

Dizionario critico di pedagogia

A cura di
Massimo Baldacci

il **m** *estiere*
della **p** *edagogia*

FrancoAngeli 



Il mestiere della pedagogia Collana diretta da Massimo Baldacci

La collana "Il mestiere della pedagogia" si rivolge agli insegnanti e a quanti operano nei settori dell'educazione e della formazione e cercano lumi e ipotesi di lavoro per la propria pratica professionale.

Il presupposto della collana è il seguente: il mestiere della pedagogia consiste nel mettere a punto idee e modelli metodologici per affrontare i problemi delle pratiche educative, a partire da quelli della scuola e dell'insegnamento.

Per fare il proprio mestiere la pedagogia non si deve confinare in uno spazio teorico puramente astratto, né in una pratica meramente empirica. Deve invece assumere come proprio dominio i problemi educativi nella loro concretezza storico-sociale, e vedere la teoria come uno strumento per la loro comprensione e la loro soluzione. La pedagogia, cioè, assolve il proprio compito se diventa il "lume" in grado di rischiarare i cammini della prassi educativa.

La collana presenta perciò volumi tematizzati sui problemi dell'educazione, ed è articolata in due versanti.

Il primo versante è dedicato alle ricerche educative, e accoglie volumi nei quali è prevalente l'aspetto dell'analisi interpretativa di una data problematica formativa, ma il cui apporto è comunque gravido di implicazioni per la pratica.

Il secondo versante è dedicato ai paradigmi educativi, e presenta volumi che privilegiano un taglio teorico e metodologico, volto al tempo stesso ad interpretare criticamente le questioni e a definire modelli d'intervento e ipotesi operative (non ricette) da sperimentare nella pratica.

Nella collana, sono particolarmente prese in esame le problematiche inerenti alla formazione scolastica: la conoscenza e la relazione, l'apprendimento e i vissuti emozionali, il curriculum e l'organizzazione scolastica, i saperi e le strategie didattiche ecc. Ma anche le questioni formative extrascolastiche concernenti l'educazione permanente, il sistema formativo, le agenzie formative del territorio ecc.



Il mestiere della pedagogia Collana diretta da Massimo Baldacci

René Barioni, Haute École Pédagogique, Losanna
Luciana Bellatalla, Università di Ferrara
Fabio Bocci, Università Roma Tre
Franco Cambi, Università di Firenze
Enzo Catarsi †, Università di Firenze
Giorgio Chiosso, Università di Torino
Enza Colicchi †, Università di Messina
Michele Corsi, Università di Macerata
Mercedes Cuevaz López, Universidad de Granada
Francisco Diaz Rosas, Universidad de Granada
Liliana Dozza, Università di Bolzano
Maurizio Fabbri, Università di Bologna
Silvia Fioretti, Università di Urbino
Massimiliano Fiorucci, Università Roma Tre
Franco Frabboni †, Università di Bologna
Eliana Fraeunfelder †, Università di Napoli
Patrizia Gaspari, Università di Urbino
Giovanni Genovesi, Università di Ferrara
Cosimo Laneve †, Università di Bari
Isabella Loiodice, Università di Foggia
Umberto Margiotta †, Università di Venezia
Berta Martini, Università di Urbino
Maria Chiara Michelini, Università di Urbino
Riccardo Pagano, Università di Bari
Teodora Pezzano, Università della Calabria
Franca Pinto Minerva, Università di Foggia
Maria Grazia Riva, Università di Milano-Bicocca
Mario Rizzardi, Università di Urbino
Pier Giuseppe Rossi, Università di Macerata
Roberto Sanì, Università di Macerata
Vincenzo Sarracino, Seconda Università di Napoli
Giuseppe Spadafora, Università della Calabria
Francesco Susi, Università Roma Tre
Giuseppe Trebisacce, Università della Calabria
Simonetta Ulivieri, Università di Firenze
Angela Maria Volpicella, Università di Bari
Miguel Zabalza, Universidad de Santiago de Compostela

Ogni volume è sottoposto a referaggio a “doppio cieco”.
Il Comitato scientifico svolge anche le funzioni di Comitato
dei referee.

Dizionario critico di pedagogia

A cura di
Massimo Baldacci

il **m** *estiere*
della **p** *edagogia*

FrancoAngeli 

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi "Carlo Bo" di Urbino.

Isbn e-book Open Access: 9788835184423

Il volume è disponibile anche in formato cartaceo in versione commerciale.
Per maggiori informazioni consultare il sito www.francoangeli.it.

Isbn cartaceo: 9788835173878

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons*
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni
della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

*In ricordo di Enza Colicchi, per tutti noi una maestra
e un'indimenticabile amica*

Lemmi e autori

Introduzione. Termini e concetti della pedagogia

Massimo Baldacci, Università degli Studi di Urbino
“Carlo Bo” pag. 11

Nota metodologica

Luca Odini, Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo” » 21

A

Adolescenti / Giovani

Giuseppe Burgio, Università degli Studi di Enna “Kore” » 25

Adulti (educazione degli)

Enrico Bocciolesi, Università degli Studi di Urbino
“Carlo Bo” » 30

Ambiente educativo

Mimmo Pesare, Università del Salento » 34

Anziani (educazione degli)

Enrico Bocciolesi, Università degli Studi di Urbino
“Carlo Bo” » 39

Apprendimento

Silvia Fioretti, Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo” » 43

Autoritarismo

Pietro Maltese, Università degli Studi di Palermo » 47

C

Comunità (educativa)

Maria-Chiara Michelini, Università degli Studi di Urbino
“Carlo Bo” » 52

Corporeità (educazione alla)

Gilberto Scaramuzzo, Università degli Studi Roma Tre

Cultura

Mimmo Pesare, Università del Salento pag. 62

Cura

Mimmo Pesare, Università del Salento » 67

D**Democrazia (educazione alla)**

Maura Striano, Università degli Studi di Napoli Federico II » 71

Diversità / Differenza

Giuseppe Burgio, Università degli Studi di Enna “Kore” » 75

E**Educabilità**

Giuseppe Burgio, Università degli Studi di Enna “Kore” » 80

Educazione

Maurizio Fabbri, Alma Mater Studiorum, Università di Bologna » 85

Educazione della mente

Mino Conte, Università degli Studi di Padova » 90

Emancipazione

Giuseppe Annacontini, Università degli Studi di Foggia » 95

Esperienza

Teodora Pezzano, Università della Calabria » 99

Estetica (educazione all’)

Gilberto Scaramuzzo, Università degli Studi Roma Tre » 103

F**Famiglia**

Luisa Santelli Beccegato, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro” » 108

Filosofia dell’educazione

Mino Conte, Università degli Studi di Padova » 114

Finalità (educative)

Mino Conte, Università degli Studi di Padova » 118

Formazione

Elena Madrussan, Università degli Studi di Torino » 122

G

Gioco

Teodora Pezzano, Università della Calabria pag. 127

I

Inclusione

Maura Striano, Università degli Studi di Napoli “Federico II” » 131

Indottrinamento

Pietro Maltese, Università degli Studi di Palermo » 136

Insegnamento

Stefano Oliverio, Università degli Studi di Napoli
“Federico II” » 141

Intercultura

Luisa Santelli Beccegato, Università degli Studi di Bari
“Aldo Moro” » 146

Interesse

Teodora Pezzano, Università della Calabria » 152

Istruzione

Berta Martini, Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo” » 156

L

Lavoro (educazione al)

Pietro Maltese, Università degli Studi di Palermo » 160

Libertarismo (pedagogico)

Giuseppe Annacontini, Università degli Studi di Foggia » 165

M

Metodo (educativo)

Gilberto Scaramuzzo, Università degli Studi Roma Tre » 173

Modello (educativo)

Luca Odini, Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo” » 178

P

Pedagogia

Maurizio Fabbri, Alma Mater Studiorum, Università
di Bologna » 183



Lavoro (educazione al)

[ingl. *Work* e/o *Labour*; fr. *Travail*; ted. *Arbeit*; spagn. *Trabajo*]. Le forme del francese e dello spagnolo discendono da *tripalium* (uno strumento di tortura) ed esprimono il contrassegno faticoso e penoso del l. Analoga connotazione si rintraccia in *labour* e *Arbeit*, quest'ultimo probabilmente derivante da *Armut* (miseria, malattia). *Work* (al pari di opera e *oeuvre*) indica invece un'attività creativa. Etimologicamente, il lemma deriva da *labor*, la cui radice è *labare* (vacillare sotto un peso).

Anche le forme dialettali italiane conservano un legame con lo sforzo – travagliare (isole maggiori, Settentrione), faticare (Meridione) – e tra le accezioni ordinarie del lemma devono annoverarsi: 1) l'“impiego di energia diretta a un fine”; 2) l'“attività propria dell'uomo, volta alla produzione di beni e servizi”; 3) l'“esercizio” retribuito “di un mestiere, di una professione, di un'arte” (De Mauro, *Grande Diz. Italiano dell'uso*). Le prime due accezioni trovano riscontri in ambito concettuale, la terza sembrerebbe avere un tratto economico, rappresentando solo “una delle forme del l. in generale” (S. Hes-

sen, *I fondamenti fil. della pedagogia*, Cap. IV, §5).

Nelle enciclopedie e nei dizionari filosofici, il l. è presentato alla stregua di un'attività svolta per ottenere un “risultato utile” nella “lotta per la sopravvivenza” (G. Morra, *Enc. filosof.*, dir. V. Melchiorre), orientata alla modifica dell'ambiente e implicante: 1) la “*dipendenza dell'uomo* [...] dalla natura”; 2) la “*reazione attiva*” a essa con operazioni che la elaborino; 3) un “costo” dovuto alle “*energie spese*” (Abbagnano, *Diz. di Fil.*). Stando alla voce stesa da Negri per l'*Enc. ped.* curata da Laeng (1989), vi sarebbero due nozioni pedagogiche di l.: come formazione professionale, come “momento di espressione e di affermazione della personalità sull'ambiente”. Picco ne individua invece sei: 1) “*l. manuale educativo*”; 2) “*l. come creatività*” ed “*espressione*”; 3) “*come centro d'interesse*”; 4) “*come operosità fattiva*”; 5) “*l. scolastico*” che mutua prassi gestionali dal rapporto di l.; 6) “*l. produttivo*” (*La Pedagogia*, dir. L. Volpicelli, vol. 6). Qui ci si concentrerà comunque su due accezioni: formazione al l. e → Educazione attraverso il l. Si sceglie di discutere di formazione al l. poiché nell'uso comune (non trascurabile da un sapere come la → Pedagogia, pena la recisione del nesso teoria-prassi) il termine formazione rinvia a specifici ambiti di attività legati a saperi procedurali; si sceglie di discutere di educazione attraverso il l. essendo il termine educazione abitualmente riferito a un orizzonte valoriale connesso a fini generali, ideali, normativi – sicché un modello di educazione che ricorra al l. mirerebbe a una formazione edificante. Nella storia delle idee pedagogiche e delle pratiche formative le due accezioni sono spesso sovrapposte e per potere

parlare di un *concetto pedagogico di l.* si sarebbe tentati di porre premesse universali per cui il l. costituisse un mezzo educativo *erga omnes* e la formazione al l. implicasse una trasformazione migliorativa. Si tratterebbe però di premesse ad alto grado di astrattezza, inadatte a dare conto delle forme di vita storicamente determinate entro cui si ingranano i discorsi pedagogici.

L'interpretazione dominante del rapporto intrattenuto dalla civiltà greco-romana con il l. è riassunta in una frase di Nietzsche: il l. per i greci è "un'onta" (*Lo Stato greco*, Opere, III), tant'è che per indicarlo si usa *pónos*, cui si collega *banausia*. Invero v'è chi ha relativizzato tale lettura. Jaeger, accanto alla "formazione di un tipo di umanità aristocratica", pone il l. quale "seconda [...] sorgente della cultura" greca (*Paideia*, cap. IV) e Vernant problematizza l'idea del generale disprezzo per le attività manuali, rimarcando la non-sovrapponibilità, in Esiodo o Senofonte, del l. nei campi e di quello artigianale, non essendo il protagonista del primo rappresentato come un soggetto che svolge un mestiere richiedente conoscenze specifiche, bensì come partecipe alla legge della natura. Vernant rileva però pure come l'insistenza di certi autori nel dare all'attività contadina la dignità di *areté* tradisca la presenza di posizioni che la intendono un'occupazione servile. Al netto della difficoltà di specificare il punto di vista greco per la non-sussumibilità delle molte attività generanti valore d'uso a un unico tipo di condotta, tra le posizioni di Anassagora, secondo cui l'uomo è "il più intelligente degli animali grazie all'aver le mani", e di Aristotele, per il quale ha avuto "le mani perché è il più intelligente" (*Parti degli animali*, 687 a 7), quella

egemone è la seconda. Stesso dicasi per Roma, dove la contrapposizione *otium-negotium* è netta. Contrapposizione figlia, in Grecia, di una divisione dei compiti su basi naturalistico-competenziali il cui fine non è ottimizzare la produzione economica, ma dispensare i cittadini dal l., dando loro tempo per esercitare la virtù. L'idea dell'"unilateralità delle disposizioni naturali degli individui" (*Il Capitale*, I, IV, 12.5), quindi la condanna della poliattività (*La Repubblica*, 374 a-374 b; *Leggi*, 846 d), giustifica la separazione dell'educazione del cittadino dalla formazione di chi dovrà lavorare, sottostante alla logica dell'apprendistato dominante nel medioevo occidentale. Con il cristianesimo si dà una rivalutazione del l. parallela alla riprovazione dell'ozio – ai tessalonicesi Paolo scrive: "chi non vuole lavorare, neppure mangi" (II, *Tess.*, 3, 10) –, tuttavia esso resta una maledizione e Tommaso, ricordando l'incontro di Gesù con Marta e Maria, afferma la superiorità della vita contemplativa su quella attiva (*Summa theologiae*, II-II, q. 182, a. 1). Non può che accennarsi all'enfasi protestante sulle attività lavorative per il cui tramite si servirebbe Dio e al rovesciamento della *Regola benedettina* sulla vita extracenobitica. Coerentemente con la riabilitazione moderna dell'*homo faber*, il l. ha un posto nella *Didactica magna* di Comenio, in Locke, il cui *gentleman* apprende un l. manuale per svago, nell'*Emilio*, in cui è fatta l'apologia del l. manuale. Nondimeno, parte della letteratura sostiene che in questi autori il l. resti una "finalità [...] estrinseca al processo educativo" (A. Agazzi, *Nuovo diz. di ped.*, a c. di G. Flores d'Arcais). Giudizio che non tiene forse sufficientemente conto delle forme sociali in cui detti pensatori sono

immersi. Il medesimo ragionamento vale per Pestalozzi: a fronte di chi scorre nelle sue pagine l'emergenza del l. quale categoria pienamente pedagogica, v'è chi è convinto che egli abbia coltivato una concezione del l. viziata da un'"attitudine conservatrice" (Negri, 1981) per l'aver previsto una → Istruzione professionale per le classi popolari così da condurle ad accettare il proprio destino, da sollevarle moralmente, non socialmente. Non si darebbe cioè un'educazione attraverso il l. *erga omnes*. Anche nel caso della proposta pestalozziana dovrebbe comprenderse l'inerenza a una forma di vita. Con l'idealismo abbiamo una svolta in ragione dell'identificazione del conoscere con una prassi che investe il rapporto io-mondo. Nella *Jenenser Realphilosophie*, Hegel riconduce il costituirsi dell'Io a un *Bildungsprozess* i cui *media* sono il *linguaggio*, il *lavoro*, l'*interazione* e nella *Fenomenologia* il l. è attività di mediazione alla base del divenire storico. Il l. "*forma*" (IV, b), implicando che l'oggetto faccia proprio qualcosa del soggetto e viceversa. In tale temperie culturale sorge la pedagogia di Fröbel, persuaso che ciascuno si sviluppi mediante il fare sin dalla prima infanzia, quando l'innata *operosità* s'esprime nel → Gioco. Tra quest'ultimo e il l. vi sarebbe continuità, permettendo entrambi di esteriorizzare l'interiorità, di realizzare l'unità di natura e spirito, di partecipare alla comunità. Alcuni esperimenti ottocenteschi introdurranno l'attività manuale nelle scuole e tra la fine dell'Ottocento e i primi del Novecento Kerschensteiner teorizzerà una scuola del l. deputata a educare professionalmente e a moralizzare sia la professione, sia la comunità entro cui la si eserciterà. Kerschensteiner attribuisce

al l. un valore in sé in quanto "esplicazione esteriore d'un precedente l. spirituale" e non "attività meccanica"; il l. con un "valore pedagogico" mirerebbe a "realizzare il valore nella cosa meglio che sia possibile" (*Il concetto della scuola di l.*, cap. III); il principio del l. dovrebbe informare tanto le attività manuali quanto quelle teoriche, diverse solo per la minore o maggiore evidenza delle fasi dell'attività che porrebbero l'allievo di fronte alle leggi dell'oggettività, costringendolo a esserle moralmente fedele: individuazione del problema, pianificazione, esecuzione, verifica, eventuale autocritica. Palese la somiglianza con il concetto di *esperienza* di Dewey, nei cui scritti il l. è centrale, investendo tanto il campo delle riflessioni epistemologiche, quanto l'ambito di quelle antropologiche. Per Dewey, l'educazione attraverso il l. è essenziale in ordine allo sviluppo del *pensiero riflessivo* e in *Scuola e società* il pensatore nordamericano definisce le occupazioni scolastiche quali attività che riproducono "qualche forma di l. attuata nella vita sociale", distinguendole da quelle che formano a un mestiere per il fatto di avere il loro fine in loro stesse (cap. VI). Né si dimentichi la contrarietà deweyana alle ipotesi di un sistema separato di formazione professionale, problema che investe la dialettica tra formazione al l. e educazione attraverso il l., nonché la definizione di un concetto pedagogico di l. che non pregiudichi il momento sociale, come per Hessen accade in certo attivismo d'oltreoceano, né quello dell'individualità. In vista di una spiritualizzazione del l., Hessen lo connette ai tre momenti della formazione della personalità: durante quello anomico il bambino giocherebbe, impegnandosi in un'attività priva di prospet-

tiva d'avvenire; nel corso di quello eteronomo il discente si proietterebbe verso la produzione di qualcosa; in quello autonomo lo farebbe creativamente. Gettando uno sguardo al neoidealismo italiano primonovecentesco, nonostante le riflessioni del *Sommario* sulla continuità gioco-l. (vol. I, cap. VII, §3) e l'accoglimento di G. Lombardo Radice di suggestioni relative al l. manuale educativo quale momento artistico-ricreativo, non può parlarsi di una vera e propria pedagogia del l. Merita invece un cenno la Carta della Scuola (1939). Un capitolo a sé deve poi dedicarsi al marxismo e alle sue due critiche al l. alienato e a quello astratto. In alcune pagine, Marx schizza poi un modello pedagogico per una società in via di liberazione incentrato sull'"unificazione" di educazione e "produzione materiale" (*Manifesto del partito comunista*, II) e tale da "produrre uomini armonicamente sviluppati in tutti i sensi" (*Il Capitale*, I, IV, 13.9). Nelle *Istruzioni ai delegati* (1866), per i figli della classe operaia pensa così all'unione di "l. produttivo [...] formazione spirituale, esercizio fisico e addestramento politecnico". Tali indicazioni rappresentano la stella polare della scuola unica del l. sovietica, delle meditazioni sul tema di Krupskaja, Lunačarskij, Blonskij, del *metodo dei complessi* che accoglie il l. come *centro d'interesse*, integra motivi attivistici e sostituisce l'impostazione curriculare legata alle materie con un'organizzazione basata su tre *colonne*: natura, società, l. Alcuni esperimenti e voci di quella fase finiscono però per appiattire l'educazione attraverso il l. sulla formazione al l. e dagli anni '30 l'Urss torna a un'istruzione centrata sulla cultura generale, marginalizzando l'educazione attraverso il l. Il punto massimo della rifles-

sione pedagogica marxista sul l., che impegna numerosi autori (Suchodolski, Makarenko, Manacorda, Bertoni Jovine, L. Lombardo Radice), si ha con Gramsci, che evoca la scuola unica del l. quale *soluzione razionale* e definisce il l. un'"attività teorico-pratica" inerente all'"ordine sociale" e a quello "naturale": "principio educativo immanente nella scuola elementare", funzionale a creare i "primi elementi di un'intuizione del mondo liberata da ogni magia" e a dare "l'appiglio allo sviluppo ulteriore di una concezione storica, dialettica, del mondo" (*Quaderni del carcere*, Q 12, §2).

Negli attuali scenari, l'uso delle dizioni formazione al l. e educazione attraverso il l. è dominato dalla narrazione neoliberale e rimanda a una loro pretesa fusione armonica in un'educazione personale *tout court*. Tale narrazione si colloca entro l'egemonia del postfordismo, il cui avvio si ha alla fine degli anni '70 e nel quale può riscontrarsi una trasformazione del l., una sua cognitivizzazione (da non scambiare per la fine della produzione materiale), una flessibilizzazione mansionale, numerica, salariale, geografica, che distruttura la prospettiva del mestiere da svolgere nell'intero arco dell'esistenza attiva e riconfigura l'idea della professionalizzazione. Di qui l'affermazione della *formula di contingenza dell'apprendere ad apprendere* (Luhmann-Schorr) e l'insistenza sull'orientamento permanente, sul *lifelong learning*, sulle competenze personali, sull'acquisizione di abilità generiche a motivo del venir meno, scrive Virno (2002), della divisione tra *praxis*, *poiesis* e *intelletto*, *agire comunicativo* e *agire strumentale*. Tale metamorfosi, svolgendosi sotto rapporti di produzione che tramutano l'intera forza-l. in *esercito industriale di riserva*, non

comporta conseguenze progressive, ma una sussunzione al capitale della totalità della vita, viepiù messa a valore. Ciò induce a dubitare delle narrazioni neoliberali che cercano di riempire di valore educativo locuzioni economicistiche (ad es. capitale umano) e riorganizzano in chiave aziendalistica il significato di una serie di termini. Si tratta allora di attivare una *guerra di posizione* per arginare una deriva: l'unilaterale riduzione del pedagogico alla fabbricazione di retoriche funzionali a cementare l'egemonia

neoliberale o alla progettazione di tecniche *governamentali* produttive di identità docili esclusivamente orientate all'*entrepreneurship*.

Pietro Maltese

Bibliografia

- Negri A. (1980-1981), *Filosofia del lavoro*, 7 voll., Marzonati, Milano.
Virno P. (2002), *Grammatica della moltitudine. Per una analisi delle forme di vita contemporanee*, DeriveApprodi, Roma.