Virtualità e cittadinanza. Pedagogia del lavoro e dimensione comunitaria

Gennaro Balzano*

Riassunto

La pandemia ha sollecitato una notevole accelerazione sul fronte delle nuove professioni digitali, ma anche della virtualità, del remote work*, dell'innovazione nei contesti più classici. Oltre il dibattito sulla necessità di preservare una relazione autentica, la virtualità può divenire un'opportunità, un nuovo fronte di ricerca in tema di cittadinanza per il sapere pedagogico. La mondializzazione, lo sguardo globale sono il solco entro cui la virtualità del lavoro può costruire una cittadinanza, che è innanzitutto cittadinanza dei diritti. Il riconoscimento e il soddisfacimento di questi ultimi per un lavoratore in virtualità, in grado di soddisfare i propri bisogni per poter vivere dignitosamente, ne sono la premessa necessaria. Dal lavoro, dal nuovo lavoro virtuale e dalla riflessione pedagogica ad esso connessa, l'occasione per prospettive altre di cittadinanza.*

Parole-chiave: *educazione; lavoro; remote work; comunità; mondializzazione.*

Virtuality and citizenship. Pedagogy of work and community perspective

Abstract

The pandemic has prompted a significant acceleration in terms of new digital professions, but also of virtuality, remote work, innovation in the most classic contexts. Beyond the debate on the need to preserve an authentic relationship, virtuality can become an opportunity, a new front of research about citizenship for pedagogy. Globalization, the global gaze is the furrow within which the virtuality of work can build a citizenship, which is above all citizenship of rights. The recognition and satisfaction of the latter for a worker in virtuality, able to satisfy his own needs to live with dignity, are the necessary premise. From work, from new virtual work and the pedagogical reflection connected to it, an opportunity for other perspectives of citizenship.

Keywords: *education; work; remote work; community; globalization.*

* Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" (Italia).

Civitas educationis, a. XII, n. 1, giugno 2023 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9791222304717 • DOI: 10.7413/2281-9568065
© 2023 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

1. Introduzione

L'innovazione, il digitale e la conseguente virtualità del lavoro sono questioni più che attuali da diversi anni. Nel tempo, tuttavia, non si sono ricercate connessioni tra il lavoro, quello oramai virtuale, il *remote work*, e le possibilità di costruzione di una cittadinanza che tenga insieme lo slancio globalizzante e la necessità di partecipazione alla propria comunità di appartenenza. Quando ciò è avvenuto a interessarsene sono state altre scienze come la sociologia (Pesenti & Scansani, 2021: 97-102) o una specifica letteratura internazionale che ha enfatizzato il nesso tra democrazia organizzativa e partecipazione dei cittadini-lavoratori nei luoghi di lavoro (Casey, 2003: 620-634; 2009: 171-185), oppure recenti ricerche volte a valutare l'equilibrio tra lavoro e vita privata proprio nell'alveo del *remote work* (Shirmohammadi *et al.*, 2022: 163-181).

Gli scenari pedagogici del lavoro, alla luce dei differenti cambiamenti rilevabili, sono il terreno entro cui dar corpo a *formatività* come azione professionale che mira a qualificare il lavoro educativo entro progetti di vita implicanti relazioni, pratiche e sistemi di azione capaci di coinvolgere i significati simbolici e culturali del cambiamento e dell'innovazione (Costa, 2019). L'innovazione diventa allora la prospettiva futura del lavoro, sostanziata e sostenuta dalla categoria della virtualità, candidata a pieno titolo a essere sempre più la *formula* maggioritaria (Renna, 2017). Da qui la riflessione sugli aspetti caratterizzanti un lavoro sempre più virtuale, che vede la persona al centro di una realtà d'appartenenza circoscritta e una virtuale con confini quasi mai definiti. Entro questo spazio, che è luogo di vita del lavoratore virtuale, la costruzione di cittadinanza diventa fatto di interesse pedagogico, in virtù di una pedagogia fondata sulla *relazionalità* – incluse le sue forme nuove – che non veda l'uomo separato e avulso dai propri contesti di vita (Shirmohammadi *et al.*, 2022: 164). I progetti di vita, tuttavia, camminano sulle gambe degli uomini ed è, dunque, nuovamente necessario tornare a parlare dell'uomo a lavoro, nel caso specifico, del lavoratore virtuale: "il lavoro diventa il vettore di significazione dell'umano, in quanto prospetta a quest'ultimo e lo accompagna nella scoperta degli orizzonti di libertà" (Costa, 2019: 57), ma non solo, perché è portato, allo stesso tempo, a rielaborare un significato di innovazione sociale ed economica a partire da un nuovo legame tra agire economico ed etico, che sappia porre al centro del senso dello sviluppo, il valore dell'uomo in connessione con la sua comunità di appartenenza e con le nuove comunità a cui si accede, e dunque si finisce per appartenere, grazie al potenziale insito nella virtualità dei contesti di esplicazione delle pratiche lavorative. Il lavoro connettore tra i due contesti di vita, tra la comunità di appartenenza e quella virtuale, la cittadinanza come elemento che trasversalmente può trovare un reale ampliamento di significati e prospettive. Da qui l'apertura di una possibile linea di ricerca tutta da indagare.

2. Scenari pedagogici, lavoro e formatività

La pandemia da Covid-19 e tutte le questioni aperte che ne derivano e ne discendono meritano una rilettura di tipo pedagogico, non fosse altro perché nel bombardamento mediatico che ha coinvolto, oltre le notizie in quanto tali, gli aspetti sociali e psicologici, si è colpevolmente ignorato l'aspetto pedagogico; ignorato e schiacciato, se vogliamo, quasi interamente sulla scuola (Bertagna, 2020), rispetto alla quale – oltre le questioni accademiche – la problematizzazione si è risolta in molti casi nella contrapposizione tra i favorevoli e non favorevoli alla didattica a distanza, poi didattica digitale integrata (Iovinella & Iovinella, 2020). Ogni altro aspetto non ha interessato i dibattiti e, anche a livello accademico, principalmente nella prima fase, troppo spesso si è abbandonato il punto di vista pedagogico, la riflessione teorico-pratico-prassica, per ritrovarsi a discutere di sola metodologia. Il lavoro come aspetto squisitamente industriale o trattato nell'alveo delle politiche del lavoro (Pira, 2020); l'educazione a lavoro, le dinamiche educative nei processi lavorativi (Cegolon, 2020: 159-162), la scuola e il lavoro, il *fare a scuola* (come lungo l'arco della vita), compromessi e condizionati dal Covid-19 e da tutto quanto ne è derivato, pare non abbiano meritato attenzione, che oggi invece la riflessione pedagogica sta fattivamente mostrando, anche per quel che concerne il periodo dopopandemico (Hordósy & McLean, 2022: 378-401).

A seguito dei *lockdown*, a partire da marzo del 2020, i contesti educativi – la scuola nello specifico – sono risultati potenzialmente tra i più pericolosi per il contagio. Improvvisamente proprio l'istituzione formativa per eccellenza del paese si è ritrovata priva dei suoi luoghi; proprio il *setting* riveste un ruolo importante e fondamentale. Questo lo sanno bene gli insegnanti, gli alunni, le famiglie e tutti coloro che si sono ritrovati improvvisamente calati nella formazione – in senso ampio – ai tempi del Coronavirus.

Uno 'stop' che ha trovato la scuola italiana in troppi casi impreparata ad affrontare l'emergenza, anche se la più colpita è la famiglia, o meglio le famiglie, chiamate ancor di più al ruolo di responsabili dell'educazione, al fine di sopperire alle carenze pedagogiche e didattiche dei propri figli, che hanno dovuto in modo rapido modificare le proprie abitudini e, in particolare, approcciarsi a nuovi metodi di studio con il supporto del digitale; i contesti, parallelamente, hanno dovuto reinventarsi per cercare di fornire forme di assistenzialismo e di supporto sociale per tutte le categorie escluse dal mercato del lavoro.

La ricerca pedagogica ha cercato di delineare da un lato le criticità pandemiche, dall'altro si è dovuta occupare anche dei contesti che hanno subito e stanno ancora subendo, in maniera incisiva, situazioni di disagio e di criticità (Mathrani *et al*., 2022: 625-640). Per quanto riguarda il primo aspetto, i fattori hanno riguardato:

– il distanziamento sociale (*social distancing*);

– le conseguenze economiche che hanno determinato un aumento delle richieste di sostegno, anche di tipo assistenziale;

– la povertà educativa, nella fattispecie dettata in modo particolare dall'immersione nella formazione digitale;
– l'aumento crescente delle disuguaglianze a causa di fattori come il digital divide (Ibid.: 628-630), il cambiamento climatico, l'urbanizzazione.

Per quanto riguarda invece i contesti:
– il nucleo familiare che, in quanto processo di socializzazione primaria, determina le condizioni educativo-formative che possono incidere e condizionare lo stato di salute e il percorso di crescita del soggetto;
– il sistema scolastico che rappresenta la prima realtà contraddistinta dal tempo di studio e di apprendimento in cui centrale è il ruolo dell'educatore;
– la società, l'*habitat* territoriale, che alimenta lo *status* di disagio educativo del soggetto, nel confronto dell'altro da sé. La relazione educativa, la comunicazione tra pari, il dialogo intergenerazionale emergono come aspetti pedagogici nella direzione di un'educazione resiliente (Malavasi, 2020) e sostenibile per la valorizzazione della capacità di apprendere ad apprendere.

Si è profilata una nuova figura di educatore, chiamato a inventarsi e a reinventarsi difronte al cambiamento del *qui ed ora*, ad acquisire sempre nuove conoscenze e saperi nella direzione lifelong e lifewide affinché possa sviluppare l'*agency*, la "competenza di agire", come capacità di perseguire e realizzare gli obiettivi ai quali viene attribuito un certo valore (Nussbaum, 2012) e sulla libertà di agire intesa come principale risposta ai funzionamenti/condizionamenti provenienti dall'esterno. Siamo allora di fronte a un cambiamento culturale ed educativo? L'educazione, da un lato, è stato uno dei settori che ha dovuto con più velocità reinventarsi mettendo in pratica un *set* di metodologie – studiate e validate da autorevoli studiosi –, in particolare a distanza, che fino a qualche tempo fa venivano considerate *secondarie*. Per l'educatore nuovi compiti e responsabilità legate al riconoscimento della relazione e della comunicazione – in particolare, l'*interazione sociale* – che, mai come in passato, acquistano maggiore rilevanza in quanto non consentita dal *diktat* del distanziamento sociale. La direzione formativa per l'educatore è dunque tradotta nella definizione di percorsi apprenditivi di *resilienza trasformativa*, ovvero la capacità di gestire processi repentini di cambiamento trovando il giusto modo per migliorare l'esistente e trovare nuovi modelli del vivere civile.

Riconoscere che il lavoro educativo riassume i caratteri della 'pratica sociale' è ragione necessaria per incardinarvi un profilo distintivo di educatore, pedagogista o formatore. Come sostiene Margiotta (2015:15) "il lavoro educativo è anche lavoro sociale, ma in conseguenza del fatto che esso genera forme di vita", trovando delle chiavi di intervento proattive alle criticità che coinvolgono la singola persona oppure il gruppo nella vita quotidiana. Le pratiche si caratterizzano per la *formatività* e per la *generatività* dell'azione professionale. La *formatività* come azione professionale mira a qualificare il lavoro educativo entro progetti di vita implicanti relazioni, pratiche e sistemi di azione capaci di coinvolgere i significati

simbolici e culturali del cambiamento e dell'innovazione. Ne deriva che l'educare non può coincidere nel mero attribuire all'altro una forma e un senso prestabiliti, quanto nella sua capacità di generare una trama relazionale che conduce alla conoscenza di sé e del mondo, disvelando alla libertà individuale i propri reali 'talenti'. In questa prospettiva, la *formatività* del lavoro educativo si qualifica come possibilità di dare e prendere *formazione* generando così non solo prodotti e risultati, ma sentieri di sviluppo e di libertà. Il principio della *formatività* è stato per la prima volta esaminato dal filosofo italiano Pareyson (2011) che la identifica nella *struttura*, nel *carattere*, nella *capacità insita nel formare*. Rielaborando il concetto del *poieîn*, Pareyson illustra la formatività come nesso inseparabile di invenzione e produzione, dove "formare significa fare, ma un tal fare che, mentre fa, inventa il modo di fare: un eseguire, un realizzare, poieîn, ma non qualcosa di predeterminato secondo una regola predisposta, bensì qualcosa che s'inventa facendolo, secondo una regola che si scopre nel corso del fare" (Pareyson, 1985: 222); intesa come tale, inoltre, la formatività inerisce alla totalità dell'esperienza e dell'attività umana, ma si invera, nella sua specificazione, propriamente soltanto nell'arte (Campesi, 2015: 276). Ritornando al rapporto tra *persona* e *formatività*, quest'ultima si esercita su di sé e sul significato dei contenuti di apprendimento e ne stabilisce una relazione. Se, nell'operare formativo e educativo, si è attivi nella misura in cui si è recettivi e si è recettivi nella misura in cui si è attivi, ciò significa che la persona diventa formante e capace di formare solo accogliendo e sviluppando gli impulsi del significato da formare, e forma il significato solo sviluppando ed esercitando la propria capacità formante. Pareyson evidenzia, infatti, che la persona è una tal relazione con sé che si costituisce come tale solo in quanto è, al tempo stesso, relazione con altro. Emerge, quindi, la dimensione formativa del lavoro educativo per mezzo dell'interazione tra sé e il contesto. L'apprendimento, inoltre, si presenta come attività situata (Lave & Wenger, 1991) e come zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1992) al fine di introdurre pratiche di *scaffolding* a fondamento della relazione educativa. Nella pratica della *formatività*, che di fatto si modifica sostanzialmente rispetto all'originaria idea di Pareyson, l'educatore deve essere formato all'acquisizione di un *set* di saperi e di abilità affinché possa:

– sviluppare la propria visione dei problemi e delle sfide del territorio (formale, informale e non formale) compresa l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva (*formatività pratica*);

– sviluppare percorsi apprenditivi per mezzo dei quali ogni membro – anche il più periferico, magari giovane o meno esperto – è legittimato ad apportare il suo contributo a pari livello dei più esperti (*legittimazione periferica della formatività*);

– l'apertura dei confini per estendere lo spazio nel quale attuare i processi di sviluppo e consapevolizzazione (*confini e traiettorie della formatività*).

Le competenze richieste all'educatore per lo sviluppo professionale sono quelle *strategiche*, ovvero la capacità di dirigere sé stessi nello studio e nel

lavoro, così come delineato in alcune ricerche (Pellerey, 2017) e dalle recenti raccomandazioni della Commissione Europea:

– *metacognitive*, intese come la capacità di regolazione e di gestione della conoscenza. Alcuni esempi si ritrovano nella progettazione, nella definizione dell'obiettivo, nelle strategie di gestione delle informazioni e, infine, nella valutazione;

– *affettive*, come la gestione delle emozioni, l'auto-controllo, la motivazione all'apprendere ad apprendere;

– *relazionali*, come la responsabilità e la partecipazione attiva alle attività promosse dal territorio.

La *generatività* si traduce nella messa in campo di una strategia per mezzo della quale legare, all'interno di un orizzonte onnicomprensivo di significatività, ambiti di esperienza diversi e di conferimento di senso al proprio agire contestualmente e socialmente situato. La valenza generativa che scaturisce dalla prassi lavorativa (Margiotta, 2015) si sostanzia nell'acquisizione di consapevolezza delle proprie capacità, nello sviluppo delle proprie potenzialità, nell'auto-progettazione del proprio cammino esistenziale e professionale entro cui definire responsabilmente se stessi, le relazioni con gli altri e con la realtà. La *generatività* disegna, dunque, un *nuovo* e *diverso* percorso di apprendimento che fa leva sulla dimensione riflessiva e trasformativa dei saperi in quanto risultato dell'azione di scambio tra i soggetti, e nella quale è possibile evincere l'intero "gradiente di formatività dei legami, con la sua capacità di generare scenari e progettualità tali da liberare, per il lavoratore, le energie potenziali per costruire nuove possibilità creative" (Costa, 2011: 161). Per mezzo dell'interazione sociale e della partecipazione comune, nel territorio si attivano processi di negoziazione del sé e di auto-poiesi con cui, in virtù del rapporto tra le diverse agenzie educative e sociali, si perviene alla costruzione socioculturale dell'identità personale tra il senso e il significato di *multiappartenenza* e di *partecipazione sociale a una pratica*. Le competenze generative sono, infatti, orientate a potenziare l'intervento educativo nella direzione (e autodirezione) dello sviluppo personale e professionale in una combinazione tra *hard* (tecniche) e *soft* (trasversali) *skills*.

Compito dell'educatore è quello di connettere il contesto della pratica con le reti dei diversi contesti in cui deve agire per interrogarsi e riflettere, così come delineato anche nelle dieci sfide avanzate dall'OECD (2017). Queste ultime riconoscono la centralità del soggetto, e il suo diritto all'*apprendere ad apprendere*, e tracciando le basi per nuovi sistemi di *welfare generativo* e *sostenibile* per il bene comune e l'inclusione sociale. All'educatore sono richiesti nuovi compiti e responsabilità (Minello, 2020: 225-229). Oggi per oggi, ma anche oggi in ottica futura. Anche su questo è chiamata a interrogarsi la pedagogia, ad attivare quella riflessione necessaria.

Interessante e illuminante il contributo di Franco Cambi (2020: 55-57), volto a sostenere che la pedagogia

> non può affatto tacere. Anzi deve parlare a gran voce facendosi interlocutrice forte e dei politici e degli intellettuali tutti e degli stessi cittadini individualmente presi. Sì, poiché ha da esercitare richiami [...] e fissare compiti inaggirabili e capaci di rifondare meglio il nostro vivere in società (come pure la nostra coscienza personale). Questo compito risulta urgente e complesso, articolato su più fronti e tutti necessari e forse possibili, oggi più di ieri, da raggiungere. E che toccano molti punti del nostro vivere e privato e pubblico [...] guardando anche a una ridefinizione della nostra idea di civiltà nel suo complesso: tutti temi squisitamente pedagogici in senso 'grande'. [...] Si tratta però di svilupparli con decisione e in teoria e in pratica fino a farli essere una strategia di alto respiro.

3. Prospettive future per il lavoro

Un futuro del lavoro che necessariamente parta da riflessioni ermeneutico-interpretative può chiaramente aprire a scenari che di certo non minimizzano o, comunque, ridimensionano la persona:

> alla pedagogia del lavoro si impone un compito basilare in vista della promozione di una 'personalizzazione' dell'esperienza lavorativa e di un'umanizzazione effettuale dei contesti produttivi. In vista, cioè, dell'attestazione certa della centralità manifesta, nella quotidianità lavorativa, del valore della persona e della persona come valore in sé e per sé; dunque, del diffuso avverarsi delle condizioni della sua educabilità, esprimibile attraverso interazioni significanti in termini apprenditivi e di socialità, e del conseguente ascolto dei suoi appelli educativo-formativi (d'Aniello, 2011: 140).

Da qui si parte per poi ristrutturare anche il rapporto tra persona e impresa, teso a porre in essere una modificazione "di determinati approcci organizzativi" al fine di "evitare la sicura esclusione dal mercato di imprese restie a comprendere che il proprio destino è appeso al filo dell'indissolubilità che unisce la crescente cognitivizzazione delle 'mansioni' a puntuali premure formative" (*Ibidem*), che trovano espressione piena solo se si prospetta e si progetta pedagogicamente e fattivamente una differente cultura del lavoro, il cui senso risieda in logiche dell'umano e non in equazioni dell'utile. Compresa, infatti, "l'autenticità originaria del senso educativamente germinativo del lavoro stesso, a sua volta collocabile nell'alveo della prospettiva politico-culturale suggerita dall'*utopia razionalmente fondabile* dell'educazione integrale permanente" (*Ibidem*), diventa necessario che questo sia il punto fermo da cui partire per strutturare un quadro, un'analisi, un'interpretazione delle pratiche e dei contesti lavorativi. Proprio la prospettiva utopica citata va anche riferita a uno scenario internazionale: la necessità dell'*utopismo del presente* (MacAllister, 2019), teorizzata da

MacIntyre, ossia la possibilità di imparare a trasformare il presente, la speranza che un'educazione basata sulla pratica possa contribuire a un utopismo del presente in grado di sfidare le iniquità e le distorsioni generate dalle economie di mercato; di pari passo anche l'idea secondo cui l'educazione moderna e il discorso utopico condividono un tratto comune, quello di essere strutturalmente fondati sulla promessa di miglioramento umano (Argenton, 2019).

Se quindi si sposa la tesi secondo la quale il lavoro è primariamente, oltre che luogo di crescita umana, il tassello che completa il mosaico dell'integralità antropologica, nell'epoca in cui, giorno dopo giorno, le economie risultano, al pari di chi produce (il lavoratore), precarie e pronte a cedere (Balzano, 2011: 15-22), la prospettiva cambia di sicuro e necessita di approfondimenti in grado di disegnare scenari possibili, ma soprattutto realistici, rispetto a ciò che il lavoro, trasformandosi, potrebbe, nei prossimi anni, diventare. O almeno così era fino all'avvento del Covid-19. I cambiamenti, infatti, sono stati repentini e il lavoro come l'educazione sono stati richiamati a reinventarsi in nuove forme (Minello, 2012), non ancora ben definite del tutto ma di certo nuove e rispetto alle quali una riflessione è necessaria.

"Il processo di ridefinizione 'identitaria' che sta caratterizzando il mondo del lavoro contemporaneo e le stesse professioni argomenta la necessità che concetti, principi e metodi appartenenti a diversi ambiti disciplinari sappiano articolarsi dando vita a nuovi quadri disciplinari" (Dato, 2009: 32-33), tenendo in considerazione che la pedagogia del lavoro oggi si inserisce in un complesso quadro teorico che vede le scienze dell'educativo arrancare rispetto agli ambiti che sociologia e psicologia si sono ritagliati nel tempo. Ancor di più il sapere pedagogico si è "aperto a nicchie disciplinari" (Ibid.: 33), come la pedagogia del lavoro, l'educazione degli adulti e la pedagogia sociale, scienze che hanno posto alcune priorità nell'affrontare la tematica lavoro. Tra queste vi è innanzitutto il ripensamento del rapporto tra formazione e lavoro, un tema enormemente abusato che rischia spesso di relegare gli studi pedagogici sul lavoro a semplice studio dell'ambito formativo professionale. Ciò che viene sminuito in tal caso è il 'campo di educabilità' che il lavoro rappresenta, attività che coinvolge ragione, emozioni, intelletto e responsabilità; "luogo 'educativo' e di formazione, come opportunità di crescita personale; [...] luogo di relazionalità significativa, [...] ambito di spendibilità cognitiva e di potere e di governo" (Di Nubila, 2000: 30).

Quel che accade agli inizi degli anni Ottanta, periodo in cui comincia ad affacciarsi sui mercati l'industria dei servizi su grande scala e il *personal computer*, è l'avvio di una veloce evoluzione che porterà tecnologia, digitale e virtualità, nell'arco di vent'anni, nella quotidianità di ognuno. Col passare degli anni l'industria dei servizi, quella che 'crea', si è impossessata dei mercati e/o dei settori vergini e il PC ha invaso anche le case delle persone più conservatrici. Su tale *humus* crescono oggi stabilmente sia creatività che virtualità.

Il virtuale, infatti, è centrale ormai in ogni campo dello sviluppo dopo una *escalation* che l'ha visto imporsi prepotentemente nei diversi contesti. Nel 2020 il virtuale ha assunto i caratteri dell'essenzialità, ancor più di quanto non fosse nel precedente decennio. Proprio la virtualità, nell'immaginario comune identificato in prima istanza con Internet, richiede qualche specificazione più puntuale preliminare poiché vanno considerati anche altri contesti computerizzati e/o automatizzati. Lavoro virtuale è oggi gran parte del *back-office* delocalizzato ma anche localizzato, le varie assistenze *on-line* o anche telefoniche e automatizzate e la gestione del web, con tutte le implicazioni che possono esserci. Di sicuro l'esplosione del fenomeno 'virtualità' ha incentivato la diffusione di tali tipologie lavorative, che oltretutto riescono a soddisfare le idee attuali di flessibilità e a ridurre notevolmente i costi, soprattutto per quel che concerne i servizi. Da qui, in fretta si è passati allo *smart working*, meglio definito a livello mondiale *remote* (lavoro da remoto). Il problema che è necessario affrontare a tal proposito è il seguente: i lavori virtuali devono comunque fornire una garanzia di relazione? Ci riescono? E in che modo? E ancora, si può ritrovare nella virtualità l'opportunità per, ad esempio, promuovere una nuova idea di cittadinanza? Per rispondere ai primi quesiti ci limiteremo a dire che la persona, anche non direttamente a contatto con l'altro, ha gli strumenti in sé per relazionarsi, anche qualora il lavoro diventasse necessariamente virtuale, come accaduto per oltre sei milioni di lavoratori durante il *lockdown* di marzo e come si prospetta stabilmente nel post-Covid per oltre cinque milioni di persone (Casadei, 2022). Di conseguenza, la discriminante coinvolta è la volontà personale di porre in esercizio la relazione e quella di compiere tale scelta nonostante le tendenze attuali e future. Infatti, c'è un dato da considerare: oltre quanto già accaduto, in futuro il lavoro sarà sempre più virtuale, sempre più *remote*. Il contributo pedagogico dovrà allora puntare alla garanzia di relazione *intra* ed *extra* lavorativa. Le future generazioni necessitano di una educazione fondata sull'autenticità della relazione, affinché la virtualità non sia l'ennesimo pericolo o la definitiva causa della società dell'individualismo. Il rafforzamento delle reti sociali, attraverso l'esercizio della relazionalità nelle varie età evolutive, dalla scuola alla famiglia e ai contesti sociali allargati, può rappresentare la possibilità vera per una inversione di tendenza già necessaria oggi, e di sicuro sempre più urgente nel prossimo futuro. Ma non è tutto. La virtualità può divenire, con l'intero sistema che può creare nelle pratiche lavorative un'opportunità, un nuovo fronte di ricerca in tema di cittadinanza.

4. Virtualità del lavoro e cittadinanza

Nella, ormai, dilagante forza della virtualità nel lavoro, i nuovi spazi di formazione, come i contesti lavorativi del nostro tempo, sono da considerarsi luoghi di espressione ed esercizio della cittadinanza.

La dinamica tra persona e ambiente esterno diventa il fulcro d'attenzione per una pedagogia che vuol guardare ai contesti di innovazione preoccupandosi dell'autenticità relazionale e, conseguentemente, di esercizio della cittadinanza. Il Novecento ha reso chiaro riconoscimento alla dimensione comunitaria della persona, tanto nella liberaldemocrazia deweyana quanto nella visione cattolica, rinnovata da pensatori lucidi come Maritain e Mounier. Ne consegue che lo scopo dell'educazione è "guidare l'uomo nello sviluppo dinamico durante il quale egli si forma in quanto persona umana, provvista delle armi della conoscenza della forza del giudizio e delle virtù morali mentre nello stesso tempo a lui giunge l'eredità spirituale della nazione e della civiltà alle quali egli appartiene" (Maritain, 1981: 25). Se per Maritain l'individualismo borghese è finito, il problema consiste nel sostituirlo "con una civiltà personalistica e comunitaria fondata sugli umani diritti e che soddisfi le aspirazioni e i bisogni sociali dell'uomo" (Ibid.: 126).

Ne discende una modifica importante riguardante il concetto di educazione, quella liberale e per tutti, che non manca di sostanziarsi con un riferimento importante alla coltivazione delle virtù. "Il contesto è quello della democrazia, dei diritti umani e del cittadino nel legame che unisce la persona alla società" (Pesci, 2021: 148). Recuperando proprio l'idea di virtù e costruendo intorno progetti educativi, la *character education* (Lickona, 1991) getterà le basi per numerose tendenze afferenti il comunitarismo contemporaneo; parallelamente lo sviluppo di un'idea di virtù come *character strenght* (Peterson & Seligman, 2004), dunque *risorsa*, condurrà i due studiosi alla individuazione di sei virtù principali. Tra queste le "virtù di umanità e giustizia […] particolarmente significative nel contesto dell'educazione morale e alla cittadinanza" e "la responsabilità sociale (cittadinanza, partecipazione, lealtà verso la comunità) e la giustizia nei rapporti con gli altri" (Pesci, 2021: 149). Dal liberal al comunitarismo, in un mondo sempre più interconnesso, si è fatta largo la prospettiva della *global education* (Diaz *et al*., 1999), che comprende tutto ciò che concerne problemi e questioni che superano le barriere nazionali, l'introduzione conseguente di un'ideologia dell'interconnessione planetaria, ecologica, culturale, politica, tecnologica, una visione del mondo e una mentalità, una sorta di etica "globale".

Una prospettiva globale dell'educazione, dunque, e l'idea ambiziosa di costruire una cittadinanza consapevole su larga scala; partendo dalle persone, dall'ambiente di vita, dalla socialità e da tutto ciò che accomuna gli uomini: il *lavoro*. E non un lavoro che potremmo definire classico ma il lavoro che, per antonomasia, riporta tutti sullo stesso piano attuando una sorta di rinnovato cosmopolitismo: quello *virtuale*. Se da un lato

> la *global education* propone un cambiamento di prospettiva (specialmente con il suo spiccato mondialismo) che richiede ancora contestualizzazioni specifiche, sia nei confronti delle grandi questioni etiche oggi ancora in discussione intorno al rapporto tra vita buona e cittadinanza responsabile sia a proposito delle pratiche migliori per l'educazione e la formazione nella società globalizzata (Pesci, 2021: 150)

dall'altro il lavoro, e nello specifico in riferimento alla categoria della virtualità, può rappresentare una delle strade sulle quali costruire una differente idea di cittadinanza. La rinnovata attenzione a tale concetto l'ha di fatto trasformato, aggiungendo a questioni filosofico-politiche, aspetti sociali che interpellano la pedagogia e la sfera educativa.

> Essa, infatti, ha dato per acquisito che la figura del cittadino si caratterizza per la partecipazione attiva alla vita politica dello Stato, e, da qui, ha puntato soprattutto a rivalutare, in senso materiale, l'aspetto egualitario ed emancipativo della cittadinanza. […] risulta fondamentale l'educazione ai diritti e alla partecipazione responsabile nella dimensione costitutiva della formazione integrale per una partecipazione attiva al processo di mondializzazione, in prospettiva della formazione di una coscienza etica che sostenga la piena emancipazione e il totale benessere della persona umana (Borgia, 2019: 226).

La categoria della virtualità, nel solco della pedagogia del lavoro, è chiamata a svolgere un ruolo di connettore tra le esigenze di globalizzazione, i rischi di onnipotenza ed egocentrismo e l'allargamento della comunità di appartenenza. "L'uomo nella crescente tensione che lo porta a diventare cittadino del mondo è confuso, ma non può perdere le sue radici, deve cercare di continuare a svolgere una parte attiva nella vita della propria nazione e della comunità locale per tracciare direttrici di senso e prospettive sociopolitiche verso una vera mondializzazione" (Ibid.: 226-227). Anche perché è bene ricordare che proprio la dimensione più pedagogica del lavoro, come ricorda Costa (2019: 64) si esplicita "entro progetti di vita implicanti relazioni, progetti e sistemi di azione capaci di coinvolgere i significati simbolici e culturali del cambiamento e dell'innovazione scelta e non subita". I progetti di vita, tuttavia, camminano sulle gambe degli uomini e, dunque, diviene nuovamente necessario tornare a parlare dell'uomo a lavoro, nel caso specifico, del lavoratore virtuale. Nonostante i rischi di un asettico isolamento, il lavoratore virtuale è la nuova soggettività in grado di restituire significati autentici all'agire umano, dall'altro di riscrivere una nuova idea di partecipazione, di nuovo comunitarismo, di cittadinanza: "il lavoro diventa il vettore di significazione dell'umano, in quanto prospetta a quest'ultimo e lo accompagna nella scoperta degli orizzonti di libertà e di *agency* che ciascun individuo, o reti cognitivi ed esperienziali, mettono a disposizione" (Ibid.: 62), ma non solo. Perché la libertà, in chiave pedagogica, andrebbe sempre pensata non come *libertà di...* ma come *libertà di scegliere di...*, sottolineando il valore della scelta. Inoltre, c'è da considerare la necessità tutta umana di governare lo sviluppo (Granese, 2002: 16). Sfida odierna, tra le sfide, è rielaborare un significato di innovazione sociale ed economica a partire da un nuovo legame tra agire economico ed etico, che sappia porre al centro del senso dello sviluppo, il valore dell'uomo in connessione con la sua comunità di appartenenza (Costa, 2019: 63) e con le nuove comunità

a cui si accede, e dunque si finisce per appartenere, grazie alla virtualità. Questo sdoppiamento di contesto diventa un ulteriore incentivo alla costruzione di un'idea di cittadinanza che tenga dentro oltre che il principio universalistico di soddisfacimento dei diritti fondamentali anche "lo status di persona avente diritto, dinanzi allo Stato e alla società, di poter soddisfare i propri bisogni per poter vivere dignitosamente" (Balzano, 2019: 193). Il lavoro connettore tra i due contesti di vita, tra la comunità di appartenenza e quella virtuale, la cittadinanza come elemento che trasversalmente può trovare un reale ampliamento di significati e prospettive. Per dirla con Bertagna (2017) è il senso capacitativo del lavoro che farà la differenza, ovvero rimanderà a quell'intelligenza collettiva delle umane pratiche di generazione del valore, che risultano eminentemente legate al coinvolgimento e alla partecipazione.

Quanto detto vuole dunque essere una possibile traccia di ricerca, un solco entro cui esplicare ermeneuticamente significati nuovi e aspetti che, argomentati, possono offrire un contributo credibile alla strutturazione di un'idea di cittadinanza che allarga il proprio orizzonte ai contesti virtuali, alle nuove forme di lavoro, con uno sguardo in prospettiva.

Bibliografia

Alessandrini, G. (a cura di) (2017), *Atlante di Pedagogia del lavoro*, Milano: FrancoAngeli.

Argenton, G. (2019), "Utopian spaces and the promise of education: a conceptual analysis", in *Educational Philosophy and Theory*, vol. 51, n. 3, pp. 310-321.

Balzano, G. (2011), *Educazione, lavoro, impresa. Quale legame*, Roma: Armando.

Balzano, V. (2019), "Democrazia e educazione in John Dewey. Nuove prospettive pratiche per un educare alla cittadinanza democratica", in *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, vol. 8, n. 2, pp. 183-196.

Bertagna, G. (2017), "Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica", in G. Alessandrini, (a cura di), *Atlante di Pedagogia del lavoro*, Milano: FrancoAngeli, pp. 49-86.

Id. (2020), *Reinventare la scuola. Un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*, Roma: Studium.

Bocca, G. (1998), *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, Brescia: La Scuola.

Borgia, G. (2019), "Il processo storico di mondializzazione e le idee unificanti che conducono alla cittadinanza planetaria", in *Formazione & Insegnamento*, vol. XVII, n. 1, pp. 221-227.

Cambi, F. (2020), "Pandemia Covid-19: una breve riflessione padagogica", in *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, vol. 23, n. 1, pp. 55-57.

Campesi, D. (2015), "Interpretazione e improvvisazione nell'estetica della formatività di Luigi Pareyson", in *Itinera. Rivista di filosofia e teoria delle arti*, n. 10, pp. 272-287.

Casadei, C. (2022), *Gli smart worker sono (e saranno) più di 5 milioni, si fanno avanti anche Pa e Pmi*, https://www.ilsole24ore.com/art/gli-smart-worker-so-

no-e-saranno-piu-5-milioni-si-fanno-avanti-anche-pa-e-pmi-ADPxPvz, consultato il 24 maggio 2022.
Casey, C. (2003), "The learning worker, organizations and democracy", in *International Journal of Lifelong Education*, vol. 22, n. 6, pp. 620-634.
Id. (2009), "Organizations, workers, and learning: new prospects for citizenship at work?", in *Citizenship Studies*, vol. 13, n. 2, pp. 171-185.
Cegolon, A. (2020), *Lavoro e pedagogia del lavoro. Origine, sviluppo, prospettive*, Brescia: Studium.
Costa, M. (2011), *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, Milano: FrancoAngeli.
Id. (2019), "Agire lavorativo e formatività nelle trasformazioni del lavoro", in *Studium Educationis*, vol. XX, n. 3, pp. 57-66.
d'Aniello, F. (2011), "Il lavoro produttivo oggi tra fattori critici ed 'eu-topia' pedagogica", in *Education Science and Society,* vol. II, n. 1, pp. 129-145.
Dato, D. (2009), *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*, Milano: FrancoAngeli.
Dewey, J. (1949), *Democrazia e educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
Di Nubila, R. (2000), "Il pensiero pedagogico a presidio delle 'Risorse umane' nei processi di lavoro nell'era post-taylorfordista", in *Studium Educationis*, n. 1, pp. 28-36.
Diaz, C., Massialas, B.G. & Xanthopoulos, J.A. (1999), *Global Perspectives for Educators*, Boston: Allyn and Bacon.
Donati, P. (2001), *Il lavoro che emerge. Prospettive del lavoro come relazione sociale in una economia dopo-moderna*, Torino: Bollati Boringhieri.
Frauenfelder, E., De Sanctis, O. & Corbi E. (a cura di) (2011), *Civitas educationis. Interrogazioni e sfide padagogiche*, Napoli: Liguori.
Granese, A. (2002), *Etica della formazione e dello sviluppo, nuova economia, società globale*, Roma: Anicia.
Hordósy, R. & McLean, M. (2022), "The future of the research and teaching nexus in a post-pandemic world", in *Educational Review*, vol. 74, n. 3, pp. 378-401.
Iovinella, M. & Iovinella, R. (2020), *Home school. La scuola a distanza durante l'emergenza Covid-19*, Milano: StreetLib.
Lave, J. & Wenger, E. (1991), *Situated learning. Legitimate peripheral partecipation*, Cambridge: Cambridge University Press.
Lickona, T. (1991), *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*, New York: Bantam.
MacAllister, J. (2019), "Utopianism of the Present: MacIntyre on Education and the Virtue of Hope", in *International Critical Thought*, vol. 9, n. 3, pp. 436-446.
Macchietti, S.S. (2005), "Formazione, università e umanesimo del lavoro", in *Prospettiva EP*, vol. XXVIII, n. 1, pp. 5-17.
Malavasi, P. (2020), *Insegnare l'umano*, Milano: Vita e Pensiero.
Margiotta, U. (2015), *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*, Roma: Carocci.
Maritain, J. (1981), *L'educazione al bivio*, Brescia: La Scuola.
Mathrani, A., Sarvesh, T. & Umer, R. (2022), "Digital divide framework: online learning in developing countries during the COVID-19 lockdown", in *Globalisation, Societies and Education*, vol. 20, n. 5, pp. 625-640.

Minello, R. (2012), *Educare al tempo della crisi*, Lecce: Pensa MultiMedia.
Ead. (2020), *I dilemmi dell'educazione*, Roma: Armando.
Nussbaum, M.C. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna: il Mulino.
OECD (2019), *Model Tax Convention on Income and on Capital 2017*, Paris: OECD Publishing.
Pareyson, L. (1985), *Esistenza e persona*, Genova: Il Melangolo.
Id. (2011), *Persona e libertà*, Brescia: La Scuola.
Pellerey, M. (2017), *Soft skill e orientamento professionale*, Roma: CNOS-FAP.
Pesci, F. (2021), "Virtù e cittadinanza. Due idee 'pedagogiche'", in *Pedagogia oggi*, vol. 19, n. 2, pp. 145-151.
Pesenti, L. & Scansani, G. (2021), *Smart working. Una nuova organizzazione del lavoro oltre le utopie*, Milano: Vita e Pensiero.
Peterson, C. & Seligman, M. (2004), *Character Strengths and Virtues. A Handbook and Classification*, Oxford: Oxford University Press.
Pira, M. (2020), *Anno zero d.C. I nostri soldi, i mercati, il lavoro, i nuovi equilibri internazionali dopo il coronavirus*, Milano: Chiarelettere.
Renna, P. (2017), "Lavoro 'dematerializzato' e lavoro 'materializzato' nell'età della tecnica: prospettive pedagogiche e didattiche", in *Metis*, vol. 7, n. 1.
Shirmohammadi, M., Chan, Au W. & Beigi, M. (2022), "Remote work and work-life balance: Lessons learned from the covid-19 pandemic and suggestions for HRD practitioners", in *Human Resource Development International*, vol. 25, n. 2, pp. 163-181.
Van Dermijnsbrugge, E. & Chatelier, S. (2022), "Utopia as method: a response to education in crisis?", in *Asia Pacific Journal of Education*, vol. 42, n. 1 (sup), pp. 6-19.
Vygotskij, L.S. (1992), *Pensiero e linguaggio*, Bari: Laterza.