group* ha messo in evidenza la combinazione di due aspetti fondamentali che, dal punto di vista delle donne disabili coinvolte, fungerebbero da barriere alla possibilità di un impiego lavorativo.
a) Il *preconcetto dei datori di lavoro* – questa è persino considerata «la barriera più grave che devono affrontare» le donne con disabilità. Nello specifico si fa riferimento al «modo in cui i datori di lavoro (le) percepiscono». Dalle narrazioni emerge che i datori di lavori vedono le donne con disabilità come persone non efficienti per gli impieghi lavorativi o come individui portatori di problemi – come quello dei maggiori costi di assunzione rispetto ad una persona senza disabilità.
All'origine di tali percezioni ci sarebbero: la scarsa conoscenza del fenomeno della disabilità, in generale; la penuria di esperienze dirette riguardo le potenzialità che, invece, potrebbero esprimere le donne lavoratrici con disabilità; soprattutto, una vera e propria «mentalità discriminatoria», rivolta, in generale, nei confronti di tutte le persone con disabilità - che induce a preferire «lavoratori senza disabilità anche se meno capaci e qualificati», e rivolta, soprattutto, nei confronti delle donne con disabilità, nello specifico se molto giovani (aspetto associato all'inesperienza) o quasi anziane (aspetto associato al peggioramento della disabilità).
Gli effetti di simile 'mentalità discriminatoria' si vedono tanto negli atteggiamenti personali (mancanza di 'sensibilità' e di 'simpatia' nei modi di fare) quanto nelle «persistenti tendenze alla discriminazione», come la tendenza a vietare a monte l'accesso al lavoro nonostante «ci sono opportunità di lavoro per le donne con disabilità».
La 'doppia discriminazione' da parte dei datori di lavoro sarebbe allora un'esperienza comune e le donne non fanno mistero del fatto che in molti «casi i datori di lavoro preferiscono gli uomini alle donne», sia per quanto riguarda mansioni che implicano forza fisica – le donne, spesso '*sono stigmatizzate ed etichettate come* 'malate' – sia in riferimento a ruoli che richiedono doti di coordinamento e di leadership – «le donne sono (considerate) incapaci di sviluppare la leadership». Simile pregiudizio indurrebbe le donne ed omettere informazioni circa la loro disabilità in fase di colloquio – «non comunicano la loro disabilità per timore di essere scartate».
Il *preconcetto dei datori di lavoro* è pienamente confermata dagli operatori del settore coinvolti nelle interviste in profondità. I *job advisor* dichiarano di dover intervenire fondamentalmente sui timori dei datori di lavoro, pieni di pregiudizi - «L'obiettivo è quello di rimuovere le paure […] in merito alla possibile assunzione di una donna». Occorre, secondo loro, superare prima di tutto le barriere psicologiche e culturali: «I datori di

ISSN: 2039-4039

lavoro pensano che (le donne disabili) non possono lavorare in modo efficace»; le considerano «un fattore di costo elevato e produttività ridotta»; «si concentrano spesso sulla disabilità della persona e non sulle proprie competenze e conoscenze».
Gli operatori sono per questo i primi a denunciare l'esistenza di una «mentalità stereotipata» diffusa presso i datori di lavoro come presso gli altri dipendenti che «spesso ignorano le donne con disabilità (e) non le includono nemmeno nella forza lavoro nazionale».
b) La *scarsa motivazione personale* – Stando alla lettura delle narrazioni restituite nei *focus group*, si potrebbe affermare che la mancanza di stimoli alla ricerca attiva del lavoro da parte delle donne con disabilità avrebbe due cause differenti, di origine 'interna' ed 'esterna': da una parte la rappresentazione di sé come persona non abile, vissuta spesso come un limite e come come condizione che implica impegno personale (se non proprio, lotta per una giusta rivendicazione); dall'altra le aspettative riposte nel sistema di organizzazione e nelle politiche non sempre capaci di adattarsi in maniera adeguata alle specifiche necessità.
La scarsa motivazione alla ricerca del lavoro è principalmente associata a una percezione non sufficientemente positiva «delle proprie capacità e delle proprie conoscenze». Emergerebbe a tratti un generale senso di disistima di sé che andrebbe ad estendersi fino alla rappresentazione della persona con disabilità in generale: alcune donne, infatti, «ritengono che la condizione di disabilità implichi di per sé inacessibilità all'impiego lavorativo». Tale senso di disistima ha effetti nel disinteresse ad investire sulla propria formazione, nella possibilità di sviluppare, ad es., capacità di coordinamento e di tipo manageriale, ritenute «superflue in quanto, proprio a causa della disabilità, le donne sanno che non svolgeranno un lavoro di responsabilità».
Diversa è la posizione di alcune donne che, invece, descrivono le barriere 'esterne' alla loro non occupazione, barriere più o meno ampie: l'assenza di politiche organiche di impiego e di tutela lavorativa; la mancanza di finanziamenti o programmi di investimento *mirati sulle competenze tecnologiche e sulle abilità lavorative, in generale*; *la genericità dei* percorsi di reclutamento '*aperte a caso senza considerare le particolari circostanze dei disabili*'; il mancato adeguamento di «strutture e attrezzature (che) non rispettano i principi dell'universal design».

Opportunità

L'opportunità considerata centrale da parte delle donne con disabilità è la formazione di base e, nello specifico, la possibilità di acquisire competenze, anche tecniche, che

ISSN: 2039-4039

consentano loro di essere competitive sul mercato, indipendentemente dalle condizioni di disabilità.
Il buon livello di istruzione consente, da un lato, di acquisire maggiore consapevolezza circa la propria disabilità – vista non più solo come limite ma come opportunità –, dall'altro, una maggiore disposizione alla ricerca del lavoro: «M. (…) ha ritenuto che il suo percorso formativo limitasse la sua prospettiva professionale. […] (Ella ritiene che) Non tutti hanno ricevuto la stessa formazione […] Il background educativo di alcuni di loro ha determinato la loro prospettiva professionale e li ha privati di altre possibili opportunità».
Una valenza del tutto specifica assumono le competenze informatiche che «sono uno dei maggiori problemi per le persone con disabilità» in quanto, se per un verso, le tecnologie sono ritenute «uno strumento di lavoro utile per le donne con disabilità» (si pensi al risparmio di tempo e di danaro o alla possibilità di effettuare il lavoro da casa), per altro, proprio il loro utilizzo porrebbe una distanza alla partecipazione diretta ai contesti lavorativi «perché rende impossibile vivere una routine (soprattutto del lavoro) uguale a quella del resto della società».
Tuttavia la formazione all'utilizzo esperto delle dotazioni tecnologiche è ritenuto indispensabile non solo ai fini lavorativi ma per una migliore qualità della vita: «Nel complesso, la tecnologia si è evoluta per rendere la vita delle persone con disabilità più facile e più piacevole, trasformando compiti piuttosto difficili in compiti molto più semplici, trasformando le loro disabilità in azioni» ed è per questo che «la formazione e di un aggiornamento adeguato – riferito alle TIC e soft skills' ad esse correlate 'favorirebbe la loro inclusione lavorativa».
Le opportunità per le donne con disabilità sono legate anche alle tipologie di impiego più adatte alle proprie necessità come lavoratrici: principalmente il lavoro autonomo, ossia «lo sviluppo della propria attività» considerato come «componente principale di integrazione sociale ed economica delle persone con disabilità e (valida) alternativa all'assunzione»; seguito dall'«impiego ordinario, nelle aziende e nelle Pubbliche Amministrazioni, compresi i servizi di collocamento con supporto anche grazie all'obbligo per le grandi aziende cdi assumere una percentuale di lavoratori disabili; infine 'il lavoro protetto (come nel caso delle) aziende produttive composte, almeno, dal 70% delle persone con disabilità».
A differenza delle donne con disabilità, gli operatori intervistati partono da una visione di insieme di generale positività e affermano che «non ci sono limitazioni per opportunità di lavoro di alcun tipo se si valutano le possibilità di ogni persona e non i limiti». Esistono, secondo loro, tuttavia, specifici settori lavorativi che «offrono il maggior numero di opportunità di lavoro a queste donne» come «il settore amministrativo e quello dei

ISSN: 2039-4039

servizi', 'il settore produttivo», «il lavoro da casa, via Internet, o in attività di lavoro autonomo» che sfruttano le possibilità offerte dall'uso delle tecnologie.
Alcuni brani tratti dalle interviste alle operatrici di un centro per l'impiego mirato esprimono i diversi fattori intersecanti la mancata collocazione lavorativa delle donne con disabilità:

«La principale difficoltà nel trovare un lavoro per le persone con disabilità sta nel fatto che ci sono ancora molti pregiudizi, specialmente a livello aziendale, che considera queste donne come un costo aggiunto e una diminuzione della produttività e non come un valore aggiunto! Sfortunatamente, le porte sono ancora spesso chiuse a queste donne (…) la ragione della loro non assunzione è dovuta esclusivamente alla loro disabilità. È molto difficile cambiare mentalità e preconcetti! Quel che è peggio è che queste donne si rendono conto di essere vittime di discriminazione e nulla o poco possono fare per cambiare! Ciò rende ancora più difficile trovare un lavoro perché hanno un'autostima molto debole».

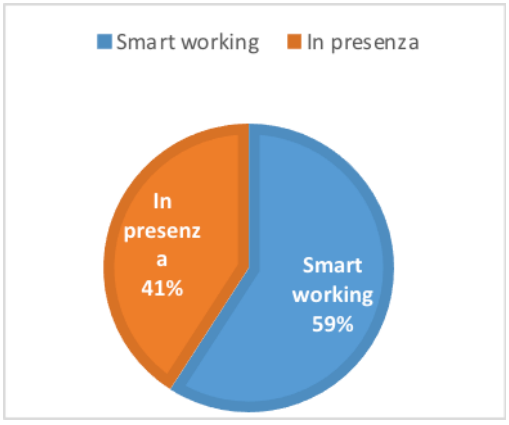
«Ci sono ancora molti pregiudizi, le aziende considerano queste donne come un elemento che rappresenta costi più elevati, maggiore assenteismo e minore produttività, evitando e "chiudendo" le porte alle loro assunzioni. Ovviamente, la non assunzione non dovrebbe essere giustificata dalla disabilità (…), tuttavia, anche se vengono invocate altre ragioni, la verità è che la maggior parte delle volte, la ragione dietro la decisione di non assumere è la disabilità. E la cosa peggiore è che nella maggior parte dei casi queste donne si rendono conto che gli argomenti utilizzati non sono altro che una scusa che influisce sulla loro autostima, spesso già indebolita dalle loro stesse condizioni»

Riflessioni sul dato per scenari possibili

La restituzione delle evidenze dell'indagine, in modo peculiare quelle etichettate come 'opportunità' (*infra* par. 5), permette di delineare lo scenario prospettico dischiuso dalla ricerca *Ready Woman* e di elaborare alcune riflessioni finali circa il nesso lavoro-disabilità motorie posto al centro del progetto. Qualsiasi ricerca sull'inclusione lavorativa, che voglia sfuggire al rischio della retorica, radica il suo focus di indagine nell'analisi delle interazioni fra sistemi di intervento mirati a ridurre il deficit e/o le povertà educative e le rappresentazioni individuali e sociali inerenti le persone in condizione di rischio di esclusione quali soggetti portatori, a pieno titolo, di diritti e di dignità. Fra i poli di questa interazione, adottando una prospettiva didattica di lettura del dato, è soprattutto la fase delle azioni di mediazione che crea le condizioni per il potenziamento dell'*empowerment* ai fini dell'accessibilità. La ricerca *Ready Woman* ha provato a collocare tutte le sue azioni entro tale "perimetro" anche perché la macrofinalità pedagogica sottesa al progetto era quella di ricercare le condizioni di «perseguimento dell'emancipazione e

ISSN: 2039-4039

dell'autodeterminazione nella prospettiva dei diritti» (Medeghini, 2013, p. 7-8)—e, attraverso la *narrative inquiry*, sono stati colti elementi utili all'impostazione di un curriculum di formazione.
I dati raccolti e l'analisi che ne è seguita predisporranno l'avvio della seconda fase del progetto, la più rilevante a fini didattici: il disegno curricolare finalizzato alla formazione delle donne con disabilità motorie e la valutazione di impatto di tale curricolo. Se è, infatti, il lavoro che garantisce la dignità dell'uomo, ovvero quella condizione di nobiltà ontologica e morale in cui quest'ultimo è posto dalla sua natura, è la mediazione congiunta con la personalizzazione didattica a preparare e promuovere le condizioni di accessibilità. Di qui la verosimile paradigmaticità che potrà assumere l'indagine al suo termine capitalizzando le analisi sulle azioni di mediazione e di valutazione degli impatti che sarà possibile rilevare.
Per il momento sono almeno due le riflessioni di *scenario* per una didattica inclusiva emergenti dall'analisi dei dati raccolti sino ad ora. Esse disegnano altrettante direzioni prospettiche verso le quali orienteremo la seconda fase dell'indagine.
La prima riflessione di *scenario* inerisce l'emergere di un settore fino a ieri considerato favorito per l'impiego delle donne con disabilità ma che l'attuale emergenza del Covid-19 ha dimostrato pienamente valorizzabile nella prospettiva di un approccio globale per 'tutti': lo *smart working.*



Smart working	39	59%
In presenza	27	41%

Fig. 7 – Modalità di lavoro

ISSN: 2039-4039

Come è possibile osservare, ben il 59% dei *job advisors* intervistati dichiara lo *smart working* come lo 'strumento' di accesso facilitante l'ingresso delle donne con disabilità nel mercato del lavoro.
Quest'ultimo è una forma di «accomodamento ragionevole»[19] perché non tocca solo l'adattamento ergonomico dell'ambiente alla disabilità ma il tema più ampio della sostenibilità dei tempi di vita con quelli del lavoro. Il dato del rischio alienativo paventato dall'utilizzo della tecnologia che porrebbe una distanza alla partecipazione diretta delle donne con disabilità ai contesti lavorativi «perché rende impossibile vivere una routine (soprattutto del lavoro) uguale a quella del resto della società», verrebbe sdrammatizzato dall'ampia promozione dello *smart working* e dall'adozione di modalità di condivisione dell'ambiente di lavoro quali gli spazi di *coworking* ove agiscono impiegati non appartenenti alla stessa organizzazione. In questa direzione è auspicabile che sia le strutture di *co-working* che le relative politiche incentivanti arrivino a considerare la gestione lavorativa delle persone con disabilità non soltanto in termini di accessibilità ma in termini di conciliazione vita-lavoro per tutti. *Smart Working* e *co-working* emergono dall'indagine come strumenti innovativi per una gestione efficace del lavoro: non solo per le donne con disabilità fisico-organiche, ma per tutti.
Una seconda riflessione di scenario emergente dall'analisi dei dati riguarda l'esigenza formativa attestata nitidamente dalle evidenze dell'analisi dei trascritti dei *focus group* e delle interviste ai *job advisors* e questo indipendentemente dalla condizione di disabilità, come è possibile evincere dalla stringa seguente, abbastanza indicativa del cambio culturale di paradigma di lettura della disabilità da parte degli operatori:

«Non ci sono limitazioni per opportunità di lavoro di alcun tipo se si valutano le possibilità di ogni persona e non i limiti»

Nella lettura delle narrazioni restituite tramite i *focus group* e le interviste è possibile infatti cogliere che:
- se da un lato ci sono donne scarsamente motivate a cercare lavoro perché '*sanno*' che non v'è posto per loro nel mercato del lavoro, dall'altro vi sono donne che desiderano invece investire sulle proprie capacità attraverso percorsi di formazione, aspirano ad aprire attività lavorative di tipo autonomo che le possa finalmente far «raggiungere l'indipendenza sociale»;
- se da un lato ci sono datori di lavoro timorosi di assumere donne con disabilità perché ignoranti delle loro potenzialità, dall'altra vi sono responsabili dei centri per l'impiego pronti ad intervenire anche nei loro confronti – e nei confronti dei dipendenti in generale - per superare i pregiudizi.

ISSN: 2039-4039

Se, dunque, non ci sono limitazioni per le opportunità di lavoro se non quelle riferibili alle autolimitazioni che le donne con disabilità proiettano in sé e fuori di sé, allora il tema che emerge è quello del cambiamento culturale e organizzativo. E, come è noto, *come* i cambiamenti debbano avvenire e *quali* tipi di cambiamenti siano richiesti sono le due domande principali affrontate da chi promuove l'inclusione sociale (Barton & Amstrong, 2007). Ebbene, la ricerca sembra rispondere senza dubbio che il *come* e il *quale* del cambiamento passino attraverso i dispositivi della mediazione didattica. Se, dunque, l'abbattimento del pregiudizio – doppio, nel caso del nostro target: genere/disabilità- sembra fare il suo corso in ragione dei processi di inculturazione e decostruzione indotti anche dal sistema dei media (dunque, dagli apparati della educazione informale), l'aspettativa 'formativa' emerge come il dato in assoluto più interessante della ricerca. E anzi: potremmo dire che essa cresce proporzionalmente al radicamento di una visione sociale inclusiva della disabilità.

È, dunque, sulla mediazione personalizzata (Perla, 2013) che andrà posata l'attenzione nel prosieguo della ricerca. Una mediazione focalizzata sulla formazione in vista dell'accesso ma anche una mediazione che agisca nelle organizzazioni dal momento che per un'organizzazione appare sempre più chiara la necessità di stimare la conoscenza (e il *learning*), differenziale competitivo fondamentale del proprio sviluppo. In tal senso, lo scenario di un modello formativo-curricolare orientato a rispondere a tale bisogno dovrà incardinarsi su quattro assi di orientamento:

a) La comprensione delle rappresentazioni identitarie delle donne con disabilità organiche e motorie al fine di coglierne motivazioni, aspettative, attitudini e spazi di attivazione delle risorse sia a livello individuale che organizzativo (si tratta di un corpus di evidenze già acquisito in questa prima fase);

b) l'assunzione nel curricolo di paradigmi didattici personalizzati di formazione al lavoro. Alla personalizzazione può essere riferito il contributo della cosiddetta *pédagogie differenciée* di matrice francese (Altet, 2000; Mirieu, 1989), ma tanto il costruttivismo sociale quanto gli approcci *learning-centered* da esso derivati, sono stati mutuati in pratiche didattiche di formazione al lavoro mirate a sviluppare hard e soft skills. Si tratta di modelli che premiano le competenze cooperative, l'*active learning* (Perla, 2020), l'intelligenza collettiva;

c) la promozione dell'apprendimento per il lavoro a partire dalla pratica con un affiancamento tutoriale;

d) l'orientamento formativo verso un 'insegnare a vivere' che significa insegnare ad affrontare le incertezze, formando "adulti più capaci di far fiorire il loro vivere, più capaci

ISSN: 2039-4039

di conoscenza pertinente, più capaci di comprendere le complessità umane, storiche, sociali e planetarie (Morin, 2015, p. 35).
A partire da tali criteri, la seconda fase della ricerca articolerà le azioni per il disegno di un curricolo inclusivo di formazione per la cui validazione si attenderà la chiusura del progetto.

LOREDANA PERLA
University of Bari "Aldo Moro"

LAURA AGRATI
University "Giustino Fortunato"

ILENIA AMATI
University of Bari "Aldo Moro"

VIRGINIA MAGOGA
University of Bari "Aldo Moro"

ROSA PALERMO
University of Bari "Aldo Moro"

ISSN: 2039-4039

BIBLIOGRAFIA

Adams L., Tindle A., Downing C. et al., *IFF Research (2018). Access to Work: Qualitative research with applicants, employers and delivery staff*, Department for Work and Pensions or any other Government Department (DWP). Research report no. 967.

Altet M. (2000). *Le pedagogie dell'apprendimento*, tr. it., Roma: Armando.

Atkinson A. B., (1998). *Social Exclusion, Poverty and Unemployment*. in A. B. Atkinson, J. Hills (Eds.). *Exclusion, Employment and Opportunity*. Centre for Analysis of Social Exclusion (CASE), London: London School of Economics and Political Science, pp 1-20.

Atkinson R. (1998). *The Life Story Interview*. London: Sage.

Baldacci M. (2012). *Epistemologia della didattica*. In P.C. Rivoltella, Rossi P.G. (Eds.). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola: Brescia pp. 25-42.

Barbuto R. (2006). *Genere e disabilità da una prospettiva etica*. In M. Galati, R. Barbuto (a cura di). *Donne, disabilità e salute. Questioni etiche, strategie e strumenti di tutela nelle politiche per la salute e le pari opportunità*, Comunità Edizioni: Lamezia Terme, pp. 17-34.

Barton L., Amstrong F. (2007). *Policy, Experience and Change: Reflections on Inclusive Education*, Springer: Dordrecht.

Bazeley P., Jackson K. (2013). *Qualitative Data Analysis with NVivo*. London: Sage.

Bonvin J-M. (2012). *Individual working lives and collective action. An introduction to capability for work and capability for voice.* In *European Review of Labour and* Research, 18 (1), pp. 9–18.

Brinkmann S., Kvale S. (2015*). Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (Vol. 3). Thousand Oaks, CA: Sage.

Bryman A. (2012). *Social research methods (4th ed.).* Oxford: Oxford University Press.

Bruner J. (1992). *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.

Bucci D., Bassetti Z., Regnicoli M. (2010). *Il percorso lavorativo delle donne con disabilità. Persone con disabilità. Percorsi, risorse e ostacoli per le Pari opportunità*, Roma: Integra Consorzio di Cooperative Sociali.

Cairo M., Mariani V., Zoni Confalonieri R. (2010). *Disabilità ed età adulta. Qualità della vita e progettualità pedagogica.* Milano: Vita e Pensiero.

Cairo M., Marrone M. (2017). *Qualità della vita, narrazione e disabilità. Esperienze e proposte*. Milano: Vita e Pensiero.

Cameron R. (2013). *Mixed Methods Research: A world of metaphors*. In W. Midgley, K. Trimmer, A. Davies. (Eds). *Metaphors for, in and of Education Research*, Chapter 4, Newcastle upon Tyne: UK Cambridge Scholars. pp. 51-65.

Cameron R. (2015). *The emerging use of mixed methods in educational research*, in M. Baguley, Y.S. Findlay, M.C. Karby (Eds*). Meanings and motivation in education research*, Chapter 8, New York: Routledge.

ISSN: 2039-4039

Censis (2019). *La società italiana al 2019 - 53° Rapporto sulla situazione sociale del Paese*. Roma: Censis ; consultabile su https://www.censis.it/rapporto-annuale/sintesi-del-53%C2%B0-rapporto-censis

Charmaz K. (2005). *Grounded Theory in the 21° Century*. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds). *Handbook of Qualitative Research*, Terza Ed, Thousand Oaks: Sage.

Clandinin D.J., Connelly F.M. (2000). *Narrative Inquiry: Experiences and* Story. *Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Coleman N., Sykes W., Groom C. (2013). *Barriers to Employment and Unfair Treatment at Work: A Quantitative Analysis of Disabled People's Experiences*. Equality and Human Rights Commission.

Corbetta P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, Bologna: Il Mulino.

Cottini L., Fedeli D., Zorzi S. (2016). *Qualità della vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*. Trento: Erickson.

Creswell J. W. (2007). *Second Edition: Qualitative inquiry & research design. Choosing Among Five Approaches.* London: Sage.

Creswell J. W., Plano Clark V. L., Guttman M., Hanson W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori, C. Teddlie, C.B.Teddlie(Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. pp. 209-240. Thousand Oaks, CA: Sage.

Daigneault P.M. (2013). *The Blind Men and the Elephant: A Metaphor to Illuminate the Role of Researchers and Reviewers in Social Science*. In *Methodological Innovations Online*, 8 (2) pp. 82-89.

Davidson J. (2011). *A qualitative study exploring employers' recruitment behaviour and decisions: small and medium enterprises.* Vol.754 Sheffield: Department for Work and Pensions.

European Commission (2017). *Progress Report on the implementation of the European Disability Strategy (2010 - 2020)*. EU Bruxelles.

Eurostat (2019). *Statistiche dell'occupazione*. Consultabile su: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment_statistics/it

Frisina A. (2010). *Focus group. Una guida pratica*. Bologna: il Mulino.

Gobo G. (2004). *Generalizzare da un solo caso? Lineamenti di una teoria idiografica dei campioni*. In *Rassegna italiana di sociologia*, 1, pp. 1-27.

Gottlieb A., Myhill W. N., Blanck P. (2010). *Employment of People with Disabilities*. In: J.H. Stone, M. Blouin (Eds). *International Encyclopedia of Rehabilitation.*Buffalo: Center for International Rehabilitation Research Information and Exchange (CIRRIE).

Greene J. C., Caracelli V. J., Graham W. F. (1989). *Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs.* In *Educational evaluation and policy analysis*, 11 (3), pp. 255-274.

Hall J. P., Parker K. (2010). *Stuck in a loop: Individual and system barriers for job seekers with disabilities.* In *The Career Development Quarterly*, 58 (3), pp. 246-256.

Istat. (2019). *Conoscere il mondo della disabilità. Persone, relazioni e istituzioni.* Roma: Istituto nazionale di statistica.

ISSN: 2039-4039

Istat. (2019). *Occupati e disoccupati. Dati provvisori*. Fonte: https://www.istat.it/it/files//2019/11/CS_Occupati-e-disoccupati_OTTOBRE_2019.pdf

Jedlowski P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana.* Milano: Mondadori.

Kaneklin C., Scaratti G. (1998). *Formazione e narrazione*. Milano: Raffaello Cortina.

Leech N., Onwuegbuzie A. J. (2009). In *A typology of mixed methods research designs, Quality and Quantity*, 43(2), pp. 265-275.

Lewins A., Silver C. (2007). *Using software in qualitative research: A step by step guide.* London: Sage.

Malaguti E. (2011). *Donne e Uomini con disabilità Studi di genere, disability studies e nuovi intrecci contemporanei*. In *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6 (1).

Malterud K. (2012). *Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis*. In *Scandinavian Journal of Public Health*, 40 (8), pp. 795-805.

Marciano C. (2012). *Unpacking a smart city model. International Journal of Interdisciplinary Social Sciences – section Communication Studies*, Chicago: University of Chicago Illinois.

Maxcy S. J. (2003). *Pragmatic threads in mixed methods research in the social sciences: The search for multiplemodes of inquiry and the end of the philosophy of formalism*. In Tashakorri A., Teddlie C. (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage. pp. 51-90.

Medeghini R., D'Alessio S., Marra A.D., Vadalà G., Valtellina E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza.* Trento: Erickson.

Ministero degli Affari Esteri. XVI Legislatura. (2007). *La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. Consultabile su: www.senato.it/bgt/pdf/s1279cnv2.pdf

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, (2014). *Smart Ecnomy. Green Jobs – Formazione e Orientamento*. Consultabile su: https://www.cliclavoro.gov.it/Progetti/Green_Jobs/Documents/Smart_City/3_Smart%20Economy.pdf

Mirieu Ph. (1989). *L'École mode d'emploi: des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris: ESF.

Mitra S. (2006). *The Capability Approach and disability*. In *Journal of Disability Policy Studies*, 16 (4), pp. 236-247.

Morin E. (2015*). Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina

Mortari L. (2007). *Cultura Della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.

Mortari L. (2010). *Dire la pratica.* Milano: Bruno Mondadori.

Neal M., Hammer L., Morgan D. (2006). *Using mixed methods in research related to work and family*. In Pitt-Cassouphes M., Kossek E., Sweet S. (Eds.). *The work and family handbook: Multidisciplinary per-spectives and approaches.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Pacifico M., Coppola L. (2010). *NVivo: una risorsa metodologica. Procedure per l'analisi dei dati qualitativi*. Milano: FrancoAngeli.

ISSN: 2039-4039

Perla L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Brescia: La Scuola.

Perla L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*, Brescia-Lecce: Pensa Multimedia.

Perla L. (2020). *"Didattica e pratiche dell'active learning".* In Crescenza G., Volpicella A. (2020). *Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilità della professione docente*, Roma: Edizioni Conoscenza, pp. 264-274.

Robertson P. (2018). *Building capabilities in disabled job seekers: A qualitative study of the Remploy Work Choices programme in Scotland*. In *Social Work and Society*, 16 (1).

Saunders M., Lewis P. e Thornhill, A. (2012) *Research Methods for Business Students*.Pearson Education Ltd., Harlow.

Sellevoll K. T. (2016). *Disability and work Barriers to employment. A qualitative study on disability and experiences entering the labor market.* Master Thesis, Hedmark.

Sen A. (1999*). Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.

Shier M. L., Graham J. R. (2009). *Barriers to Employment as Experienced by Disabled People: A Qualitative Analysis in Calgary and Regina, Canada*. In *Disability & Society* 24(1) pp. 63-75.

Strauss A., Corbin J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.

Tarozzi M. (2016). *Che cos'è la grounded Theory*. Roma: Carocci.

Tashakorri A., Teddlie C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oakes: CA, Sage.

Trani J.F., Bakhshi P., Bellanca N., Biggeri M., Marchetta F. (2011). *Disabilities through the Capability Approach lens: Implications for public policiesHandicap au travers de l'approche par les capabilités: quelles implications pour les politiques publiques?* In *Alter: European journal of disability research,* 5 (3), pp. 143-157.

Vedeler J. S. (2014). *Disabled persons'job interviews experiences: stories of discrimination, uncertainty and recognition*. In *Disability & Society*, 29 (4), pp. 597-610.

Vornholt K., Villotti P. et al. (2018). *Disability and employment – overview and highlights*. In *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 27 (1), pp. 40-55.

Sitografia

European Disability Forum: www.edf-feph.org

QSR International: www.qsrinternational.com

ISSN: 2039-4039

[1] La ricerca è il frutto di un progetto pensato e svolto collettivamente. Nella redazione materiale dell'articolo L. Perla ha curato l'introduzione e la scrittura dei paragrafi 1, 6; L. Agrati i paragrafi 2,5; V. Magoga ed R. Palermo il paragrafo 3 (Magoga dall'inizio del par. sino alla Tab.4 compresa) I. Amati il paragrafo 4.
[2] Insieme delle attività imprenditoriali che ricorrono a reti telematiche, o ITC in generale, per lo svolgimento del lavoro; spesso legate a flessibilità nei servizi forniti e maggiore interconnessione tra dimensione locale e globale – L. n. 81 del 22 maggio 2017.
[3] Ready Women - *New opportunities of employment for social inclusion of women with* disabilities -Ready Women for New Employments è finanziato con fondi Europei – Programma Erasmus+, Key Action - *Cooperation for innovation and the exchange of good practices*, Action - KA204, Strategic Partnerships for adult education. È promosso dall'associazione non profit FAMS-COCEMFE di Siviglia della federazione provinciale delle Associazioni delle persone con disabilità fisica e organica. Ha avito inizio nell'ottobre del 2018 per una durata di 30 mesi.
[4] Oltre al Dipartimento For.Psi.Com. dell'Università degli Studi di Bari e all'Organizzazione non-profit FAMS-COCEMFE di Siviglia, capofila, vi è la partnership dell'EFE (Lituania), ERFC (Grecia), Eurokom (Italia), EYES (Bulgaria), Istituto dei Sordi (Italia), Previform (Portogallo), Seadder (Turchia) e Università 'Gelisim' di Istanbul (Turchia).
[5] Definiti con l'acronimo *New Yields of Employment* (NYE).
[6] Il Corso in presenza presenta una parte comune co-progettata dai partner del Progetto e una parte specifica in ragione del profilo di competenze emerso nell'azione 1.2 e dei problemi legati alle caratteristiche specifiche di ciascun paese europeo coinvolto.
[7] Ci si riferisce qui alla "svolta narrativa" di natura scientifico-interdisciplinare che ha contribuito a identificare soprattutto due precisi indirizzi di studio: quello strutturalista di V. Propp con i suoi studi sull'approccio moderno alla narrazione e quello cognitivista con gli studi pioneristici di Bruner.
[8] Il gruppo di lavoro italiano è stato costituito da: Loredana Perla, referente scientifico, Università degli Studi di Bari Aldo Moro; Laura Agrati, Università Telematica "Giustino Fortunato", Ilenia Amati, assegnista di ricerca, Università degli Studi di Bari Aldo Moro; Virginia Magoga e Rosa Palermo, dottorande di ricerca presso l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro.
[9] Rispetto al primo risultato atteso (cfr. Tab. 1) è stata effettuata una prima indagine sui settori emergenti per l'impiego delle donne con disabilità attraverso a. analisi della letteratura scientifica e dei documenti ufficiali e b. la somministrazione di un questionario 'ad hoc' rivolto a tre tipologie di attori: donne con disabilità, operatori e responsabili dei centri/agenzie per l'impiego.
[10] Uno studio indipendente di tipo quantitativo (Coleman, Sykes, Groom, 2013) preferisce utilizzare il temine più comprensivo 'limitazioni', che sarebbero, in ordine: le condizioni di salute, la disabilità stessa, difficoltà nel trasporto, atteggiamenti da parte di datori di lavoro o colleghi, ansia o mancanza di fiducia, questioni relative all'accesso e al supporto (ad es. difficoltà di accesso agli edifici, difficoltà nell'uso delle strutture e mancanza di aiuti o attrezzature speciali). Per le donne c'è da considerare anche le responsabilità familiari e assistenziali sono più importanti rispetto agli uomini e, per le giovani donne, la mancanza di qualifiche o esperienze e, da rimarcare, gli atteggiamenti dei datori di lavoro (cfr. IX).
[11] Daigneault (2013, p. 83) ricorre all'interessante metafora dei ciechi e l'elefante, tratta da un racconto indiano che narra di un gruppo di ciechi impossibilitati ad avere una descrizione 'personale' globale dell'elefante ma capaci di raggiungerla solo nella condivisione delle specifiche rappresentazioni.
[12] In questo modo sarebbe possibile valutare l'approccio metodologico più appropriato per rispondere alla specifica domanda di ricerca (Andrew & Halcomb, 2006; Cameron, 2013).
[13] Tramite triangolazione, alla ricerca di risultati convergenti che tuttavia mantengano la complementarità degli elementi – es. interconnessioni e/o distinzioni dei punti di vista degli attori (donne con disabilità, operatori e responsabili dei centri, *job advisors*).
[14] L'obiettivo dei metodi qualitativi è di esplorare il significato dei fenomeni sociali e culturali nel loro contesto naturale e considerato dalla prospettiva stessa degli informatori (Kvale & Brinkmann, 2015; Sellevol, 2016; Robertson, 2018).
[15] Sorprende la corrispondenza di tali rappresentazioni con le 'limitazioni' evidenziate nello studio indipendente di tipo quantitativo (Coleman, Sykes, Groom, 2013) – cfr. nota n. 10.
[16] È utile precisare che durante le interviste/i focus, è necessario che il conduttore sia flessibile (Kvale & Brinkmann, 2015), dovrebbe disporre di un *plot* senza tuttavia porre domande troppo dettagliate piuttosto *temi* di interesse e argomenti che stimolino l'evocazione e la conversazione (Bryman, 2012). Per questo lo studio realizzato ha previsto la condivisione di linee guida tra i Partner coinvolti, responsabili della conduzione delle interviste e dei focus.
[17] Nel linguaggio della ricerca sociale (Gobo, 2004; Corbetta, 2003), la rappresentatività 'sostantiva' - diversamente dalla rappresentatività generale, che avviene sulla base di formule matematiche – la si ottiene sulla base dei giudizi stabiliti dal ricercatore stesso in ragione delle caratteristiche delle persone da coinvolgere, quanto più rispondenti al profilo sociologico studiato.
[18] Strumento CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software) messo a punto per la ricerca qualitativa, ideato nel 1981 alla Trobe University e sostenuto dalla QSR (Qualitative Software Research) nelle sue diverse edizioni. Il programma è stato studiato per offrire, rispetto ad altri software, ampia flessibilità e rispondenza ai criteri per l'analisi qualitativa. Per le caratteristiche del software si rimanda a: www.qsrinternational.com. M. Pacifico, L. Coppola, 2010.
[19] Indica le modifiche e gli adattamenti necessari ed appropriati che non impongano un carico sproporzionato o eccessivo, ove ve ne sia necessità in casi particolari, per assicurare alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di eguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e libertà fondamentali. Art.2 Convenzione Onu 2007.

ISSN: 2039-4039

Rivista FORMAZIONE LAVORO PERSONA

Anno X – n. 31

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

ELISA BISSACCO, SIMONE VISENTIN, MONICA FEDELI[1]

Abstract

The article aims to investigate through the lens of the transformative learning theory the processes and methods through which learning is generated in a group of apprentices with intellectual disabilities working in a social farm. The research method was based on qualitative interviews and focused on these questions: how the apprentices face this experience in terms of personal and professional development? Which are the main changes that occurred in their life that can be considered in the frame of the transformative learning theory? The results show interesting categories both in terms of increasing of personal and professional skills and changes that occurred in their life and at work.

KEYWORDS: *TRANSFORMATIVE LEARNING, ADULT LEARNING, INTELLECTUAL DISABILITIES, PROFESSIONAL EXPERIENCE, SOCIAL FARM.*

1. L'esperienza lavorativa come opportunità di adultità

Lavoro. Disabilità. Due parole che si fatica ad avvicinare, dato il perdurare di rappresentazioni sociali che portano a pensare le persone con disabilità come *non* in grado di assumere un ruolo lavorativo, perché *non* sufficientemente autonome. Eppure, la Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità del 2006 – diventata Legge dello Stato italiano nel 2009, n. 18 – sancisce all'articolo 27 che il lavoro è un diritto. Perciò vanno recuperati i tratti universali dell'esperienza professionale e la sua potente capacità emancipata: attraverso il lavoro si diventa maggiormente consapevoli

ISSN: 2039-4039

di sé stessi; si mettono in gioco le competenze personali, se ne apprendono nuove. Si fanno i conti con i propri limiti. Si vivono tempi e spazi nuovi, che permettono di evadere, magari un po' alla volta, dai tempi e dagli spazi familiari. Il lavoro genera emancipazione economica, fa maturare senso di responsabilità, allena a rispettare le regole organizzative e sociali di un contesto organizzativo complesso come quello produttivo.

Per tutte queste buone ragioni, i percorsi che incoraggiano l'esperienza lavorativa delle persone con disabilità sono importanti e possono aiutare a scardinare la logica assistenziale, ancora troppo diffusa, attorno la quale continuano ad essere organizzati i servizi socio-educativo-sanitari. Tanto per fare un esempio, il tema del "Dopo di Noi" - per quanto importante nelle biografie delle persone con disabilità - rischia, se rimane il solo, di perpetuare l'idea che la sola preoccupazione del percorso di presa in carico sia l'affidamento[2]: a chi affidare la persona dopo che non ci saranno più i suoi genitori? Così facendo si perdono di vista le tante altre domande che accompagnano le esistenze delle persone, anche con disabilità: dove vorrei abitare? Con Chi? Mi piacerebbe lavorare? Quale lavoro? Solo l'allargamento dell'orizzonte progettuale può rendere l'esistenza piena, autentica, articolata nell'assunzione di ruoli sociali differenti. Il ruolo – e tra questi anche quello lavorativo – è quel mediatore cruciale nel generare riconoscimento sociale, utile a sostanziare l'identità in termini adulti. Pensare le persone con disabilità nella loro identità adulta e di lavoratori aiuta a tenere viva una lettura complessa dei loro progetti di vita. Come scriveva Lepri qualche anno fa,

> «le traiettorie esistenziali sono così influenzate da mete, obiettivi, progetti, aspettative che portano ad una ridefinizione e una ricostruzione di sé all'interno di una grande variabilità individuale. E ciò che avviene attingendo alle risorse interne ed esterne di cui, man mano, è possibile disporre in quel momento e in quel contesto di vita»[3].

Non può esserci un'adultità che si costruisce, e un lavoro da intraprendere, senza un contesto che ne offra l'opportunità: gli ambienti produttivi, *in primis* nella loro dimensione relazionale, sono chiamati ad assumere il tema del lavoro come diritto e, di conseguenza, devono organizzarsi per garantirlo, mettendo in discussione le attuali logiche organizzative che li caratterizzano. È tempo che non sia la sola diagnosi a dare forma ai progetti di vita delle persone con disabilità. Come scrive Medeghini,

ISSN: 2039-4039

«l'inclusione non assume la dicotomia norma/*deficit*, né i conseguenti principi di compensazione/adattamento/normalizzazione finalizzati all'integrazione in contesti definiti. Essa supera la relazione norma-*deficit*-bisogno per assumere le "differenze", non come prodotto di condizioni interne alla persona, ma come insieme di percorsi, modi e stili che ognuno mette in atto per orientarsi e agire nei processi sociali, relazionali e di apprendimento»[4].

Dunque, l'accompagnamento è un percorso di scoperta della persona stessa, delle sue esperienze passate, di ciò che la caratterizza nel tempo presente e di quello che potrebbe presagire il futuro, anche in termini di desideri e di aspirazioni da coltivare[5].
I professionisti che si occupano di inserimento lavorativo siano costruttori di opportunità inclusive: la sua traduzione più incisiva si concretizza quando una persona con disabilità è assunta da un'azienda e lavora in un contesto aperto, assieme ad altri colleghi, senza disabilità. La versione "speciale" prende forma quando un contesto produttivo è frequentato prevalentemente da persone con disabilità - pensiamo ad esempio alle cooperative di tipo B - e si impegna a costruire sistematici contatti con la comunità che la circonda: clienti, fornitori… in modo da rompere i muri della logica "protettiva" che dà al lavoro stesso una connotazione artificiosa, di attività occupazionale in cui si è inseriti solo per riempire la giornata.
Si può arrivare, a sostegno di questa visione, a ri-significare l'esperienza lavorativa in termini di "operosità"[6]: non tanto, quindi, una produttività fine a sé stessa, speculativa e orientata esclusivamente al profitto, dove la componente prestazionale è esasperata; ma una produttività che si accompagna anche ad una sensibilità collaborativa e solidaristica tra colleghi di lavoro[7].Un'operosità che non è assistenziale perché promuove pratiche evolutive e rifiuta le *routine* che cristallizzano mansioni e ruoli.
Se questa introduzione ha senso, anche nel suo delineare antropologicamente i tratti di una persona con disabilità adulta (emancipata, autodeterminata e generativa), diventa interessante leggere il contesto lavorativo attraverso la lente del *Transformative Learning*[8]. Più specificatamente, parlando di disabilità intellettiva e mondo del lavoro, il desiderio di comprendere l'articolata e complessa dinamica di auto-sviluppo adulto in termini di autorealizzazione professionale, incoraggia ad approfondire il tema dell'apprendimento auto-riflessivo, inteso come processo di

ISSN: 2039-4039

attribuzione di senso all'agire professionale, che a sua volta promuove il generarsi di dinamiche trasformative per l'individuo.
Alla luce dunque degli interessanti costrutti e delle teorie sull'apprendimento trasformativo[9], è significativo considerare come le persone con disabilità intellettiva esprimono i propri interessi e le proprie capacità, come stabiliscono gli obiettivi personali, come scelgono, decidono e progettano il modo in cui agiscono per realizzare i propri progetti e come valutano le conseguenze delle proprie azioni[10].

2. Teoria trasformativa e disabilità intellettive: le questioni in gioco

Uno fra i più influenti studiosi in tema di apprendimento trasformativo nell'età adulta è stato Jack Mezirow. Secondo gli studi dell'Autore statunitense, nell'adulto si verifica un reale cambiamento nel momento in cui la persona si scontra nel corso della propria vita con un "dilemma disorientante", un quesito o una situazione problematica per la quale le proprie esperienze pregresse non dettano soluzioni. È in questo momento che in effetti si genera nel corso del processo formativo la messa in discussione degli schemi di riferimento precedentemente utilizzati - definiti "prospettive di significato"- entro i quali vengono poi assimilate le nuove esperienze[11].
Così, di fronte ad una nuova esperienza, l'operazione che istintivamente si cerca di fare è quella di attribuire un significato a ciò che si apprende, anche attraverso l'interazione con le persone da cui si è circondati. Affinché questa interpretazione sia coerente, ci si serve di quegli schemi di significato già precedentemente utilizzati e personalmente valutati come positivi. Secondo l'Autore, l'apprendimento si configura dunque come un:

«processo relativo all'uso di una interpretazione preesistente per costruire una interpretazione nuova o per rivisitare una precedente interpretazione del significato della propria esperienza, come guida per azioni future»[12].

La trasformazione delle prospettive può verificarsi attraverso l'accumulo di schemi di significato trasformati, come risposta ad una situazione critica o un dilemma

ISSN: 2039-4039

proveniente dall'esterno: «Qualunque sfida significativa a una prospettiva consolidata può indurre una trasformazione»[13].
Le fasi della trasformazione delle prospettive riguardano in sostanza:
- la presenza di un dilemma disorientante che favorisce un autoesame e la valutazione critica degli assunti;
- la programmazione del corso di azione;
- l'acquisizione di nuove conoscenze e competenze;
- la sperimentazione e la familiarizzazione con i nuovi ruoli;
- la reintegrazione delle nuove prospettive nella propria vita.

In questa dinamica svolge un ruolo centrale il processo interpretativo e la riflessione è lo strumento attraverso il quale l'adulto cerca di superare gli errori e/o le distorsioni dei propri *frame of references* che lo spingono

«a vedere la realtà in un modo che limita arbitrariamente ciò che viene incluso, impedisce la differenziazione, ostacola gli altri approcci alla visione della realtà, o non facilita l'integrazione dell'esperienza»[14].

Il concetto di riflessione rappresenta un passaggio essenziale nei modelli di apprendimento adulto e viene perciò associata all'idea di adultità matura: la capacità riflessiva segna il raggiungimento di uno sviluppo cognitivo completo, e permette all'individuo di compiere processi mentali in grado di descrivere le esperienze vissute[15].
Parlando di disabilità intellettive, gli approfondimenti che richiamano alla teoria trasformativa risultano carenti; gli studi e gli interventi rivolti alle persone con DI si focalizzano perlopiù sulla dimensione identitaria e sui processi di rappresentazione di sé. Considerare il tema della riflessione e dell'adultità nelle persone con DI significa infatti convalidare la prospettiva secondo la quale la dimensione adulta è «adottabile da ogni uomo, sotto ogni orizzonte di tempo e di cultura»[16], tenendo presente che

«la persona con disabilità ha prima di tutto bisogni di normalità, primo fra tutti il bisogno di progettare la propria vita, come qualsiasi essere umano, per affrontare le fasi di crescita e per la costruzione di una identità»[17].

ISSN: 2039-4039

La riflessione critica inoltre è una delle componenti fondamentali della teoria trasformativa che considera dimensioni come: il ruolo delle emozioni, la sfida di valutare il livello di cambiamento, la profondità della riflessione stessa e le pratiche più efficace per promuoverla[18]. Secondo queste premesse, essere adulti si riferisce a

«un desiderio non tanto naturale quanto culturale e storicamente variabile, che implica una maturazione umana di manifestazioni identitarie personali e desideri di affermazione/autorealizzazione che lo rendono differente dagli altri individui»[19].

Negli studi di Vio e Lo Presti in materia di disabilità intellettiva[20], vi sono interessanti riferimenti al funzionamento intellettivo e a quello adattivo: se il primo è definito dal quoziente intellettivo, il secondo si riferisce al grado di autonomia che presenta l'individuo nelle varie fasce d'età, inteso come la capacità con la quale egli fa fronte alle esigenze quotidiane della vita, tenendo in considerazione il contesto socio-culturale entro cui è inserito. In tal senso la valutazione delle competenze adattive risulta essere un elemento chiave nella comprensione delle disabilità intellettive, poiché contribuisce a definire le competenze individuali della persona. La valutazione non si limita all'apprendimento delle singole attività, bensì cerca di comprendere l'utilizzo di quest'ultime nei differenti contesti di vita[21]. E ancora, come spiegano gli stessi Autori[22], tra gli elementi coinvolti in un funzionamento intellettivo e una capacità adattiva inferiori alla norma troviamo il *deficit* delle funzioni esecutive e la disattenzione. Così, lo sviluppo cognitivo nelle persone con disabilità intellettiva segue un percorso in cui, da un lato sembra esserci una maggiore dipendenza da schemi rigidi ed automatici senza una definita consapevolezza; dall'altro emerge un minor grado di automatizzazione: da ciò ne conseguono la presenza di difficoltà nell'apprendimento dalle esperienze. Ad ogni modo, la direzione verso la quale stanno andando gli studi sull'educazione e sui modelli dell'apprendimento nelle persone con disabilità intellettiva, si traduce nel tentativo di conciliare le dimensioni della consapevolezza e dell'automatizzazione, favorendo lo sviluppo delle competenze adattive[23].

3. La ricerca

ISSN: 2039-4039

3.1. Il contesto e il metodo di ricerca

La finalità della ricerca empirica è stata quella di conoscere e comprendere quali fossero i processi e le modalità attraverso le quali si può generare apprendimento in un gruppo di apprendisti/e con DI. La ricerca si è svolta all'interno di una Fattoria Sociale della provincia di Vicenza, un contesto in cui l'agricoltura e il suo sistema produttivo rendono possibile l'interazione tra abitanti e il loro ambiente, in un'ottica di multifunzionalità. Il contesto della Fattoria Sociale[24] si caratterizza, tra i vari aspetti, per lo sviluppo di progetti atti alla promozione di nuove modalità relazionali e progetti di sviluppo sostenibile, focalizzati al recupero del territorio oltre all'inserimento lavorativo di soggetti svantaggiati[25]. La Fattoria Sociale Conca D'Oro nella fattispecie, attraverso la produzione agricola e le attività ad essa connesse, offre alla comunità locale servizi formativi, educativi e culturali a vantaggio delle fasce deboli della popolazione. Il progetto dei soci fondatori Fabio Comunello ed Eraldo Berti[26] consisteva nel trovare collocazione a persone disabili e con disagio psichico, dandogli la possibilità di vivere un'esperienza lavorativa in grado di distaccarsi dalla tradizionale logica di sola assistenza, collaborando insieme allo sviluppo di progetti di agricoltura biologica, con l'obiettivo di perseguire un percorso di vita indipendente:

«Volevamo che Conca d'Oro diventasse un luogo vero di lavoro e di accoglienza. Un luogo dove un giovane disabile non fosse oggetto di cure perpetue, una macchina sempre in riparazione, ma potesse diventare un cittadino responsabile, capace di produrre cose buone apprezzate, ricercate ed acquistate proprio per questo. L'altra convinzione era che l'intelligenza comincia dalle mani. [..]»[27].

Il metodo utilizzato è stato di tipo qualitativo[28], mirato alla valorizzazione e all'approfondimento dei dettagli rispetto alla ricostruzione del quadro generale, ricorrendo a forme di osservazione ravvicinata all'oggetto di studio e concentrando l'attenzione su pochi casi. La sensibilità al contesto, tipica delle ricerche qualitative[29], permette di sintonizzarsi e plasmare il proprio disegno di ricerca sulle caratteristiche dei soggetti ai quali si applicano le strategie e le tecniche impiegate nello studio.

ISSN: 2039-4039

Coerentemente con la finalità della ricerca, sono emersi i seguenti interrogativi: come gli/le apprendisti/e con disabilità intellettiva di Conca D'Oro interpretano la loro esperienza di vita e di lavoro all'interno della Fattoria Sociale? Quale significato in termini di sviluppo personale o professionale gli attribuiscono? Quali sono stati i cambiamenti personali e professionali percepiti dagli/dalle apprendisti/e della Fattoria Sociale che possono essere letti attraverso la prospettiva suggerita dalla teoria trasformativa?
Per la raccolta dati, sono stati programmati degli incontri conoscitivi con ciascuna delle persone coinvolte, organizzando delle interviste semi-strutturate[30] che tenessero in considerazione le specificità e delle problematiche dei partecipanti alla ricerca.
L'intervista qualitativa, per le sue caratteristiche di flessibilità e malleabilità, è definibile come «una conversazione, provocata dall'intervistatore, rivolta a soggetti scelti sulla base di un piano di rilevazione avente finalità di tipo conoscitivo»[31], la quale si basa su uno schema flessibile con lo scopo primario di indagare atteggiamenti e percezioni, conoscere le opinioni e le esperienze vissute in relazione ad un certo tema o fenomeno considerato.
L'idea dunque di utilizzare come strumento principale di interazione con i partecipanti l'intervista semi-strutturata, è stata ponderata per far emergere i contenuti in maniera più libera possibile, restando comunque dentro un orizzonte tematico comune.

3.2. I partecipanti

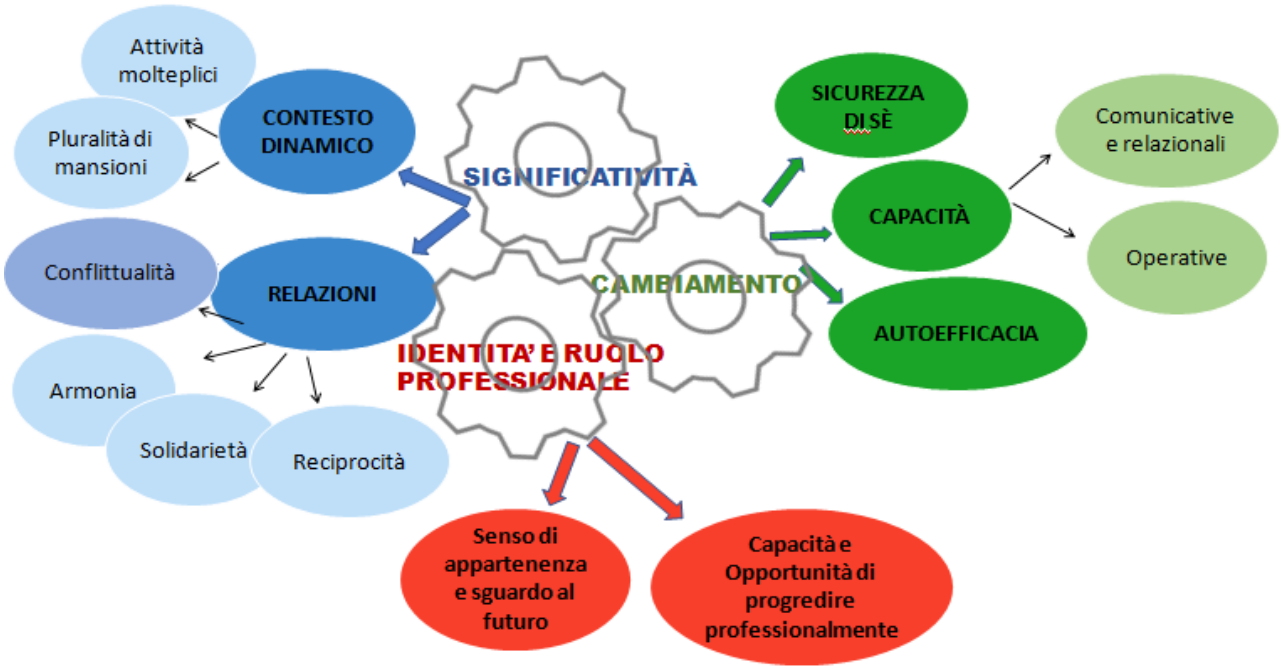
La selezione dei partecipanti è avvenuta grazie all'aiuto dell'*équipe* degli operatori della Fattoria Sociale, i quali hanno individuato un gruppo di apprendisti/e che fossero in grado di comunicare verbalmente in maniera autonoma.
Sono state intervistate in totale 11 persone con una DI medio-lieve, tra le quali 4 apprendisti e 7 apprendiste.
L'età dei partecipanti è compresa tra i 20 e i 40 anni, con un'età media di circa 30 anni; tra di essi 2 persone che superano i 35 anni d'età, 7 persone tra i 23 e i 30 anni, e 2 persone tra i 30 e i 35 anni.
Rispetto al ruolo professionale, si segnalano 3 persone assunte nella struttura e 8 che percepiscono invece una borsa lavoro.

ISSN: 2039-4039

Il dato medio relativo agli anni di lavoro presso Conca D'Oro degli intervistati è di 7 anni, in un periodo compreso tra il 2006 e il 2018.
Dei partecipanti, 5 apprendisti/e oltre a frequentare la struttura in orario diurno, sono alloggiati/e presso la comunità.

4. I risultati

La ricerca condotta presso Conca D'Oro ha permesso di approfondire le interpretazioni degli apprendisti circa la loro esperienza di vita e di lavoro nella Fattoria Sociale, all'interno della cornice teorica del *Transformative Learning*. La prospettiva di Mezirow, connessa ai processi di apprendimento, evidenzia in effetti l'importanza di sviluppare da parte dell'individuo una concezione critica e riflessiva, capace di strutturare un proprio pensiero interpretativo e autonomo rispetto alle esperienze vissute. Coerentemente con la cornice teorica dell'apprendimento trasformativo, l'analisi dei dati ha portato all'identificazione di tre aree tematiche principali tra loro interconnesse, caratterizzate ciascuna da ulteriori sotto-temi (Figura 1).



ISSN: 2039-4039

Figura 1. L'esperienza di Conca D'Oro per gli apprendisti con disabilità intellettiva.

4.1. Conca D'Oro: un'esperienza ricca di significato

"Significatività", "Cambiamento", "Ruolo professionale" sono i tre codici semantici che, come si evince dalla mappa concettuale, rappresentano il nucleo centrale che permette di illustrare la ricchezza dell'esperienza lavorativa degli intervistati. La scelta simbolica degli ingranaggi è stata fatta per rappresentare la dinamicità delle questioni in gioco e l'intreccio di relazioni che caratterizza i diversi temi emersi. La maggioranza degli apprendisti (8 su 11) ha confidato che l'esperienza lavorativa in Conca D'Oro si è rivelata ampiamente significativa. Differenti, come vedremo, sono gli elementi che concorrono a darne valore. Innanzitutto, l'attuale esperienza professionale si caratterizza - rispetto a precedenti esperienze professionali confrontate- per una pluralità di attività offerte alle persone che vi collaborano. Una persona intervistata afferma infatti:

«[..] ho fatto due tirocini che non mi son piaciuti, uno in una scuola agraria di un anno, dove facevo la bidella, ma con aiuto, perché un disabile non sa tutte le cose, e arrivavo a casa a mezzogiorno e non facevo niente. Era noioso, poi gli altri bidelli giocavano a solitario al *computer*, non mi facevano fare niente di utile. Poi ho fatto un periodo in una cooperativa sociale e facevamo lavoretti da bambini, confezionamento, era sempre quello, e non c'era un bel clima come qua».

Il fatto di avere a disposizione una molteplicità di incarichi da svolgere in un ambiente dinamico e al passo con le diverse esigenze delle persone che vi interagiscono, conferisce al contesto della Fattoria Sociale un'accezione positiva e piacevole, come dichiarano due apprendisti:

«Qui mi piace di più, faccio più cose». «Io devo mettere via tutti gli attrezzi dei campi, [...] aggiustare le cose, mettere l'olio, poi taglio l'erba con il decespugliatore, il trattorino, faccio parecchie cose».

Oltre alla dinamicità del contesto, un secondo elemento è risultato essere l'instaurarsi di relazioni costruttive e soddisfacenti tra apprendisti e con gli operatori della Fattoria Sociale. Una persona intervistata, nello spiegare che si sente particolarmente a proprio agio all'interno del contesto di Conca D'Oro, afferma:

ISSN: 2039-4039

«Qui non mi sento tanto giudicata. Al di fuori mi dà fastidio che la gente mi guarda, qua dentro invece mi muovo tranquilla e non mi dà fastidio che la gente mi guarda [...] ormai sento che Conca D'Oro è la mia seconda casa, perché qui mi muovo liberamente».

Qualcuno invece si è soffermato sui rapporti di solidarietà e collaborazione, come raccontato da questa persona: «Mi viene in mente il fatto che ci aiutiamo molto, c'è molta collaborazione». L'aspetto del sostegno ai colleghi e della cooperazione nelle varie attività o all'interno della vita comunitaria è rimarcato anche da altri due intervistati, i quali mettono in luce che aiutare i propri compagni è soddisfacente e li fa sentire utili: «Mi sento utile in forno, in laboratorio e nell'aiutare gli altri in difficoltà».
«Mi piace perché la gente mi conosce e mi chiede consiglio, è bello. Dopo alla mattina lavoro in cucina, aiuto a preparare le cose».

I rapporti e le relazioni descritti dalle narrazioni fanno inoltre emergere che si è creato un clima di rispetto e armonia anche con gli operatori, come si evince dalle riflessioni di una giovane intervistata:

«Beh se devo dirti la verità le cose che mi piacciono di più di questo posto è anche il rispetto con gli operatori, sono tutti straordinari, senza di loro non sarei mai arrivata qua, mi hanno migliorato e hanno migliorato questo posto».

L'atmosfera armoniosa e di serenità con gli operatori viene in effetti descritta nelle interviste dalla metà degli intervistati, i quali alludono ad un rapporto di fiducia e stima nei confronti delle persone che li guidano nella loro esperienza lavorativa e di vita.
Infine, ultimo elemento di spicco è individuabile nel rapporto di reciprocità creatosi tra i giovani adulti della Fattoria Sociale, come sottolineano le riflessioni di due intervistati:

«Lavoro solo al mattino perché al pomeriggio seguo una ragazza, quella che hai visto all'entrata...mi hanno chiesto di lavorare con lei, di darle una mano perché ha delle problematiche». «[..] e l'addetta deve controllare tutto, tipo abbiamo un collega che ha delle crisi epilettiche e quindi quando arriva ho un riguardo in più, devo stare attenta perché se ha la teglia in mano devo vedere se gli capita se ha spigoli vicino…e poi devo correre in segreteria a chiamare...poi a volte gli chiedo come va, senza fargli capire che sono preoccupata per lui».

ISSN: 2039-4039

A completare lo scenario, si evidenziano un paio di riferimenti a situazioni conflittuali:

«Beh, diciamo la difficoltà principale la vedo nella collaborazione con i miei colleghi. C'è questa ragazza che è un po' maleducata […] quando ho finito di lavare i piatti, perché io ci metto cinque minuti non sto là a perdere tempo, quando vado fuori questa mi dice "vai a lavare i piatti", ma scusa se ho lavato fino adesso… se mi dai anche una mano, e invece è arrogante. Ogni giovedì che siamo in pochi con gli operatori, c'è sto problema… e al giovedì c'è anche il mercato, io ho chiesto se potevo andare ma mi hanno detto che è freddo, vorrei una motivazione più valida».

4.2. Il cambiamento personale: più sicuri di sé, più capaci

La seconda area tematica si riferisce ad un elemento chiave della teoria trasformativa, ovvero il cambiamento, rispetto alla descrizione di sé, rilevato in tutte undici le narrazioni, seppure con differenti gradi di consapevolezza.
8 persone hanno efficacemente descritto alcuni aspetti che caratterizzano il cambiamento personale. Le loro narrazioni possono essere organizzate in tre sotto-temi. In primo luogo, 4 apprendisti hanno dichiarato di sentirsi più sicuri di sé e di avere maggiore autostima, notando un approccio più efficace nello svolgimento dei propri compiti:

«Mi sento un po' cambiato, nonostante la barba che sta crescendo, diciamo che nel fare il carico della legna… la metto nella carriola, sono più veloce». «All'inizio mi trovavo un po' in difficoltà perché non sapevo cosa fare, quali lavori fare, ma dopo piano piano ho memorizzato il lavoro, adesso quando arrivo faccio subito quello». «[..] c'è un operatore nuovo che è una bella persona per carità, e so che ha tanta esperienza, ma mi dice sempre come piantare le cipolle, e io è dieci anni che sono qua, so come fare». «Da quanto sono arrivato è cambiato parecchio… ho imparato cose che non sapevo, per esempio a lavoro, sempre stando in panificio, prima non avrei mai pensato che ci fossero tanti tipi di pane diverso, l'impasto madre… è interessante».

Un altro intervistato mostra invece che l'aumentare della considerazione di sé ha portato ad un modo diverso di esprimersi e relazionarsi con gli altri, con maggiore sicurezza e spontaneità: «Più o meno mi sento cambiata… la voce, mi sento più forte».

ISSN: 2039-4039

Una seconda evoluzione riguarda l'operatività e l'autoefficacia nell'adempimento delle proprie mansioni, considerati aspetti importanti da più della metà dei partecipanti. Nel dettaglio, dalle riflessioni fornite sulle esperienze di vita e professionali, appare particolarmente rilevante la consapevolezza di essere riusciti nel tempo a migliorare e gestire specifiche attività, ritenendosi soddisfatti del progresso individuato. Ad esempio, riferendosi ai propri turni lavorativi, un intervistato afferma:

«Lunedì mattina riposo perché lavoro domenica sera in lavapiatti, a parte se vedo che c'è emergenza tipo pacchi natalizi o emergenza semi che sono da pulire, e son difficili... son tre lunedì di seguito che lo faccio volentieri. Al martedì mattina lavoro in laboratorio o cucina o trasformazione, posso lavorare dove serve, faccio un po' di tutto».

La terza e un'ultima dimensione riguarda la sfera delle capacità. Riconoscerle rappresenta senz'altro un passaggio importante per un individuo che affronta un percorso di costruzione della propria identità, aiuta a riflettere su ciò che si preferisce fare e sulla direzione verso la quale si intende dirigere la propria vita, non solo a livello lavorativo. Specificatamente, sono emersi due tipi di capacità: da un lato si hanno le capacità comunicativo-relazionali. Due intervistati, in particolare, si rendono conto che lavorare presso la Fattoria Sociale e a contatto con numerose persone ha contribuito ad una maggiore espansività:

«Mi sento diverso per una cosa. Con i 'camperisti', vado lì e li saluto, le persone che arrivano con il camper voglio dire. Loro vengono a fare la notte qui, mi piace conoscere persone nuove». «Sono migliorata nel rapporto con le persone, anche se posso ancora migliorare». «Affrontare la gente non è facile, all'inizio sono stata di più sul bancone perché non ce la facevo bene a rapportarmi, adesso invece viene tanta gente abituale, quindi la conosco».

Il secondo gruppo di capacità emerse dalle riflessioni critiche degli apprendisti fa riferimento ad abilità di tipo pratico, strettamente correlate al ruolo professionale ricoperto da ciascuno all'interno della realtà di Conca D'Oro: «Posso aiutare nei campi, a raccogliere gli asparagi, diserbare, o raccogliere le olive, prendere la paglia per le cassette, spargere il fieno, mettere le marmellate sopra, mettere l'olio, e poi basta».

ISSN: 2039-4039

Spesso si tratta di capacità che progrediscono un poco alla volta, anche per prove ed errori:

«Una volta con la raccolta dei finocchi ero un po' confuso, non capivo come fare, perché erano piccoli, anche con l'insalata una volta ho fatto una cavolata, perché ho raccolto quella piccola e mi hanno detto su, lì ho avuto paura che mi licenziassero, invece mi hanno detto che poteva capitare e quindi adesso ho imparato a farlo».

4.3. Identità e ruolo lavorativo, tra tensioni al futuro e desiderio di crescita professionale

L'ultimo "ingranaggio" interconnesso alle precedenti due aree tematiche è relativo al "Ruolo e identità professionale": è attraverso l'assunzione di un ruolo attivo che gli apprendisti hanno vissuto un'esperienza che si è rivelata significativa e generatrice di cambiamento. Soffermarsi su questo tema permette di sottolineare - rilanciando sottolineature già emerse - alcuni processi interessanti delle testimonianze raccolte. In linea con quanto espresso nella filosofia educativa dei fondatori della realtà sociale di Conca D'Oro, la costruzione di un'identità professionale è l'esito di un percorso complesso, e l'ingresso nella Fattoria Sociale ha costituito un'esperienza "disorientante", nuova. Si è trattato di un'avventura che ha condotto verso rotte diverse rispetto al proprio *status* lavorativo precedente, e ha comportato l'assunzione di una serie di impegni propriamente adulti come: mettersi in discussione, assumere maggiore consapevolezza e apprendere qualcosa di nuovo. Così si esprime un intervistato:

«Tante cose che prima non riuscivo a fare ora le faccio senza problemi, per esempio le posate ci mettevo una vita a farle, non riuscivo a distinguere quelle del ristorante e della pausa interna, e ora sì. Stessa cosa per i diversi tipi di pane».

La bontà del percorso in Conca D'Oro e la forza con cui ha inciso sull'identità professionale degli apprendisti, ha portato alcuni di loro (4 in totale) a prefigurarsi un futuro lavorativo ancora legato a questo ambiente, manifestando senso di appartenenza e desiderio di continuare a vivere in azienda: «Ah, ti vedi qui anche nel

ISSN: 2039-4039

futuro? Si sono 11 anni che sono qui, ormai faccio le scale come i gatti a occhi chiusi». E ancora:

«Vivrò qui fino a 90 anni, è una cosa che… da quando sono arrivata qui… mi sono innamorata… non ha importanza l'età, quello che farò, perché anche se sarò vecchia, basta che mi dai una forbice, una cassetta da riempire, per portare avanti Conca D'Oro… basta che mi fate lavorare!».

Il tema del futuro si accompagna alla questione delle "capacità e opportunità di progredire professionalmente". Lo sviluppo di nuove e più solide capacità, la crescita sul piano dell'autoefficacia - già documentati sul fronte del cambiamento –fanno sì che 5 intervistati desiderino nuovi e più dinamici ruoli lavorativi all'interno di Conca D'Oro: «Mi piacerebbe fare… la barista nel bar, preparare i cappuccini, dare i gelati, portare le *brioche* alle persone, mi piacerebbe servire». Un immaginario che non sembra immediatamente a portata di mano, dipendente da condizioni personali e di contesto:

«In ristorante non ci vado mai, non lavoro lì, però mi piacerebbe provare. Hai provato a parlarne con gli educatori? No, in realtà no, devo chiedere come fare per lavorare in ristorante». «Mi piacerebbe provare a fare il cameriere nel ristorante ma mi hanno detto che non sono bravo, magari più avanti… io la prima volta che ho portato due piatti, scottavano, ma non li ho rovesciati, perché non sento il caldo. Poi mi dicono che parlo troppo che mi perdo a chiacchierare con i clienti ma non è vero».

In generale, dalle interviste è emerso che i partecipanti hanno dimostrato diversi livelli di capacità critica e autodeterminazione: motivazione[32], predisposizione personale e identificazione con il contesto di riferimento, sono alcuni dei fattori che possono incidere sullo sviluppo delle competenze relative al proprio ruolo professionale, intese come l'insieme «delle strategie e dei metodi adottati per mettere in relazione le proprie capacità operative con le richieste dell'ambiente»[33].
In merito al ruolo professionale in effetti, è stato riscontrato quanto esso sia stato fondamentale nel percorso di modifica della descrizione di sé: aver affrontato compiti professionalmente sfidanti e attività ritenute complesse, ha contribuito alla formazione

ISSN: 2039-4039

di un "sé-competente", in grado di acquisire nuove abilità e di sfruttarle per svolgere il proprio incarico.

5. Considerazioni conclusive e prospettive future

Il lavoro di ricerca svolto grazie al contributo degli apprendisti di Conca D'Oro e dell'*équipe* professionale, si poneva l'obiettivo di dare un'interpretazione di alcuni dei meccanismi e dei processi attraverso i quali si determina la teoria trasformativa. La *Trasformative Learning Theory* è una teoria dell'apprendimento adulto il cui obiettivo è quello di potenziare una competenza attraverso lo sviluppo del pensiero critico, affinché si attivino quei processi di apprendimento volti a confermare il modo in cui interpretiamo il mondo: si tratta della riflessione critica, una modalità attraverso la quale possiamo dare nuovi significati e prospettive alle esperienze vissute[34]. Il tentativo di questo studio è stato dunque quello di dare voce ad alcuni degli apprendisti con disabilità intellettiva della Fattoria Sociale, cercando di comprendere gli aspetti cruciali delle loro riflessioni, partendo dai presupposti della teoria trasformativa di Mezirow. Entro i confini di tale teoria, la riflessione critica è lo strumento grazie al quale abbiamo la possibilità di interpretare e reinterpretare le premesse dell'agire, chiedendosi perché si realizzano determinate azioni. In secondo luogo, essa permette di confermare tali premesse ed esaminare le conseguenze delle nostre azioni. Infine, la riflessione critica può agevolare la trasformazione delle prospettive di significato, rendendole funzionali ad una determinata situazione[35]. L'analisi e l'elaborazione dei risultati hanno permesso di trovare interessanti riscontri rispetto alle domande di ricerca; d'altro canto hanno però anche portato alla formulazione di nuove chiavi di lettura e orizzonti riflessivi.
I dati raccolti confermano come l'ingresso a Conca D'Oro abbia rappresentato un momento "nuovo" per le persone intervistate, specie in relazione al ruolo professionale avviato. Riscontro dei successivi *step* del processo di apprendimento trasformativo è stato fornito dall'approfondimento dei racconti di alcuni intervistati che, di fronte a compiti nuovi, si sono sentiti inizialmente spaesati e inadeguati, per poi prenderne familiarizzazione ed assimilarne i nuovi contenuti. In questo senso si può notare che

ISSN: 2039-4039

sono stati evidenziati alcuni passaggi chiave del processo trasformativo (dilemma disorientante, autoesame, valutazione critica delle premesse, esplorazione delle opzioni e pianificazione dell'azione, sperimentazione del nuovo ruolo ed assorbimento di una nuova prospettiva) pur non potendo tracciarne un percorso lineare e definito così come presentato dalla sola teoria, ma sicuramente in linea con essa.
La maggior parte de rispondenti ha evidenziato, rispetto alle precedenti esperienze lavorative, di sentirsi particolarmente competente nello svolgimento dei compiti assegnati, considerati sfidanti e adeguati. La consapevolezza di essere capaci di assolvere un compito o raggiungere un obiettivo ha contribuito a modificare la percezione di se stessi all'interno del contesto professionale, dichiarando di sentirsi più sicuri, autonomi e preparati. Il superamento di iniziali difficoltà, vissute come problematiche e disorientanti, ha dato la possibilità ad alcuni di riflettere criticamente sul proprio percorso di crescita all'interno di Conca D'Oro, modificando la percezione di sé stessi e della realtà circostante.
La lettura complessiva dei dati permette di ritrovare inoltre dei nessi con le riflessioni pedagogiche sviluppate all'esordio del contributo. Conca D'Oro si configura come contesto capacitante[36], progettato per offrire intenzionalmente uno spazio di sperimentazione personale, dove costruire capacità diversificate dentro un clima collaborativo. Durante le interviste si sono conosciute storie di operosità, di apprendisti che sono stati accompagnati a costruire un immaginario di sé desiderato. Persone che si fanno, anche attraverso difficoltà e qualche frustrazione, adulte. E che vedono maturare, anche lentamente, la fiducia di sé e l'autoefficacia. Risultati che, tra l'altro, sono in linea con una recente *literature review* sugli esiti dell'impiego lavorativo per le persone con disabilità intellettive e dello sviluppo[37].
Il fatto che la Fattoria Sociale sia, per scelta organizzativa, un'azienda aperta, inclusiva, che cerca la "contaminazione" col suo intorno, rende il quadro più complesso e quindi più ricco di opportunità di vita autentica[38], dove si fanno esperienze anche fortunatamente non previste, nelle quali ci si accompagna perché in fondo ci si possa anche separare. Per questo anche le testimonianze di chi non si pensa necessariamente in Conca D'Oro in futuro non sono storie di "sconfitte" ma, ancora una volta, di libertà nel poter scegliere e autodeterminarsi.

ISSN: 2039-4039

Nelle parole degli apprendisti si ritrova la visione che Comunello, uno degli artefici di Conca D'Oro, propone in un suo recente scritto quando parla dell'importanza di una progettazione strategica,

«quella compiuta da attori con formazione diversa, ma tutti impegnati nella realizzazione di un progetto comune che può essere personalizzato o di gruppo, e che si concretizza in microcontesti tenendo conto del macrocontesto in cui si svolge e delle risorse a disposizione»[39].

L'ottica si moltiplica: quella psicopedagogica si integra con quella imprenditoriale, per fuggire da quella assistenzialista e fondare così un nuovo modo di concepire lo stato sociale[40].

Nel complesso, l'itinerario di ricerca meriterebbe un approfondimento proprio sul versante del modello organizzativo, per comprendere come queste storie di emancipazione sono accompagnate. L'ipotesi di fondo è che ci si trovi di fronte ad un'organizzazione in grado di generare innovazione sociale[41]: capace dunque di saper vedere lontano, disposta a mettersi in discussione cogliendo occasioni per svilupparsi diversamente, anche grazie ad un atteggiamento critico-riflessivo sulle proprie pratiche. Impegnata a connettersi col territorio circostante, coniugandogli interessi della propria organizzazione con quelli di altri attori, per intraprendere attività in comune.

Lo sviluppo del lavoro d'indagine qui presentato, potrebbe prevedere una mappatura sistematica di altre Fattorie Sociali presenti nel territorio locale e/o nazionale, per individuare le caratteristiche organizzative di tali contesti relazionali e produttivi, col fine ultimo di stilare delle linee guida utili ad orientare nuove e ulteriori organizzazioni, con una vocazione all'inclusione e alla sostenibilità e generatrici di apprendimento trasformativo.

ELISA BISSACCO
SIMONE VISENTIN
MONICA FEDELI
University of Padova

[1] Il contributo è stato redatto congiuntamente dai tre autori che hanno condiviso impostazione teorica, disegno di ricerca e riflessioni conclusive. In particolare, Elisa Bissacco e Simone Visentin hanno elaborato tutti i paragrafi dell'articolo e Monica Fedeli ha contribuito alla redazione dei paragrafi 2 e 3 e alla revisione complessiva.

ISSN: 2039-4039

[2] C. Marchisio e N. Curto, *Diritto al lavoro e disabilità*, Carocci Faber, Roma 2019.
[3] C. Lepri, *La condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva*, in C. Lepri (a cura di), *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*, FrancoAngeli, Milano 2016, p. 21.
[4] R. Medeghini, *Quale Inclusione? Quali servizi nella prospettiva inclusiva? Una lettura attraverso "DisabilityStudiesItaly",* in R. Medeghini, G. Vadalà, W. Fornasa e A. Nuzzo, *Inclusione sociale e disabilità*, Erickson, Trento 2013, p. 35.
[5] A. Appadurai, *The capacity to aspire: Culture and the Terms of Recognition*, in R. Vijayendra, M. Walton (Ed.), *Culture and Public Action*, Stanford University Press, Stanford (USA) 2004, pp. 59-83.
[6] A. Canevaro, *Operosità: un orizzonte vasto come il mondo*, in M. Montanari (a cura di), *Educarsi in un mondo operoso*, Erickson, Trento 2019, pp. 11-28.
[7] S. Visentin, *Per un'ecologia generativa di operosità. Appunti per orientarsi*, in M. Montanari (a cura di), *Educarsi in un mondo operoso*, Erickson, Trento 2019, pp. 91-114.
[8] La teoria dell'apprendimento trasformativo è stata elaborata negli ultimi decenni del secolo scorso a partire dagli studi di Jack Mezirow (1923-2014), professore emerito in Educazione continua e degli adulti presso il *Teacher College* della Columbia *University*. Tra le sue opera fondamentali ricordiamo: *Fostering Critical reflection in adulthood* (1990), *Transformative Dimensions of Adult Learning* (1991), *Learning as transformation: Critical Perspectives on a theory in Progress* (2000), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace and Education* (2009). Tra le opere tradotte in italiano: *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (2003), *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto* (2016).
[9] J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass Inc., San Francisco 1991.
[10] D.E. Mithaug et al., *Self-Determined Learning Theory. Construction, Verification and Evaluation*, Routledge, London 1998.
[11] J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto,* Cortina Raffaello, Milano 2016.
[12] J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti,* Raffaello Cortina, Milano 2003.
[13] Ivi, p.166.
[14] Ivi, p.119.
[15] C. Biasin, *Adultità, riflessione critica e apprendimento trasformativo,* «MeTis», VI, (2016).
[16] A. Mura, A.L. Zurru, *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*, FrancoAngeli, Milano 2013, p.20.
[17] E. Montobbio, C. Lepri, *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile*, Del Cerro, Pisa 2000.
[18] E. W. Taylor, *Critical reflection and transformative learning: A critical review*. PAACE Journal of Trasformative Learning, Vol. 26, 2017, pp.77-95.
[19] D. Demetrio, *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Carocci, Roma 2003, p.23.
[20] C. Vio, G. Lo Presti, *Diagnosi dei disturbi evolutivi,* Erickson, Trento 2014.
[21] L. Sabbadini, *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva,* Zanichelli, Bologna 1995.
[22] C. Vio, G. Lo Presti, *Diagnosi dei disturbi evolutivi,* Op. cit.
[23] *Ibidem.*
[24] Attualmente non esiste una normativa vigente a livello europeo che definisca esaustivamente ogni aspetto caratterizzante i progetti di Fattoria Sociale, si intende pertanto fare riferimento alla Legge nazionale 141/2015 circa le "disposizioni in materia di agricoltura sociale".
[25] A. Ferrari, S. Giusti, *Ripartire dalla sobrietà. Le Fattorie Sociali,* Liguori, Napoli 2012.
[26] F. Comunello, E. Berti, *Fattoria Sociale. Un contesto competente di sostegno oltre la scuola*, Erickson, Trento 2013.
[27] *Ibidem.*
[28] M. Cardano, *La ricerca qualitativa,* Il Mulino, Bologna 2011.
[29] *Ibidem.*
[30] F. Ciucci, *L'intervista nella valutazione e nella ricerca sociale: parole di chi non ha voce,* FrancoAngeli, Milano 2012.
[31] P. Corbetta, *La ricerca sociale. Metodologie e tecniche,* Il Mulino, Bologna 2003, p.70.
[32] R. De Beni, A. Moè, *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna 2000.
[33] G. Sarchielli, F. Novara, *Fondamenti di psicologia del lavoro*, Il Mulino, Bologna 1996.
[34] L. Fabbri, A. Romano, *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Carocci Editore, Roma 2018.
[35] *Ibidem.*
[36] S. Visentin, *Progetti di vita fiorenti*, Liguori, Napoli 2016.

ISSN: 2039-4039

[37] H. A. Almalky, *Employment outcomes for individuals with intellectual and developmental disabilities. A literature review, «Children and Youth Services Review»*, 109 (2019), pp. 1-10.
[38] V. Mancuso, *La vita autentica*, Raffaello Cortina, Milano 2009
[39] F. Comunello, *Un mondo possibile. La disabilità generativa: dall'esperienza della Fattoria Sociale*, Erickson, Trento 2018, p. 48.
[40] *Ibidem.*
[41] L. Fazzi, *Imprenditori sociali innovatori*, FrancoAngeli, Milano 2014.

ISSN: 2039-4039

Rivista FORMAZIONE LAVORO PERSONA

Anno X – n. 31

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

STEFANO SPENNATI

As the pre-COVID-19 economy rapidly reinvents itself into perhaps a significantly different new one, the one thing likely remaining constant will be the necessity for workers to continuously adapt into its changing productive processes—the core feature of which will be innovation, importantly driven by teams much more than by a "lone genius" working somewhere apart from others. To sponsor such creativity, companies will have to let go of what was formerly routine and predetermined, enabling their productive modes of action to adapt responsively, too, to promising trial enhancements irrespective of the organizational level or functional area from which they are proposed. Both company "management" and "workers," now less distinctly differentiated, will have to be able, simultaneously and collaboratively, to act and, at the same time, to "reflect in action." Only continuous learning and emerging new knowledge and capacities from it—significantly beyond those already broadly commoditized—will provide pathways to successful competition and a brighter future. One method that has already demonstrated the capacity to foster various aspects of the broad pattern of enhancements outlined above is Action Learning, a process of team learning across organizational levels and areas of function, as well as different cultural contexts, that was originated out of necessity be the British scientist Reg Revans in World War II. It has since been refined and documented by a coterie of others--prominent among them Americans Academics Marsick, O'Neil, and Watkins—whose contributions will be discussed.

KEYWORDS: *INFORMAL LEARNING, SOFT SKILLS, ACTION LEARNING, COACH, EXPERIENCE*

1. Caratteristiche dell'apprendimento informale

Per comprendere cosa determina nell'adulto un apprendimento informale è necessario specificare in che cosa l'apprendimento informale si diversifica dall'apprendimento di tipo formale istituzionalizzato.

L'apprendimento informale si caratterizza come un processo:
– integrato con le routine quotidiane;
– attivato da uno stimolo interno o esterno;

ISSN: 2039-4039

– che non necessariamente si muove a livello consapevole;
– fortuito, che può verificarsi per caso;
– induttivo di riflessione e azione;
– inevitabilmente connesso all'apprendimento di altri (Marsick, V.J., Volpe M. 1999, Bracci F., 2012).

Si tratta, insomma, di un apprendimento che non puo' essere inquadrato nelle categorie classiche dell'apprendimento formale, che segue percorsi strutturati e lineari e che vengono definiti a prescindere dall'incidenza della persona che apprende.
Per queste ragioni, gli studiosi americani dell'apprendimento in età adulta, da Dewey (1938) a Mezirow (2000) fino a Marsick e Watkins (2018), indicano nell'esperienza la differenza tra l'apprendimento formale e quello informale. Sono, infatti, vissuti personali, non facilmente codificabili, nè misurabili in parametri predefiniti, che consentono alla persona in età adulta di continuare ad apprendere al di fuori dei contesti formali.
Ad esempio, imparare dall'esperienza (modello di Dewey della riflessione, ripreso poi da Mezirow nell'apprendimento trasformativo) che può essere positiva o negativa è il percorso che segue la persona adulta, influenzata da contesti esterni in cui si trova che possono dare origine a problemi ma anche ad opportunità. (Mezirow, J. 2003).
Questi poi vengono interpretati nei contesti sociali e quando la persona accetta possibili alternative e comportamenti posseduti, avviene l'acquisizione di nuove conoscenze e competenze.
La necessità di ricorrere all'apprendimento in età adulta è avvertita in questo nostro tempo anche dalle organizzazioni lavorative che si affidano sempre più alle strategie di apprendimento informale per migliorare l'apprendimento dei propri membri a tutti i livelli.
Chi opera nell'apprendimento sul posto di lavoro deve agire in modo tale da fornire formazione per facilitare il *coaching, il mentoring*, gli approcci di apprendimento di gruppo come *l'apprendimento in azione* e le *comunità di pratica* all'interno delle quali le persone apprendono naturalmente e lavorano insieme impegnandosi in un apprendimento tra pari attraverso una continua interazione (Lave, Wenger 1991).
Molto importante risulta anche la fase conclusiva di questo apprendimento che deve riguardare la valutazione degli interventi promossi e consistere nella misurazione del miglioramento delle performance sul posto di lavoro, anche se nell'apprendimento informale la valutazione deve sempre tenere conto di molteplici variabili non sempre misurabili né in ingresso, né in uscita.

ISSN: 2039-4039

2. L'importanza dell'apprendimento informale nelle organizzazioni del lavoro del XXI secolo

Fino al XX secolo è sempre stato difficile porre all'interno dei percorsi aziendali il tema della riflessione o dell'autoriflessione da parte dei propri componenti, essenzialmente perché l'azienda ha sempre posto come prioritari altri obiettivi, come il profitto, che hanno oscurato il percorso personale del lavoratore.
L'innovazione continua e costante, che ha caratterizzato il XX secolo e che caratterizzerà, ancora di più il XXI secolo, ha determinato, al contrario, la necessità crescente proprio dell'azienda di sostenere percorsi interni di condivisione, al fine di aggiornare e modificare le performance dei lavoratori e del management aziendale per favorire scelte e comportamenti che possono aiutare ad esplorare alternative alle condotte routinarie non più efficaci.
Nelle organizzazioni del lavoro diventano, dunque, centrali non solo le conoscenze di tipo tecnico legate alla produzione, ma anche le competenze trasversali definite *soft skills* che permettono alla persona di avere un ruolo che va oltre quello strettamente stabilito all'interno dell'organizzazione.
Il World Economic Forum nel Jobs Report 2018 ha individuato almeno dieci competenze tra quelle che saranno più richieste nel mondo lavorativo di oggi e di domani:

1) Il problem solving in situazioni complesse. Capacità di essere flessibili ed adattabili, nonché la capacità di "lettura" dei nuovi contesti di riferimento,
2) Pensiero critico. Capacità di sviluppare un pensiero caratterizzato da grandi competenze nell'analisi e la valutazione delle diverse situazioni.
3) Creatività. Capacità di "innovazione", per una visione "originale", che percorra anche strade poco battute.
4) Gestione delle persone. Capacità di motivare, valorizzare le persone che fanno parte di un team o di una struttura e dare loro feedback (costruttivi o di miglioramento).
5) Coordinarsi con gli altri. Capacità di lavorare insieme, di essere un "gruppo" e non solo "un insieme di persone".
6) Intelligenza emotiva. Capacità "trasversale" di riconoscere, comprendere e gestire le emozioni, le proprie come quelle degli altri.
7) Capacità di giudizio e prendere decisioni. Capacità di condividere ed ascoltare, prendere decisioni al momento opportuno.
8) Orientamento al servizio. Predisposizione ad essere utile, premuroso, attento e collaborativo riguardo le esigenze delle persone.
9) Negoziazione. Capacità di interazioni con gli altri.
10) Flessibilità. Capacità di adattarsi a nuovi contesti, cambiando le nostre risposte e i nostri comportamenti.

ISSN: 2039-4039

Non sempre, tuttavia, queste capacità potranno essere raggiunte dagli adulti in modo spontaneo ed è per questo che fare ricorso a strumenti come l'Action Learning può aiutare o accelerare il processo di nuova maturità dell'adulto.
L'elemento che caratterizza l'Action Learning, infatti, è quello di trasmettere nuova conoscenza attraverso nuove esperienze, che possono essere determinanti per la vita delle persone che lo sperimentano (O'Neil, Marsick 2007).
Gli elementi fondamentali sono l'azione e un progetto di lavoro all'interno di un percorso che analizzi i problemi della vita reale. Si tratta, quindi, di apprendimento esperienziale, che rimanda al *problem solving* e all'apprendimento collaborativo.
Tutto questo con l'intervento della riflessione, che deve permettere ai partecipanti di esprimere il proprio ragionamento, partendo proprio dall'obiettivo che si sono posti inizialmente (Marsick, Watkins, 1990, 2018).

3. L'Action Learning come strategia di apprendimento informale

Come si puo' definire Action Learning? Un approccio al lavoro con le persone che permette loro di apprendere, invitandole a sviluppare un determinato progetto o a riflettere su un problema. I partecipanti lavorano in piccoli gruppi, al fine di dare vita ad azioni per risolvere i loro problemi e apprendono come imparare da queste azioni. Spesso un coach dell'apprendimento lavora con il gruppo al fine di aiutare i membri ad apprendere come bilanciare il loro lavoro con l'apprendimento che deriva da quel lavoro stesso (Watkins, Marsick, Wasserman 2019, cap. 4, p. 82).
Nella metodologia dell'Action Learning la figura del coach risulta fondamentale.

Questo termine sta ad indicare il ruolo svolto da chi assume compiti di guida rispetto a soggetti in formazione, che intendono realizzare un processo di crescita e di miglioramento personale proprio attraverso il passaggio costruttivo di informazioni, di competenze e di esperienze da una figura esperta come il coach(Loiodice, 2020, p. 136).

Il coach guida il gruppo nel diagnosticare la situazione, creare una visione, favorire situazioni fortemente collaborative, registrare i cambiamenti dei soggetti che compongono il gruppo e creare nuovi esperimenti.
Gli studi americani, che rimandano alla figura del coach, hanno sviluppato veri e propri modelli di Action Learning con modalità di realizzazione che richiedono di essere rispettate per raggiungere i risultati previsti.
Innanzitutto, la composizione del gruppo: il numero dei partecipanti è molto importante. Il gruppo deve essere composto dalle 4 alle 6 persone al massimo e da diversa provenienza. La modalità del lavoro di gruppo è diretta a promuovere riflessioni ed

ISSN: 2039-4039

azioni perché ci sia apprendimento da parte delle persone adulte, attraverso la condivisione di esperienze. (O'Neil, Marsick, 2007).
Un'interessante visione del coach in Action Learning è quella che viene data da Casey (2011). Il coach deve:

1. Saper dare.
2. Saper ricevere.
3. Chiarire i processi di Action Learning (AL).
4. Aiutare i membri a fare loro i primi tre punti. (Spennati, in De Natale, Marsick, Spennati, Simonetti, 2015, p. 85 da O'Neil, J. Marsick, V.J. 2014, p. 209).

Il punto di partenza di questo ragionamento è quello di O'Neil e Marsick (1997) che definiscono l'AL con queste parole:

An approach to working with and developing people that uses work on an actual project or problem as the way to learn. Participants work in small groups to take action to solve their problem and learn how to learn from that action. Often a learning coach works with the group in order to help the members learn how to balance their work with the learning from that work. (*Ibidem*, p. xvii).

È chiaro, quindi, che l'Action Learning ha una sua specificità anche rispetto alle altre forme di *Learning by doing,* in quanto non si focalizzano su problemi reali della persona che apprende. Marsick, in particolare, riprendendo Revans, insiste sull'importanza di ragionare sull'esperienza attraverso il dialogo e il lavoro in piccoli gruppi, che aiutano la persona a riflettere sulle proprie esperienze e attraverso queste le persone adulte apprendono.
Per tutte queste ragioni la figura del coach nell'Action Learning è davvero importante per guidare il gruppo verso il conseguimento dei risultati attesi.
L'Action Learning (AL) è stato oggetto di diverse "scuole" di pensiero.
O'Neil e Marsick (2014) descrivono quattro differenti "scuole" basate sull'apprendimento supportate dai coach: Tacit, Scientific, Experiential e Critical Reflection (O'Neil, J. Marsick, V.J. 2014). La base per la classificazione è la natura dell'apprendimento in ciascuna di esse. L'apprendimento tacito non prevede un apprendimento che sia esplicito. Si considera che ci sia l'apprendimento perché si adattano a nuove circostanze (un esempio dei nostri giorni è quanto stiamo apprendendo dalla crisi sanitaria in corso nel mondo). L'apprendimento scientifico coinvolge un metodo scientifico ed enfatizza un apprendimento basato da evidenze. L'apprendimento esperienziale aiuta chi deve apprendere a vivere in prima persona il percorso che deve aiutarlo a migliorare la modalità di apprendimento dall'esperienza. Infine, la riflessione

ISSN: 2039-4039

critica aggiunge quesiti importanti sul contenuto, il processo e le premesse ed enfatizza a riporsi domande sui problemi e soluzioni. O'Neil, Watkins and Marsick considerano la riflessione critica sull'esperienza importante nell'ambito dell'apprendimento nel contesto lavorativo, con l'aiuto di dati che raccolgono le evidenze e i risultati.
O'Neil e Marsick evidenziano come nelle Experiental e Critical Schools si riconosce la presenza di un coach che deve guidare la riflessione e il dialogo. Il coach permette il concretizzarsi dell'AL attraverso il ragionamento critico sul fatto in questione e soprattutto sull'esperienza (*Ibidem*).
Marsick ed O'Neil si riconoscono nella Critical Reflection School che promuove una riflessione più personalizzata, cioè critica, nell'affrontare una situazione. Questa si differenzia dall'Experiental School che pone l'attenzione solamente sull'esperienza vissuta, descrivendola, nell'ottica dell'esperienza vissuta.
In tutte queste scuole di pensiero, tutto si basa sul dialogo che ha sempre come protagonista il coach. Gli studiosi concordano sul fatto che è compito del coach portare le persone adulte a compiere un processo di trasformazione. La natura della trasformazione e la modalità di attività di apprendimento che viene svolta dal coach viene considerata in modalità diverse dalle diverse scuole di pensiero. O'Neil e Marsick, in particolare, individuano tre fasi all'interno di quello che loro chiamano *l'Action Learning Conversation*, il dialogo da promuovere da cui deve scaturire la riflessione prima e l'apprendimento poi.
Sono tre le fasi all'interno del processo dell'Action Learning Conversation:

Nella fase 1 i partecipanti, innanzitutto condividono la loro area di interesse/sviluppo che viene definita "personal learning goal". L'area di interesse/sviluppo è caratterizzato come una domanda che invita ad analizzare/esaminare. Il coach formula delle domande oggettive al fine di chiarire il contesto e le informazioni.
È interessante evidenziare che il coach non è l'unica persona che puo' porre domande, in quanto anche gli altri membri del gruppo possono porle al fine di chiarificare il concetto posto all'attenzione dell'analisi.
La fase due è divisa in quattro passaggi. Questa fase è caratterizzata dal fatto che vengono poste molte domande. La persona è invitata a non rispondere fino a quando non vengono poste le domande. Solo in quel momento possono identificare, commentare e rispondere a una o due domande; Non è richiesto di rispondere a tutte le domande. Questo permette di ascoltare le domande senza dover trovare sempre una risposta. Le domande devono avere queste caratteristiche: essere oggettive (Cosa sta succedendo?), riflessive (come mi sento?), interpretative (Cosa stiamo apprendendo?) e

ISSN: 2039-4039

decisionali (Cosa facciamo?). Le domande oggettive possono essere poste già dalla fase 1.
La fase 2 si concentra principalmente sulle domande riflessive e interpretative.
Quelle decisionali arrivano nel momento in cui la persona si integra nel gruppo. L'obiettivo di questa fase è quello di permettere alla persona di esplorare i propri assunti che possono essere pensieri e idee, che guidano il comportamento.
In questa fase la persona vede quali possono essere le mancanze esistenti al suo *learning point* originale e l'impatto che ha avuto la condivisione con gli altri. La fase due ha l'obiettivo di preparare la persona verso l'azione.
La fase 3 si conclude con l'allineamento: si raccolgono i risultati da parte del coach o da parte di una persona del gruppo che ha il compito di riassumere i punti chiave (Ibidem). In questa fase generalmente ci si dispone in circolo e si condividono le riproposizioni del problema iniziale. Colui che ha posto la domanda per primo segue i componenti del gruppo in questo percorso e poi riassume cosa ha sentito dai partecipanti al gruppo. Il coach al termine del percorso sintetizza il pensiero emerso e cosa i partecipanti hanno appreso e cosa è stato modificato del loro pensiero iniziale e dei comportamenti conseguenti.
Quindi risulta chiaro che il coach all'interno di una organizzazione aiuta a sviluppare un processo autonomo della persona che si forma all'interno di un gruppo.
Il coach partecipa emozionalmente all'attività della persona adulta che deve seguire, trasformando le sfide e le criticità in acquisizioni positive.
All'interno dell'Action Learning il coach completa l'importanza del modello stesso poichè aiuta i partecipanti al processo di formazione a vedere i risultati vicini e tangibili, sia con riferimento alla propria persona che all'organizzazione nel suo complesso.

4. Due attività laboratoriali di Action Learning nel contesto aziendale ed accademico italiano

La molteplicità dell'Action Learning può risultare particolarmente utile nei contesti aziendali per risolvere situazioni complesse e diversificate: dai piani strategici fino alla formazione del personale.
Si richiamano di seguito alcuni casi particolarmente significativi di attuazione di Action Learning in contesti aziendali.
Il primo caso riguarda Conftrasporto – Organizzazione delle aziende del trasporto e della logistica – che ha adottato il metodo dell'Action Learning per l'attività di formazione *on the job*, rivolta a figure giovani in formazione o che escono dal mondo della formazione

ISSN: 2039-4039

(scolastica o universitaria), interessate al settore e che continuano ad imparare nel contesto lavorativo guidati da coach.
Il coach ha avuto un ruolo fondamentale all'interno dei gruppi che hanno seguito il modello di Action Learning. Ha avuto il ruolo di condividere, insieme al leader del gruppo ed al facilitatore, l'obiettivo che veniva posto, di volta in volta, dall'attività di riflessione comune. Il leader e il facilitatore conoscevano i partecipanti (debolezze, aspetti forti), il coach è stato invece scelto tra figure esterne perché ha avuto il compito fondamentale di guidare il percorso di apprendimento trasformativo verso l'abbattimento delle barriere (transazionali o trasformative, quindi interne o esterne) che sono emerse nelle diverse fasi dell'apprendimento (Spennati 2018).

Il secondo caso ha visto Conftrasporto sperimentare l'Action Learning anche per l'apprendimento informale di gruppi di studenti dal 2016 al 2019 (Spennati, 2018, p. 85), all'interno di un corso di Master di primo livello in Economia e Gestione degli Scambi Internazionali dell'Università Cattolica.
Nell'attuazione dell'Action Learning sono stati presi in considerazione due obiettivi: inquadrare l'attività di formazione all'interno di un gruppo e all'interno di questo gruppo distinguere con chiarezza gli elementi di omogeneità in termini di preparazione/età e quelli di eterogeneità legati alle competenze personali.
L'elemento caratterizzante il progetto, anche per questa esperienza di formazione, è stata la scelta dei coach. All'interno del contesto di apprendimento informale delle Istituzioni Europee, a Bruxelles, la scelta dei coach è ricaduta su alcuni Commissari Europei.
L'importanza e l'originalità dei personaggi che hanno partecipato al percorso in qualità di coach è stato l'elemento caratterizzante il progetto (svolto separatamente tra studenti di scuola superiore e studenti universitari).
Prendiamo in considerazione, ora, i risultati con gli studenti universitari (Spennati 2020 in Marsick, Watkins, Spennati, Lorusso):

- È stata esaminata la complessità del contesto europeo e le sue politiche, come elemento a cui dare la risposta chiara senza un approfondimento.
- Ogni studente ha condiviso in gruppo con i coach le proprie osservazioni, dubbi, conoscenze e certezze sotto forma di domande.
- Attraverso l'aiuto dei coach, che avevano il compito di guidare la discussione (dall'esterno, in quanto non conoscevano gli studenti), si è arrivati a formulare dei nuovi schemi di riferimento (convinzioni, pensieri) sull'argomento in corso, relativo alla scoperta e alla comprensione delle Istituzioni Europee e dei suoi modelli.

ISSN: 2039-4039

Le caratteristiche del progetto sono state (Ibidem):

- Lo svolgimento a Bruxelles.
- 150 partecipanti nel suo complesso (divisi in piccoli gruppi – sono stati formati gruppi di 20 persone anche se il modello prevede gruppi tra 4 e 6 componenti. Il motivo è stato essenzialmente organizzativo, cioè di permettere a tutti di vivere l'esperienza con i coach individuati).
- L'obiettivo: La conoscenza delle Istituzioni Europee, i suoi progetti, le sue politiche, in particolare del trasporto e della logistica, al fine di poter iniziare a lavorare in una azienda con delle competenze di base.
- Modalità organizzativa: conferenze, incontri, lezioni, visite.
- Modalità contenutistica: osservazione, condivisione, rielaborazione degli schemi di riferimento (Habits of Mind di Mezirow).

Merita una riflessione di tipo scientifico il terzo caso di Action Learning che si riferisce, invece, ad una esperienza promossa nel contesto accademico del Master in Economia e Gestione degli Scambi Internazionali dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, all'interno di un workshop, in lingua inglese, dedicato all'Ocean Literacy.
La valenza scientifica è derivata dalla presenza al workshop delle professoresse Marsick e Watkins che hanno predisposto un Toolkit per lo svolgimento del percorso di Action Learning per il gruppo di studenti in classe.
I partecipanti al progetto sono stati suddivisi in un numero più elevato rispetto a quello del protocollo scientifico per ragioni organizzative, ma sempre gestibile dal punto di vista dell'efficacia. La figura dello sponsor del progetto (l'Università Cattolica del Sacro Cuore) è risultata fondamentale, perché ha permesso di individuare gli obiettivi da raggiungere.
Sono stati scanditi successivamente i tempi dell'Action Learning al fine di rispettare le fasi del procedimento.
I coach (il team di docenti ed esperti) si sono presentati ed hanno condiviso con i partecipanti il loro ruolo di coordinatori e motivatori e non di insegnante.
Sono seguite tre fasi.

Prima fase, detta anche Ice Breaking: ciascun partecipante ha avuto 3 minuti per riflettere su una emozione o un ricordo legato all'argomento che si doveva affrontare. Una volta individuata, ciascun partecipante ha avuto due minuti di tempo per poterla condividere.

ISSN: 2039-4039

Seconda fase: hanno avuto inizio delle domande: dove siamo? Cosa vogliamo raggiungere? Come possiamo raggiungere la nostra meta?

Terza fase e conclusione: i partecipanti sono stati invitati a far emergere i risultati raggiunti.

Le azioni che sono state suggerite dal Toolkit riguardavano: agire, esplorare, riflettere, interpretare, considerare.
Si è partiti dalla scelta del tema. Quest'ultima è derivata dalla tipologia del corso di Master, dedicato all'economia dei trasporti e del commercio. Il tema individuato è stato "Which policies and practices can be ruled by the governors to protect the oceans", all'interno del macrotema dell'Ocean Literacy. I partecipanti al workshop sono stati informati per tempo sul tema in oggetto, al fine di prepararsi, in quanto la scelta del tema è ricaduta su un ambito non legato al percorso di studi del Master.
È stato condiviso l'obiettivo di rispondere ad un quesito che potesse essere trasversalmente utile per l'attività, non solo accademica ma anche lavorativa dei partecipanti, di età superiore a età 21 anni, valorizzando il background culturale dagli stessi posseduto.
Sono state, a questo punto, definite le fasi del percorso. L'inquadratura, la ricontestualizzazione, il porsi domande, la riflessione, la sperimentazione e il feed-back da parte del gruppo. Il percorso è durato complessivamente quattro ore.
Questa esperienza rientra in quello che viene definito "Action Learning Conversation", un protocollo di regole che stabiliscono la modalità di attuazione del processo di Action Learning (O'Neill, Marsick 2009). Nel protocollo si determina quello che si è già dimostrato nella prassi: l'apprendimento ha un risultato migliore se i componenti il gruppo sono coetanei, ma con diversi background.
Il percorso, previsto dal protocollo, ha provocato l'apprendimento informale attraverso momenti precisi che Marsick e Maltbia così riassumono in (*Ibidem*, p. 20):

- Porsi la sfida attraverso la domanda.
- Condivisione dei contenuti da parte di tutti i membri del gruppo.
- Porsi delle domande tra pari (cioè tra i membri del gruppo), a cui non c'è risposta immediata da parte del detentore del problema di cui si sta discutendo e riflettendo – percorso che ha l'obiettivo di sbloccare la persona verso strutture mentali, che potrebbero impedirgli di avere un ragionamento più libro e aperto.
- Identificazione di assunti, che possano aiutare la determinazione della sfida che ci si è posti.
- Ricreare una situazione di analisi e comprensione della nuova situazione.

ISSN: 2039-4039

- Prendere decisioni ulteriori per informarsi, al fine di rispondere alla sfida che ci si è posti.

Nel workshop in esame si è partiti dal seguente quesito iniziale: "Quali politiche e quali pratiche possono essere introdotte dai governi per proteggere gli oceani?". Sono state successivamente poste le seguenti domande:

- Come può influire la consapevolezza sulla situazione geopolitica degli oceani?
- Quale apporto possono dare i social media alla consapevolezza sugli oceani?
- Quali sono le azioni politiche che aiutano a determinare la consapevolezza sugli oceani?
- Quanto grande è il gap tra gli aspetti politici, dei cittadini come del business all'interno degli impegni sull'Ocean Literacy?
- Come possiamo costruire una cultura del rispetto degli oceani e del mondo naturale?
- Come costruiamo il rispetto per le associazioni con le compagnie e con le comunità? Chi raccoglierà i fondi per aiutare a conoscere gli oceani?
- Quali possono essere i percorsi economici per costruire la consapevolezza sul tema – social media, volontari, gruppi, associazioni?
- Quali strumenti sono disponibili per gli insegnanti per accrescere la consapevolezza sugli oceani?
- Come possiamo rendere il materiale educativo interdisciplinare?
- Quali comunità di pratica esistono in relazione all'Ocean Literacy?
- Come possiamo aiutare i ricercatori a sviluppare la consapevolezza su loro stessi?
- Perché lo spazio attira mentre l'oceano no?
- Quali leggi si dovrebbero approvare per creare la consapevolezza sugli oceani?.

Nella fase finale sono emerse delle ipotesi, frutto della riflessione comune e quindi dello scambio di conoscenze possedute da ciascun membro del gruppo.
Gli esiti del percorso si possono così riassumere:

- Lo spazio è sconosciuto, mentre il mare è conosciuto. Di conseguenza abbiamo la possibilità di proteggerlo, come di valorizzarlo.

Sono stati condivisi i pensieri legati al mare che derivavano dalle esperienze personali di ciascuno dei componenti: chi aveva ricordi del mare perché aveva vissuto la propria infanzia in una città di mare o ricordava il profumo del pesce che ridestava i propri ricordi del quotidiano, chi aveva la necessità di attraversare il mare per raggiungere alcune destinazioni o il proprio luogo di residenza, in un Paese come l'Italia caratterizzato da tante isole…

ISSN: 2039-4039

- C'è un costo che deriva dal dare al mare il riconoscimento che dovrebbe avere – esclusività di alcune parte degli oceani. L'oceano è molto conteso per le differenze geopolitiche.
- Identità dell'oceano, ma a chi appartiene? È emerso l'aspetto apolide del mare, la necessità di inquadrarlo (a causa della sua grandezza è difficile stabilire i confini) in una territorialità convenzionale.
- Creazione di una "generazione oceano".

Questo è stato il risultato più importante del lavoro laboratoriale, cioè quello di aver prodotto nei partecipanti la consapevolezza di una ricchezza che è a nostra disposizione ma che non siamo in grado di apprezzare e che dovremmo tutelare con i nostri comportamenti.
Il percorso di Action Learning ha raggiuto l'obiettivo di rendere le persone consapevoli di un processo di crescita/cambiamento legato ad un problema noto, ma che non avevano vissuto in una dimensione personale, legata a vissuti esperienziali.
Il lavoro di squadra ha permesso di accrescere l'interesse e la curiosità, ma anche di favorire nuovi schemi di significato.
È emersa, anche in questo caso, l'importanza del ruolo del coach: i partecipanti al percorso hanno riconosciuto al coach la figura centrale, vissuta come punto di riferimento ancora di più rispetto ai leader (i docenti del master) che, pure, conoscevano bene l'argomento, perché lo avevano proposto.
In conclusione, anche in questo percorso di Action Learning il coach, per la missione sociale che ha saputo svolgere, si è confermato strategico per apprendere in modo informale oltre che formale per quello che poteva riguardare il contenuto del workshop.

STEFANO SPENNATI,
Visiting Scholar al Teachers College della Columbia University

Bibliografia

Bracci F. (2017), *L'apprendimento adulto,* Milano: Ed. Unicopli.
De Natale M.L., Marsick V.J., Spennati S., Simonetti, C. (2015) *Transformative Learning e pedagogia degli adulti, Prospettive di Sviluppo in Italia,* Milano: Educatt.
Dewey J. (1938), *Education and experience.* New York, McMillan.
Lave J., Wenger E. (1991), Situated learning: Legitimate peripheral participation. Boston, MA: Cambridge University Press.
Loiodice I. (2004), *Non perdere la bussola,* (ed. 2020) Milano: Franco Angeli.

ISSN: 2039-4039

Marsick V.J., (1990) *Action Learning and Reflection in the Workplace,* capitolo ristampato (2020) in Marsick V.J., Watkins K.E., Spennati S., Lorusso L. Milano: Educatt.
Marsick V.J., Watkins K.E. (1990) *Informal and incidental learning in the workplace.* London: Routldege.
Marsick V.J., Watkins K.E. (2018) *An update on informal and incidental learning theory.* In Scurry-Russ E., Nicolaides A. Marsick V.J., Watkins K.E. (Eds), *Update on informal and incidental learning theory,* New Directions in Adult and continuing Education, N. 159, Hoboken, NJ: Wiley, pp. 9-20.
Mezirow J. and associates (2000) *Learning as Transformation: Critical perspective on a theory in progress,* San Francisco: Jossey-Bass.
Mezirow J. (2007) *Apprendimento e Trasformazione,* Traduzione in italiano, Milano: Raffaello Cortina Editore.
O'Neil J., Marsick V.J. (2007) *Understanding Action Learning,* New York: AMACOM.
O'Neil J. Marsick V.J. (2009) Peer mentoring and action learning. Adult Learning, 20 (1 & 2), 19-24.
O'Neil J. Marsick V.J., (2014) *Action Learning Coaching, Advances in Developing Human Resources,* Versione on Line, New York: SAGE.
Spennati S. (2020) *I possibili modelli di validazione delle competenze informali, attraverso lo studio di modelli di apprendimento informali e incidentali* in Marsick, V.J., Watkins, K.E., Spennati, S. Lorusso, L. *Quando il lavoro cambia: investire nell'apprendimento permanente*, Terza Edizione, Milano: Educatt.
Strollo M.R. (2019) *Apprendere la pedagogia, Percorsi pratici per la comprensione dei processi di sviluppo e di socializzazione,* Milano: Franco Angeli.
Watkins K.E, Marsick V.J., Wasserman I. (2019) *Action Research, Action Learning, and Appreciative Inquiry: Interventions That Builds Individual and Group Capacity for EBOCD,* in R.G. Hamlin, A. Ellinger, D. Jones, J. (Eds), Evidence – Based Initiatives for Organizational Change and Development (pp.76-92). IGI Global. Doi: 10.4018/978-I- 5225 – 6155 – 2 ch004.
"The Future of Jobs", www.weforum.org (18 Gennaio 2020).

ISSN: 2039-4039

RECENSIONE

A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Studium Edizioni, Roma 2020, pp. 224

Nel suo ultimo lavoro *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Andrea Potestio si pone la finalità di approfondire il tema dell'alternanza formativa come principio pedagogico. Il testo non vuole «fornire uno specifico paradigma teorico di lettura su questo fenomeno, o descrivere le attuali condizioni sociali, normative o di benessere lavorativo» (ivi, p. 12). L'obiettivo del volume è, invece, indagare come il principio dell'alternanza formativa consenta di promuovere - attraverso un movimento autentico, armonico, integrale e non gerarchico- le potenzialità di ogni essere umano.

Il principio pedagogico dell'alternanza formativa «descrive il movimento della forma umana», (ivi, p. 25) dove pratica e teoria, corpo e mente, esperienza e ragione, lavoro e studio si collocano al di fuori di ogni gerarchia.

La prima parte del testo approfondisce i diversi pregiudizi che appartengono alla nostra tradizione e che tendono a privilegiare la teoria e lo studio astratto rispetto al valore della pratica, dell'esperienza e del lavoro manuale, impedendo, in questo modo, un'autentica alternanza nei percorsi formativi. A ragione di ciò, l'alternanza formativa, secondo la tesi principale del volume, non si può considerare solo come una metodologia che si concretizza in singoli percorsi di insegnamento-apprendimento; essa rappresenta, invece, un vero e proprio orientamento della pedagogia generale che appartiene alle finalità stesse di questo sapere.

La seconda parte del testo propone un'antologia commentata e estratti delle opere di autori che, a partire dal mondo classico fino alla contemporaneità, hanno studiato la connessione tra pratica-teoria e lavoro-studio, dimostrando che queste idee non possono essere pensate come opposte, ma come dimensioni complementari di un processo armonico e unitario. Questa raccolta antologica mette in evidenza le radici storiche del principio formativo nella tradizione pedagogica occidentale.

Il volume sottolinea che il principio dell'alternanza formativa, che teorizza la piena armonia tra corpo e mente, pratica e teoria, lavoro e studio, si inserisce nella tradizione pedagogica in quanto mostra l'importanza della dimensione idiografica, «ossia la necessità di partire dalla situazione singolare, dall'analisi delle biografie formative/educative di ogni persona, dall'esperienza concreta e dal contesto nei quali si generano le condizioni per il buono sviluppo di ogni pratica formativa» (ivi, p. 19). Infatti, in pedagogia non è possibile eludere la domanda sull'uomo, su chi educa e viene educato. Pertanto ampio spazio viene dato alla riflessione su un tema fondamentale per il principio dell'alternanza formativa l'esperienza, intesa come l'insieme degli aspetti che riguardano il prendere forma del soggetto attraverso i propri sensi. «L'esperienza rappresenta la stessa vita dell'uomo che, nel costante fluire del tempo, si costituisce e prende consapevolezza nel momento in cui qualcosa si fa memoria, lasciando un residuo che porta il singolo uomo a essere, gradualmente, cosciente di sé» (ivi, p. 45).

Correla il volume l'appendice normativa dove «si riportano alcuni stralci delle normative italiane recenti che, a partire dalla spinta riformatrice della Legge del 28 marzo 2003, n. 53, hanno tentato di promuovere il tema dell'alternanza formativa, attraverso la regolamentazione di strumenti concreti come l'alternanza scuola-lavoro, il tirocinio, la didattica laboratoriale e l'apprendistato» (ivi, p. 175). O ancora, il Decreto legislativo 15 giugno 2015, n. 81 e il successivo Decreto interministeriale 12 ottobre 2015 che vanno a normare l'istituto dell'apprendistato, valorizzando la dimensione formativa del lavoro e

ISSN: 2039-4039

la Legge 13 luglio 2015, n. 107 la quale sostiene il significato della didattica laboratoriale e dell'alternanza scuola-lavoro.
La tesi del volume risulta più che attuale in quanto, analizzando l'alternanza formativa, Potestio descrive il movimento alternato e integrale della singola persona - sia educando sia educatore- che, gradualmente, assume la propria forma nel processo educativo in atto. Infatti, prendere forma, mediante l'esperienza, significa far aumentare al soggetto che studia e lavora la consapevolezza delle sue potenzialità, singolari e irripetibili. Questo permette al soggetto, protagonista del processo educativo, di manifestare la propria identità personale attraverso azioni sempre più libere e responsabili, in relazione ai diversi contesti e dispositivi nei quali si trova ad agire.

ROBERTA NAVONI
University of Bergamo

ISSN: 2039-4039