

Il lavoro come progetto educativo nel pensiero di John Dewey

Maura Striano

1. Società industriale e formazione professionale

Il tema del lavoro nel pensiero pedagogico di John Dewey non può essere esplorato se non si inquadra all'interno di una cornice culturale, economica e sociale in riferimento al contesto storico del tempo e in relazione alla sua idea di democrazia, intesa come progetto etico, prima che politico.

Per quanto riguarda il contesto storico tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento gli Stati Uniti, superato non senza strascichi culturali, economici, politici e sociali il guado della guerra civile (1861-1865), videro una forte accelerazione dei processi di industrializzazione e di urbanizzazione il che determinò la trasformazione della stessa struttura sociale del Paese: da struttura comunitaria e rurale a struttura individualistica e metropolitana; questa trasformazione portò in sé una serie di contraddizioni e tensioni con un profondo impatto sia sulla tenuta della coesione sociale sia sulle prospettive di crescita e di sviluppo economico, politico e societario.

Dewey si trovò ad assistere a questa trasformazione riconoscendo i rischi che essa implicava sul piano dell'organizzazione politica e sociale: la sua maggiore preoccupazione era che la spinta allo sviluppo fosse determinata primariamente da motivi economici senza correlati civili, politici e sociali, traducendosi nella perdita di vista della funzione etica ed auto-regolativa degli assetti democratici.

Egli affrontò esplicitamente la questione in uno scritto del 1888 *The Ethics of Democracy* in cui sostenne che la crescita di un Paese potesse pienamente re-

Maura Striano, University of Naples Federico II, Italy, maura.striano@unina.it, 0000-0001-7398-3288

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Maura Striano, *Il lavoro come progetto educativo nel pensiero di John Dewey*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0319-7.93, in Giovanni Mari, Francesco Ammannati, Stefano Brogi, Tiziana Faitini, Arianna Fermani, Francesco Seghezzi, Annalisa Tonarelli (edited by), *Idee di lavoro e di ozio per la nostra civiltà*, pp. 817-826, 2024, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0319-7, DOI 10.36253/979-12-215-0319-7

alizzarsi solo attraverso una impresa collettiva insieme «industriale, civile e politica» sostenuta dal principio etico che «tutte le relazioni industriali devono essere subordinate alle relazioni umane» (Dewey, EW1: 247) ed orientata alla costruzione di una democrazia come formula di aggregazione di una comunità di persone sempre più ampia e diffusamente impegnata nella realizzazione del bene comune.

Non è un caso che Dewey richiamasse il concetto di ‘comunità’ come elemento cardine su cui costruire una società industriale autenticamente democratica: questa scelta era, infatti, strettamente connessa da un lato alla visione cooperativista dell’economista Henry Carter Adams che egli aveva avuto modo di conoscere all’Università del Michigan ed alla quale ispirò la sua idea di sviluppo economico, dall’altro ad una forte diffidenza nei confronti del liberalismo classico, identificato come visione del mondo secondo la quale l’individuo è una realtà preesistente alla società e le istituzioni che governano la vita associata sono meri strumenti di coordinamento degli interessi individuali.

In *The School and Society* (1899) Dewey continuò la sua analisi a partire da due importanti problemi speculativi: come può una società essere disciplinata, organizzata, governata in modo che tutti i suoi membri siano protetti, soddisfatti e sostenuti e partecipino attivamente e responsabilmente al suo sviluppo? Come può una società svilupparsi e crescere in base al suo intrinseco potenziale?

Per dare una risposta agli interrogativi che scaturiscono da tali problemi egli si soffermò sul ruolo delle istituzioni educative nella realizzazione di un ordine sociale che egli prefigurava come non basato su regole generali imposte dall’esterno o dall’alto, ma piuttosto sulla capacità che individui e gruppi hanno di confrontarsi con i problemi sociali e di risolverli, utilizzando forme di intelligenza sempre più consolidate e diffuse.

Dewey considerava primario compito delle istituzioni educative il consolidamento e la diffusione dell’intelligenza e la liberazione del potenziale intellettuale degli individui, e sosteneva la necessità di un sistema scolastico pubblico e nazionale; atto a fornire a tutti e a ciascuno uguali opportunità educative; per questo motivo era estremamente critico nei confronti dei movimenti orientati alla creazione e ed alla implementazione di scuole industriali per la formazione professionale.

Era consapevole, infatti, del rischio che la formazione professionale potesse diventare un percorso finalizzato unicamente all’occupazione specializzata per l’industria, trasformandosi in uno strumento funzionale a sancire la separazione culturale e sociale tra le classi sociali, consolidando l’ordine industriale esistente nella società.

In *The Schools of Tomorrow* (1915) Dewey precisò con chiarezza che le scuole non possono e non devono essere considerate «come strumenti per il sistema industriale» (MW 8: 402) ed è per questo motivo che bisogna capovolgere la prospettiva, usando piuttosto l’industria per la riorganizzazione delle scuole nella misura in cui il ruolo dell’industria in educazione «non è quello di spingere per la preparazione dei giovani individui al lavoro» ma di offrire forme di conoscenza utili a «dare valore pratico alla conoscenza teorica che ogni alunno

deve avere, e fornirgli comprensione delle condizioni e delle istituzioni del suo ambiente di vita» (Dewey, MW8: 403).

Dewey era particolarmente preoccupato dell'eventualità che

una divisione del sistema delle scuole pubbliche in una parte che utilizza i metodi tradizionali con miglioramenti incidentali ed un'altra che si occupa di coloro destinati al lavoro manuale possa finire per sostenere un piano di predestinazione sociale totalmente estraneo allo spirito della democrazia (Dewey, MW 8: 404).

anche perché questa prospettiva rendeva il lavoro (in particolare quello manuale e tecnico) non una opportunità di auto realizzazione personale, ma uno strumento funzionale allo sviluppo economico basato sull'industria.

Un ordine sociale autenticamente democratico basato sul valore dell'uguaglianza delle opportunità richiedeva di contro, un sistema educativo in cui «l'apprendimento e l'applicazione sociale, le idee e la pratica, il lavoro ed il riconoscimento del significato di ciò che si fa» fossero «uniti dall'inizio alla fine» (Dewey, MW 8: 405); in questa affermazione è già visibile la concezione deweyana del lavoro come esperienza che ha valore sociale nella misura in cui è portatrice di senso e di significato.

Ciò implica un capovolgimento della relazione tra mondo del lavoro dell'industria e sistema educativo nella misura in cui, come Dewey spiega in *Democracy and Education* (1916):

il problema non è quello di rendere le scuole un'appendice della manifattura e del commercio, ma quello di utilizzare i fattori dell'industria per rendere la vita della scuola più attiva, più ricca di significato immediato, più connessa all'esperienza extrascolastica (Dewey, DMW9: 326).

Nel saggio *The Need of an Industrial Education in an Industrial Democracy* (1916) il pensatore americano approfondisce ulteriormente la questione, specificando come per riformare i curricula scolastici fosse necessario

studiare i processi più importanti nella coltivazione, nella manifattura, nel trasporto allo scopo di scoprire quali sono gli elementi fondamentali e generali che li compongono, e quindi sviluppare nuovi tipi di educazione generale in base ai quali fornire una formazione specializzata e tecnica per diversi sbocchi occupazionali (Dewey, MW10: 141).

È quindi determinante inquadrare ogni forma di attività produttiva ed operativa in una cornice storica e sociale, che ne rende visibile l'origine, i motivi, i processi di sviluppo e in questo modo consente di coglierne il senso e la funzione nel contesto della crescita complessiva della società tutta.

La critica deweyana alla società industriale si iscrive in una più ampia critica alla logica di uno sviluppo economico privo di dispositivi di regolazione sociale (che avrebbe portato alla crisi del 1929), nonché ai principi del liberalismo classico in quanto cornice culturale e politica in cui tale sviluppo era iscritto.

Nella riflessione deweyana centrale è la visione dell'individuo, che non può essere considerato come una realtà fissa e determinata, ma frutto di un proces-

so di progressive acquisizioni realizzato con il supporto di specifiche condizioni culturali, includendo nel culturale anche le istituzioni economiche, legali e politiche così come la scienza e l'arte.

Dewey riteneva che le istituzioni avessero un ruolo fondamentale nella formazione degli individui in quanto attori sociali e parte attiva di quella che in *The Public and its Problems* (1927) chiama «grande comunità», presentata come alternativa al modello di società industrializzata definitosi nella prospettiva del liberalismo.

Il liberalismo classico è oggetto di una approfondita analisi che Dewey consegna al saggio *The Future of Liberalism* (1935) e al volume *Liberalism and Social Action* (1935), dove il pensatore americano esplora in modo lucido ed essenziale la relazione tra industria e società ed il ruolo che le istituzioni vengono a giocare in questa relazione.

In particolare in *Liberalism and Social Action* Dewey specifica che le istituzioni «forniscono la base materiale per la liberazione culturale e la crescita degli individui» e che l'industria e la finanza devono operare 'per conto' delle istituzioni per realizzare lo sviluppo sociale attraverso una pianificazione organizzata, che costituisce l'unico valido metodo per l'azione sociale; l'obiettivo è quello di creare una forma di organizzazione sociale che includa le attività economiche mettendole 'a servizio' dello sviluppo delle più alte capacità degli individui, obiettivo che il liberalismo classico non ha perseguito né raggiunto.

Motivo di questo fallimento è il fatto che i valori ispiratori del liberalismo – la libertà, lo sviluppo delle capacità individuali, la liberazione dell'intelligenza in gioco in tutte le forme di indagine, di discussione, di espressione – sono stati distorti da una serie di elementi che li hanno resi sterili e ne hanno pervertito il senso, primo dei quali è la mancanza di una prospettiva storica a supporto delle dinamiche economiche e sociali.

Secondo Dewey un reale progresso si realizza solo attraverso la rivisitazione storica di tali dinamiche, mettendo in evidenza i fattori che hanno portato alle contraddizioni ed alle tensioni del presente e riconoscendo che un nuovo ordine sociale, quello di una «società senza classi», si può realizzare solo favorendo la «liberazione dall'insicurezza materiale e dalle coercizioni e repressioni» che impediscono alle masse di partecipare alla condivisione delle vaste risorse culturali disponibili ed alla distribuzione di poteri esistente nella società contemporanea (Dewey, LW11: 36).

Per questo motivo è necessario in prima istanza promuovere l'uso socializzato delle risorse culturali e spirituali che appartengono a tutti e a ciascuno attraverso «l'estensione socializzata dell'intelligenza» (Dewey, LW11: 39) per mezzo della quale ognuno può dare il proprio contributo allo progresso economico e sociale attraverso le attività e le occupazioni che realizzano pienamente il potenziale individuale nel contesto di articolato un tessuto di relazioni.

2. Il lavoro come funzione di crescita individuale e sociale

In *The School and Society* Dewey evidenzia la necessità di inserire nel curricolo scolastico delle 'occupazioni' intese come forme di attività che riproducono o rispecchiano in parallelo modalità di lavoro presenti nella vita sociale.

Nella scuola laboratorio da lui fondata presso l'Università di Chicago queste occupazioni erano rappresentate dal lavoro nella bottega scolastica, nella falegnameria, nella cucina, nel laboratorio di cucito, nel laboratorio tessile.

Dewey spiega come da un punto di vista psicologico l'«occupazione» si differenzi da altre forme di attività in quanto essa «mantiene un bilanciamento tra la dimensione intellettuale e quella pratica dell'esperienza» nella misura in cui si realizza attraverso organi e strutture fisiche ma implica osservazione, pianificazione, riflessione; inoltre l'occupazione non ha una utilità estrinseca ma si completa in se stessa, e si realizza nella crescita che deriva dal continuo gioco di idee e di azioni che la costituisce.

L'occupazione ha, quindi, un valore ed una funzione educativa e auto-educativa, funzione che viene meno laddove il focus viene posto unicamente sulla dimensione manuale o fisica del lavoro che, perdendo la sua connotazione originaria in quanto occupazione, finisce per ridursi a mera routine ed abitudine e non offre nessun contributo all'auto-realizzazione della persona.

A questo proposito Dewey fa l'esempio di quei percorsi di formazione professionalizzante in cui non si fornisce a chi apprende la responsabilità intellettuale di scegliere i materiali e gli strumenti più adatti a realizzare un prodotto, non gli si offre l'opportunità di pensare al proprio modello e al proprio piano di lavoro, non gli si permette di percepire i propri errori e di scoprire come correggerli (Dewey, MW 1: 93) ma gli si offrono solo modelli procedurali da seguire.

Questa distinzione tra «occupazione» e lavoro come routine e le implicazioni educative che ne derivano sono emblematiche nell'aiutarci a comprendere la concezione che Dewey ha del lavoro e della sua funzione sociale e politica ed il motivo per cui il lavoro – in quanto occupazione – abbia un posto così rilevante nel suo progetto educativo, a partire dall'infanzia.

Dewey è consapevole che i processi di industrializzazione e la tendenza ad una formazione professionalizzante, focalizzata essenzialmente sulla dimensione tecnica e riproduttiva del lavoro inteso come funzione strumentale al progresso industriale – a lungo andare portano ad una perdita del suo valore umano, storico e sociale e ad una rarefazione del potere dell'intelligenza che rappresenta il supporto essenziale ad ogni forma di occupazione.

Per questo motivo nel curriculum educativo le «occupazioni» sono sempre proposte attraverso un processo di ricostruzione storica, che conduce gli allievi a ripercorrerne l'evoluzione e le trasformazioni nel tempo ed a comprenderne la funzione sociale e l'impatto nel mondo in cui vivono.

Ciò che conta, come Dewey spiega in *The Child and the Curriculum*, è che tutto ciò che fa parte del curriculum sia proposto ed organizzato come «il riflesso delle forze che operano nella vita del bambino e come il disvelamento dei passaggi che intercorrono tra la sua esperienza attuale e la sua piena maturità» (Dewey, MW.2.278).

In questa prospettiva le «occupazioni» proposte nel curriculum sono il riflesso del lavoro inteso come forza viva che alimenta il progresso sociale.

In questa prospettiva, come sottolinea Emmanuel Renault il lavoro viene ad assumere una funzione insieme «estensiva e normativa» (Renault 2012, 137)

nella misura in cui attraverso di esso si può rendere visibile il tessuto che interconnette le esperienze individuali e collettive e il senso che queste esperienze hanno nel processo di sviluppo sociale.

Questa visibilità diventa possibile laddove il lavoro è esso stesso parte integrante dell'esperienza educativa e si traduce in occupazioni iscritte nel curriculum educativo offerto dalla scuola.

Nel saggio *Culture and Industry in Education* Dewey spiega che il ruolo della scuola nei confronti dell'industria sia quello di consolidarne gli aspetti positivi e di limitare i danni che la sua supremazia produce «selezionando e mantenendo ciò che è significativo e degno di valore e rigettando ed espellendo ciò che è degradante e schiavizzante» il che implica, di fatto, il superamento di una falsa dicotomia tra educazione ed industrializzazione e il riempimento del solco tradizionalmente scavato tra la dimensione culturale e quella vocazionale della formazione; tutto questo si può realizzare rendendo le attività industriali proposte nelle scuole attività 'artistiche', laddove l'«arte» funziona come termine medio tra le due dimensioni dell'esperienza educativa e di quella sociale e come connettore, che tiene insieme gioco e lavoro, tempo libero e industria (Dewey, MW.3.286).

Ciò implica in prima istanza una focalizzazione sulla persona e sulle sue capacità che si esprimono e si espandono attraverso il lavoro inteso come dimensione esperienziale nel cui contesto è possibile esercitare la propria intelligenza, realizzare le proprie aspirazioni ed attitudini, valorizzare i propri talenti e in questo modo contribuire al progresso culturale ed economico; in seconda istanza una analisi delle condizioni in cui si esercitano le attività produttive e professionali ed una rivisitazione delle pratiche professionali e professionalizzanti in chiave riflessiva, affinché tali pratiche possano accogliere e valorizzare elementi di crescita e di cambiamento.

3. Il lavoro come vocazione ed espressione di sé

Nel saggio *Some Dangers in the Present Movement for Industrial Education* Dewey spiega come il termine «vocazionale» per indicare le scuole orientate a fornire in modo spinto una formazione professionalizzante avesse assunto progressivamente una funzione segregativa, limitando di fatto il campo di esperienze a cui gli studenti avevano accesso, con conseguenze disastrose e durature nel tempo (Dewey, MW 7: 98).

Questa segregazione implicava anche una segregazione dell'individuo in formazione dalla società nel suo insieme impedendogli di mettere a fuoco il ruolo e la funzione storica e sociale della professione verso cui l'individuo veniva orientato attraverso il percorso scolastico e la sua interconnessione con le altre esperienze che ne costituivano l'humus culturale.

A questo proposito Dewey cita Kerschensteiner e la sua idea che tutte le attività professionali debbano essere proposte mettendo in evidenza le loro implicazioni sul piano scientifico e sociale; ciò implica che sebbene il lavoro sia di fatto basato su una distinzione tra classi sociali (da cui deriva l'organizzazione

in classi riproposta dal sistema scolastico) esso debba essere preso in considerazione come esperienza che va al di là di tale distinzione e che, seguendo ancora una volta il pensiero di Kerschensteiner, deve essere proposta in funzione essenzialmente educativa, non nell'interesse dell'industria, ma dello sviluppo di forme di cittadinanza attiva e responsabile.

Per poter diventare un lavoratore capace ed efficiente bisogna in prima istanza comprendere il valore ed il senso del proprio lavoro nelle sue relazioni con la scienza, le arti e la società in generale; questa comprensione porta ad avere una concezione alta del lavoro (di qualsiasi tipo) nelle sue implicazioni civiche, culturali, economiche e storiche, e delle sue potenzialità di sviluppo sociale il che significa guardare al lavoro da una prospettiva essenzialmente educativa anziché produttiva (Dewey, MW7: 102).

La critica deweyana, tuttavia, non si focalizza solo sulle scuole professionalizzanti e vocazionali ma sull'intero sistema educativo nella misura in cui esso non riesce a trattenere i giovani al suo interno e lascia che essi abbandonino il percorso scolastico molto precocemente per orientarsi verso prospettive occupazionali immediate ma sottoqualificate, alimentate da un tessuto industriale che richiede mano d'opera a basso costo da impiegare in attività routinarie inscritte in ingranaggi produttivi che determinano non solo una perdita del senso del lavoro, ma rendono di fatto molto difficile se non impossibile l'eventualità che gli stessi giovani investano in ulteriori percorsi formativi orientati allo sviluppo di capacità di iniziativa, riflessione, forza attraverso i quali possano realizzare appieno le proprie capacità (Dewey, MW 3: 289).

Perdere una grande quantità di giovani che saranno destinati a partecipare in modo passivo ed irriflessivo ad attività lavorative che hanno perso ogni attrattiva e forma possibile di idealizzazione, ha un enorme costo sociale di cui è necessario farsi carico se si intende promuovere un autentico progresso economico e sociale.

Per Dewey esiste una relazione insolubile tra lavoro e formazione laddove la formazione deve contribuire a sviluppare la consapevolezza storico-sociale del valore del lavoro inteso come 'occupazione', dimensione attraverso la quale ciascuno scopre le proprie capacità ed i propri talenti e li esercita e li consolida in funzione della loro spendibilità sociale in un contesto occupazionale che accoglie e valorizza tutti e ciascuno.

Da questo punto di vista, come evidenzia Stefano Oliverio «l'allaccio strutturale di educazione e lavoro diviene anche un meta-criterio per giudicare i progetti di trasformazione sociale» (Oliverio 2017, 28) e le linee di sviluppo che ne derivano.

Vale a dire che il modo in cui all'interno di un contesto sociale si declina la relazione tra lavoro ed educazione la dice lunga sul ciò che si intende perseguire in termini di crescita economica e sociale; pertanto una società che intende il lavoro come esperienza individuale e collettiva non finalizzata all'autorealizzazione personale e alla implementazione di multiformi attività produttive che alimentano in modo articolato e differenziato il progresso economico e sociale ma subordinata ad un'unica traiettoria di sviluppo, tenderà a subordinare a quest'ultima anche le opportunità educative che si offrono ai membri della società.

A questo proposito Luciana Bellatalla aggiunge in modo molto pertinente che «la riflessione sul rapporto tra educazione, lavoro e società è l'occasione per Dewey per mettere in luce almeno tre categorie dell'educazione: l'unitarietà, l'integralità e la continuità» (Bellatalla 2020, 47) il che implica la necessità di elaborare progetti educativi che comprendano in modo unitario esperienze di varia natura, le propongano nella loro completezza e in modo integrale e non attraverso formule sintetiche o surrogate, le mettano in relazione secondo una logica di continuità temporale ma anche esperienziale, superando ogni forma di separazione tra ambiti formali, non formali ed informali.

Il lavoro è parte integrante e costitutiva dell'esperienza umana e quindi deve far parte dei curricoli formativi tenendo anche conto che in esso è profondamente implicata una matrice educativa ed autoeducativa. Se l'educazione è, come Dewey scrive in *Democracy and Education* (1916) un processo di costante ricostruzione e riorganizzazione dell'esperienza umana, esso deve includere il lavoro in quanto dimensione attraverso la quale l'individuo costruisce e perfeziona capacità, sviluppa abilità e talenti, orienta la fatica e lo sforzo verso obiettivi e prodotti della cui compiutezza si può godere anche in termini estetici (laddove Dewey, in *Art as Experience* definisce ogni esperienza «consumatoria» come esperienza estetica).

Questa focalizzazione sulla valenza estetica del lavoro è stata analizzata e sviluppata da Emmanuel Renault il quale ha evidenziato come nel pensiero di Dewey il riconoscimento di tale valenza implica il superamento del dualismo tra le belle arti e le arti utili (o tra arte e lavoro) da cui dipendono di fatto anche le separazioni sociali che rappresentano un ostacolo ad una effettiva realizzazione di una società autenticamente democratica in cui il lavoro non sia concepito come una esperienza diversa o alternativa allo svago ma vi sia invece una sostanziale continuità tra esperienze ludiche e divertenti ed esperienze lavorative (Renault 2012, cit.).

Dewey immagina una società in cui il lavoro non sia una esperienza mortificante o routinaria ma si configuri invece come una dimensione esperienziale in cui l'individuo può divertirsi, esercitare forme di pensiero riflessivo sempre più raffinate e progredite, sperimentare ipotesi e invenzioni, trovare soluzioni a problemi complessi, creare ed immaginare, confrontandosi con gli altri.

Secondo Jim Garrison Dewey celebrava l'idea greca dell'esperienza del lavoro, concependo l'esperienza come «accumulo di saggezza pratica» e «fondo di intuizioni» utili nella gestione degli affari della vita quotidiana» di cui sono una esemplificativa rappresentazione il buon carpentiere, il pilota, il medico, il capitano dell'esercito; in questa prospettiva l'esperienza è equivalente all'arte (Garrison 1995).

Attraverso il lavoro l'individuo può quindi non solo riconoscere in se stesso capacità e talenti ma anche renderle visibili sul piano sociale, il che consente alla società di accoglierle e valorizzarle in quanto risorse funzionali alla propria crescita e al proprio sviluppo.

In questi termini il lavoro diventa termine medio tra individuo e società e costituisce, quindi, un dispositivo essenziale per il mantenimento dell'ordine sociale.

Dewey è infatti profondamente consapevole del fatto che alla radice dei conflitti e delle tensioni sociali esistono condizioni di ordine socio-economico che non consentano all'individuo di crescere e di realizzare appieno le proprie potenzialità ed i propri talenti ma soprattutto di partecipare appieno ai processi di sviluppo economico e sociale.

La ridefinizione di tali condizioni richiede di tessere attraverso nuove trame la relazione formazione-lavoro-società, superando false dicotomie e separazioni e soprattutto restituendo al lavoro dignità e moralità in quanto dimensione essenziale e costitutiva dell'esperienza individuale e collettiva.

Questa declinazione del pensiero deweyano ci sembra estremamente attuale ed utile ad interpretare le sfide che siamo chiamati ad affrontare oggi sul piano formativo e politico nel nostro Paese.

Oggi, infatti, più che mai una riflessione sul ruolo e sulla funzione sociale del lavoro è necessaria allo scopo di mettere a fuoco le contraddizioni di un contesto in cui -soprattutto per i giovani-il lavoro si configura sempre più come fragile opportunità e strumento di sopravvivenza sostanzialmente sganciata dai percorsi formativi.

In questi termini è necessario delineare una traiettoria attraverso la quale, proponendo una rivisitazione delle condizioni attuali, diventa possibile muoversi alla ricerca di un nuovo nesso formazione e lavoro e restituire al lavoro dignità e significato nel contesto di un complessivo progetto di sviluppo umano e sociale.

La introduzione dell'esperienza del lavoro nel curriculum della scuola secondaria di secondo grado (attraverso l'alternanza scuola-lavoro poi trasformata in PCTO), la riforma degli Istituti di Istruzione Tecnica Superiore trasformati in consorzi con la funzione di Academies rappresentano una opportunità di reinterpretare la funzione formativa del lavoro ma affinché ciò accada bisogna partire dalle caratteristiche, dalle capacità, dai progetti e dai talenti delle persone costruendo su di esse percorsi dotati di senso e di significato da inscrivere all'interno di un complessivo progetto di rinnovamento economico e sociale.

Riferimenti bibliografici¹

- Bellatalla, L. 2020. "Il lavoro nel modello educativo deweyano." *SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia* 12, 11, (gennaio-giugno): 35-52.
- Dewey, J. 1882-1953. *The Collected Works of John Dewey*. The Electronic Edition, edited by L. Hickman. Charlottesville: Intel Lex Corp.
- Garrison, J. 1995. "Dewey's Philosophy and the Experience of Working: Labor, Tools and Language." *Synthese* 105, 1 (oct.): 87-114.

¹ I riferimenti alle opere di Dewey sono relative all'edizione critica in trentasei volumi pubblicata dalla Southern Illinois University Press a cura di Jo Ann Boydston. Abbreviazioni per *The Collected Works*: EW *The Early Works* (1882-1898); MW *The Middle Works* (1899-1924); LW *The Later Works* (1925-1953).

Oliverio, S. 2017. "Educazione, lavoro e le fonti del pragmatismo pedagogico." *Metis* 7, 1: 19-28.

Renault, E. 2012. "Dewey et la centralité du travail." *Travailler* 2, 28: 125-48. <https://doi.org/10.3917/trav.028.0125>