



# Cultura e anti-cultura del lavoro

Sapere, fare e saper fare  
di Gianluca Caputo

Secondo Karl Marx «l'essenza di ogni essere è il suo realizzarsi nell'appartenenza al genere di cui esso fa parte», e nel caso particolare del genere umano, il contrassegno decisivo di questa realizzazione è ciò che distingue l'uomo dall'animale: la capacità di creare, in un rapporto costitutivo con la natura, i mezzi per soddisfare i bisogni naturali per la propria sopravvivenza, e questo avviene con il *lavoro*.

## IL LAVORO

Alla base della storia vi è dunque il *lavoro*, inteso come creatore di civiltà e di *cultura*.

Se ci concentriamo sull'asserto che il lavoro produce cultura non possiamo fare a meno di notare che il fatto è di per sé così poco evidente che, in certi contesti, dobbiamo ribadire che stiamo parlando di *cultura del lavoro*, ammettendo in pratica che si può concepire e praticare un lavoro senza avere e fare cultura. Questo avviene perché, lungi dal considerare il lavoro come segno distintivo dell'essenza dell'uomo nella sua globalità, esso è stato diviso, all'interno dell'umanità, tra più classi sociali: i lavoratori, i proprietari dei mezzi di produzione, gli intellettuali o i tecnici e raramente le tre classi si sovrappongono. Il lavoro da cultura diventa così alienazione e impedisce a chi crea di raggiungere la piena consapevolezza, sia storica sia teorica, del proprio *fare*.

Questa divisione si è ben mantenuta nel corso della storia, in tutti i domini di interesse umano, a partire dal luogo che, per eccellenza, dovrebbe formare gli uomini come cittadini, lavoratori e intellettuali: la scuola.

## LA TEORIA DEI DUE POPOLI

Da sempre si parla della scuola italiana come di una struttura inadeguata e incapace di formare gli studenti al mondo del lavoro, un problema che si ripresenta ogni qualvolta è annunciata una nuova riforma del sistema scolastico, la quale non è mai contrapposta alla precedente (sottintendendo che quest'ultima non vale la pena di essere neppure ricordata) ma a all'"unica" riconosciuta come tale nel nostro paese: la *riforma Gentile*.

Un excursus storico ci consentirà di capire quanto questa abbia influenzato il nostro modo di pensare il lavoro.

Se nello Statuto albertino la scuola come diritto non era nemmeno nominata, dopo l'unificazione dell'Italia si pose il problema di "fare gli italiani", il che si traduceva con la necessità di una riforma a livello nazionale per avere una lingua e una cultura comune. È interessante notare come l'obbligo scolastico si chiamasse "leva" scolastica, proprio come quella militare, a sottolinearne, appunto, il carattere coercitivo. Per l'Italia unita il dibattito sulla scolarizzazione si connetteva al problema del controllo sociale, economico e politico e due erano le tesi su cui si articolava:

- controllo sociale attraverso l'alfabetizzazione. Dove c'è l'istruzione di massa il popolo ha maggiori costumi, riconosce le leggi e le rispetta;



- controllo economico e politico attraverso l'ignoranza. Sostanzialmente la "teoria dei due popoli", in cui quello più istruito è alla dirigenza, l'altro al lavoro.

Nella seconda metà dell'Ottocento, la Rivoluzione industriale porta un cambiamento radicale in tutta la società e anche nel mondo del lavoro. Le idee illuministiche, che sostengono il principio dell'istruzione di massa come bene nazionale, si diffondono in Europa. Con l'unità d'Italia il problema è fatto proprio dalla classe dirigente piemontese e affidato al ministro della Pubblica Istruzione Gabrio Casati, con un fine ben chiaro: l'istruzione del popolo deve servire a preparare operai meno ignoranti, quindi più produttivi, perché una migliore produzione significa un maggior benessere generale<sup>1</sup>. La legge Casati (13 novembre 1859) ha creato un ordinamento fin troppo efficace, tanto che l'indirizzo strutturale è rimasto pressoché immutato fino ai giorni nostri, comprese le premesse ideologiche e le scelte pedagogico-didattiche: gli insegnanti sono depositari di un sapere inconfutabile e il metodo di insegnamento ideale è considerato quello mnemonico e transitivo. Una scuola, dunque, adatta alla formazione di "truppe" di lavoratori con il medesimo grado di conoscenza e criticità, e allo stesso tempo inadeguata alla formazione dei futuri dirigenti, figli della nuova borghesia. Si evidenzia così la scarsa sensibilità della classe dirigente di allora verso la preparazione scientifica e professionale, in controtendenza rispetto agli altri paesi europei. Si continua a pensare che chi dirige non ha bisogno di lavorare, né tanto meno di imparare a farlo e di avere quindi una cultura del lavoro che permetta di comprenderne il valore economico oltre che storico; per chi è avviato al lavoro (di solito in giovanissima età, quindi per scelta di ceto, raramente per volontà) è sufficiente un'istruzione di base per l'apprendimento meccanico delle istruzioni impartite. E' questa la *teoria dei due popoli*: i lavoratori manuali da una parte e i dirigenti dall'altra.

Quando il fascismo salì al potere, Mussolini incaricò il filosofo Giovanni Gentile di preparare la riforma della scuola. Il duce aveva bisogno di rafforzare le sue posizioni e la *riforma Gentile* (1923) rese ancora più difficile la mobilità sociale attraverso l'istruzione, i giovani destinati al lavoro erano così orientati all'accettazione passiva dell'autorità politica ed economica, i rappresentanti della legge erano invece coloro che possedevano i mezzi di produzione<sup>2</sup>. A tale scopo la riforma aveva realizzato una scuola con livelli diversi:

- la scuola di serie A (ginnasi, licei, università); destinata a formare la classe dirigente, frequentata dai figli dei borghesi (politici, dirigenti, ma anche industriali e liberi professionisti). In questa scuola il lavoro manuale non è previsto perché chi comanda non lavora;
- la scuola di serie B (istituti tecnici e commerciali); destinata ai quadri subordinati, i tecnici specializzati, le cinghie di trasmissione tra il potere e la mano d'opera;
- la scuola di serie C (elementari e professionali); per i figli dei contadini e degli operai, istruiti per lavorare nei campi e nelle catene delle fabbriche, modellati per obbedire e usare le mani al servizio dell'altrui intelligenza, anziché la propria<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> G. Cives. *La scuola italiana dall'Unità ai giorni nostri*. La Nuova Italia: Firenze, 1992.

<sup>2</sup> G. Gentile. "La pedagogia, la scuola". In: G. Spadafora (a cura di). *Atti del Convegno di Pedagogia (Catania, 12-13-14 dicembre 1994) e altri studi*. Roma: Armando Editore, 1997.

<sup>3</sup> G. Chiosso. "Gentile, i cattolici e la libertà di insegnamento nei primi del Novecento". In: G. Spadafora (a cura di). *Atti del Convegno di Pedagogia (Catania, 12-13-14 dicembre 1994) e altri studi*. Roma: Armando Editore, 1997.



L'unica scuola ad avere sbocchi universitari era il liceo classico, ma la riforma Gentile è fatta sessanta anni dopo a legge Casati che ben si adattava per un paese ancora agricolo. L'Italia stava diventando ormai un paese industrializzato e tale riforma trova solo una giustificazione ideologica e non economica. È più importante ridurre la criticità del lavoratore al minimo assoluto, a costo di una minore produttività, pur di mantenerne il controllo gerarchico. Si crede ancora che il lavoratore deve saper usare solo le mani e non l'intelligenza, appannaggio di chi lo comanda. È utile, a questo proposito, ricordare l'esistenza di una famosa giustificazione filosofica della schiavitù di Aristotele (cfr. *La Politica*): «Esistono individui per natura liberi ed altri per natura schiavi; e la divisione è fondata sulla capacità di deliberare, di ragionare». Come sostiene Aristotele c'è una parte dell'umanità capace di mettere in pratica le sue capacità mentali (vi sono individui che hanno queste doti per *natura*, e se non riescono a dimostrarle, bisogna insegnare a farlo, ovvero passare dalla potenza all'atto) e una parte che non è in grado e che per natura non sa fare (e non potrà mai fare) scelte razionali. Se è così, dice Aristotele, è meglio non solo per i padroni, ma anche per gli schiavi stessi essere tali: una persona incapace di governarsi autonomamente trae solo benefici dall'essere governata da qualcun altro.

Ma cosa significa rendere in atto le capacità deliberative e pratiche dell'essere umano e, nel nostro caso, formare persone che sappiano integrarsi nel mondo del lavoro? L'idea di una scuola centrata sul nesso formazione e lavoro è forse, messa in questa prospettiva, piuttosto discutibile. Se l'obiettivo non è il lavoro stesso, ma una sua "cultura" dunque l'affermarsi come l'attività formativa per eccellenza capace di «trasformare la materia in storia» (Marx), allora la scuola non può e non deve proporsi obiettivi finalizzati a questa o quella professione, ma organizzarsi per creare persone capaci di pensare oltre che studiare, dirigere e riconoscere le proprie capacità mentali e fisiche.

Lo scenario opposto si presenta a partire dal XIX secolo, quando l'economia subisce una profonda trasformazione e da tradizionale ed empirica diventa scientifica. L'industrializzazione si va sviluppando e, con essa, il capitalismo e la concorrenza. Il nuovo fabbisogno lavorativo prevede la formazione di materiale umano appositamente educato a servire i suoi interessi. Si viene a creare il *capitalismo della cultura*.

Se nello Statuto albertino, la scuola come diritto non era nemmeno nominata non significa che le persone, non avendo consapevolezza del proprio lavoro, non svolgessero nessuna attività, ma semplicemente lo facevano per naturale sussistenza e non era necessario che acquistassero piena coscienza dell'importanza del proprio lavoro, e non solo per sé stessi ma (anzi, questo era bene che non lo sapessero!) anche per la nazione, per l'economia e la cultura, per contribuire a creare la storia di una comunità.

Ora pensiamo a una comunità di lavoratori non ignoranti ma estremamente specializzati e paradossalmente assisteremo a uno scenario simile al precedente. Sarebbe questa una comunità di uomini consapevoli della realizzazione della propria essenza di essere umani? La risposta non è certo univoca (come non lo era nel caso opposto), ma si potrebbe fare una previsione parafrasando il celebre motto latino *divide et impera*: un lavoratore estremamente specializzato può non avere una reale visione d'insieme del significato del proprio lavoro all'interno di un tessuto sociale più ampio del suo dominio di intervento. E se intendiamo la cultura del lavoro come consapevolezza di conseguenze sociali e culturali del proprio *saper fare*, anche il laureato potrebbe non averla, in quanto essa è qualcosa di assolutamente indipendente dall'essere colti o da ipotetiche capacità intellettuali. La cultura del lavoro si ottiene mettendo l'uomo in condizione di manifestare appieno



la propria personalità, in quanto sintesi feconda di conoscenza e intelligenza progettuale e capacità operativa, esperienza e manualità.

Vediamo dunque come dal luogo che per sua natura sembrerebbe più adatto al ripensamento culturale in senso positivo dell'importanza del lavoro, la scuola, non ci siano segni incoraggianti: se da una parte si vede la formazione di tecnici specializzati che sanno e conoscono estremamente bene il proprio dominio ma pressoché niente del resto (e spesso anche di sé stessi come essere umani), dall'altra, alla base della struttura scolastica, assistiamo ancora all'idea che chi è costretto a lavorare è, in senso negativo, un individuo che *non* ha studiato, non importa se per volontà o per necessità, ed è quindi portatore non di cultura ma di anti-cultura.

### LAVORO MANUALE E SCIENZA

La netta distinzione che intercorre tra il lavoro manuale e la scienza, il sapere teorico assoluto, è ben radicata nella nostra cultura fin dai suoi albori. Già Aristotele delinea una netta e consapevole separazione tra le scienze cosiddette pratiche e produttive, ma anche per il filosofo non era sconosciuta l'idea che comunque l'intelletto si forma e ottiene la sua materia prima per la conoscenza dalla *praxis*. E' dall'esperienza, secondo Aristotele, che si genera la *téchne*: ma l'esperienza non è ancora la *téchne* caratterizzata dal fatto di avere come oggetto della propria conoscenza l'universale.

Secondo Aristotele, l'agire dell'uomo in quanto tale deve essere considerato secondo due prospettive differenti: la prospettiva produttiva (*poiesis*), e la prospettiva pratica (*praxis*). Infatti, afferma: «Chiunque produce qualcosa la produce per un fine, e la produzione non è fine a se stessa (ma è relativa ad un oggetto, cioè è produzione di qualcosa). Il fine della produzione è altro dalla produzione stessa»<sup>4</sup>. L'agire tecnico (*poiesis*), o produttivo, è quello proprio dell'artigiano, esso è guidato dall'idea (*eidos*), o modello, dell'oggetto da produrre e trova la sua perfezione nell'abilità (*téchne*) operativa posseduta. L'azione, in questo contesto, è solo il mezzo necessario al raggiungimento del fine che, nella fattispecie, è il prodotto, diverso dall'azione, che comincia a esistere solo al termine della stessa. La conoscenza pratica, quindi, non può prescindere dalla concomitanza della tecnica e della conoscenza. Il lavoro raggiunge il livello di tecnica, non più solo esperienza, quando è in grado di comprendere che una determinata operazione produce, in contesti simili, conseguenze simili, quando arriva alla conoscenza universale e non particolare, seppur sempre legata al fare. Restare ancorato solo all'esperienza non permette quel salto di qualità rappresentato dal passo induttivo per cui si acquisisce la consapevolezza che una certa operazione o una catena non solo produce sempre gli stessi effetti, ma può addirittura produrre quella conoscenza che ne permette la *previsione* e quindi di teorizzare un intervento al primario scopo di ottimizzare il lavoro facendo crescere gli effetti per sé e per chi beneficia.

La prima divisione dei mezzi di produzione è tra forza lavoro e chi ha la conoscenza delle cause e degli effetti del lavoro prodotto, ossia chi lavora e chi lo dirige. Nell'industria moderna, inoltre, i mezzi di produzione, la terza componente del lavoro, raramente appartengono allo stesso lavoratore, chi li possiede, infatti, preferisce affidarli a tecnici che li gestiscano con le loro conoscenze, sfruttandoli al meglio, mentre i lavoratori mettono esclusivamente la loro forza lavoro, l'unica cosa

<sup>4</sup> Aristotele. *Opere*. Vol. 5. Trad. di D. Lanza, M. Vegetti. Roma-Bari: Laterza, 1990.



che possiedono e che mettono in vendita. La conseguenza è l'alienazione di chi produce rispetto a al prodotto, dell'uomo verso il suo lavoro. La forza lavoro crea sopravvivenza, ma incapacità di modificare la propria situazione e spesso anche solo di prenderne coscienza.

Il risultato principale di questa triplice divisione è la perdita della coscienza del lavoro come cultura, il quale è associato piuttosto a fatica, povertà, sopravvivenza, ignoranza (chi ha conoscenza non lavora, secondo i dettami della moderna produzione, ma impartisce comandi agli altri), incapacità di sollevare le proprie sorti da una condizione di inferiorità di classe a una migliore nella quale (ribadisco) non si lavora più ma, o si comanda, o si lavora per sé stessi, realizzandosi come uomini, ma solo alcuni tipi di studio permettono questo e raramente spettano a chi lavora o ai figli dei lavoratori.

Rappresentativo di questa situazione è il vecchio modello fordista in cui la catena di montaggio trasferiva l'oggetto in serie davanti ai singoli operai, che eseguivano operazioni limitate e ripetitive tali da non permettere loro di capire in quale fase della produzione fossero impegnati, né tanto meno l'importanza del proprio lavoro e del suo valore al di fuori della catena stessa. Il lavoratore è ridotto a esecutore di gesti ripetitivi e rapidi, tipici della produzione in serie. L'operaio, nell'iconografia comune, diventa quindi il servitore, piuttosto che l'utilizzatore della macchina tanto che, ancora oggi, quando si parla di avviamento al "mestiere" si allude esclusivamente a professioni in cui prevale l'aspetto tradizionale, culturale e tecnicamente completo del lavoro: fa un mestiere non chi si occupa di una singola mansione ma di tutto l'iter procedurale, come il falegname, l'artigiano, l'elettricista, l'idraulico e il muratore ma non il manovale.

Ma quale differenza c'è tra il muratore e il manovale pur operando nello stesso cantiere? Il manovale è colui che si trova nell'impossibilità di accedere al processo completo del lavoro, di prendere possesso della *theoria* e di trasformare dunque la sua *praxis* in *téchne*. Si vuole che l'operaio/manovale apporti in una produzione esclusivamente la forza-lavoro, mai conoscenza (se la dovesse ottenere sarebbe per meriti personali e non per una reale organizzazione formativa che lo agevoli nel passaggio).

Si ripresenta così il dilemma iniziale, se sia più conveniente, per governare un popolo, renderlo più dotto o ignorante. In una società in cui è sempre più crescente il dominio della tecnica si potrebbe rispondere con la dialettica hegeliana del signore e del servo<sup>5</sup>: se il servo acquisisce la coscienza di sé e dell'importanza del proprio lavoro può fare a meno del signore, il quale, invece, non può fare a meno di lui, conoscendo bene il carattere eversivo che può avere, in alcuni casi, la consapevolezza della cultura del lavoro. Il modo migliore è tenere distinta l'importanza che si dà a ciò che si sa (potere del sapere) e a quello che si sa fare.

## **DIDATTICA DEL SAPERE E DEL SAPER FARE**

Quale dunque la risposta delle ultime due riforme scolastiche al dilemma posto? Come riequilibrare il rapporto tra formazione e lavoro, attività intellettuale e manuale?

Nel documento, ad esempio, della riforma Moratti c'è un'idea di scuola centrata sul nesso formazione e lavoro, che prevede appunto la necessità, da parte di chi si appresta a intraprendere il percorso scolastico, di compiere delle scelte professionali fin dai primi anni, che, una volta prese,

<sup>5</sup> F. Hegel. *Fenomenologia dello spirito*. Milano: Bompiani.



difficilmente potranno essere ridiscusse, se non a costo di perdere molti anni. Un'idea, dunque, non troppo lontana dalla legge Casati del 1859. Centocinquanta anni di istruzione obbligatoria hanno prodotto passi da gigante nel campo della cultura politica, scientifica e giuridica, ma pochi progressi per una piena affermazione di una cultura del lavoro, foglia morta del ramo più corto dell'albero delle scelte professionali.

In quasi ogni Piano dell'Offerta Formativa (POF) di una scuola superiore si leggono frasi che alludono alla preparazione dello studente come persona capace di pensare, di studiare, di dirigere; una formazione dunque disinteressata al tipo di professione che il giovane farà. Ancor più esplicite le parole che si trovano direttamente all'interno della riforma stessa: «Lavorare significa per l'uomo maturo essere messo in condizione di manifestare appieno la propria personalità in quanto sintesi feconda di conoscenza e capacità operativa<sup>6</sup>». L'uomo non è completamente formato, dunque, se non è in grado di sintetizzare nella sua opera la propria personalità e l'intelligenza, se non sa oltre saper fare. Nonostante i buoni propositi la stessa pedagogia, per molto tempo, invece di essere la scienza della formazione dell'uomo, è stata lo studio dei metodi più idonei a consentire e facilitare l'acquisizione del maggior numero possibile di nozioni. Da sempre la scuola, fin dalla riforma Gentile (assai più arretrata, in questo senso della legge Casati, che perlomeno permetteva qualche accesso di mobilità sociale attraverso l'istruzione), premia chi sa, tiene in seconda fila chi sa fare, relega a muscoli e servi chi non può permettersi né di sapere né di imparare a fare.

La teoria della didattica, per fortuna, non ha sempre visto l'insegnamento puro (slegato o comunque a priori rispetto all'esperienza) come qualcosa di necessariamente utile e realmente formativo. Il problema del *metodo* nella didattica occupa una posizione di grande rilievo già nel dibattito a cavallo tra il Quattrocento e il Cinquecento, col verificarsi di profondi cambiamenti sociali e culturali. La *Grande didattica* di Comenio si poneva perfettamente su questa linea rivelando, fin dall'inizio, le caratteristiche fondamentali per un metodo rispondente a queste esigenze: la critica alle forme di insegnamento legate alla tradizione; la prospettiva di un insegnamento rivolto a tutti. Al di là del metodo scelto da Comenio (che comunque si proponeva di formare la nuova figura dell'intellettuale impegnato) la cosa interessante è il fatto di promettere “un'arte universale di insegnare tutto a tutti”<sup>7</sup>. La formula con cui si può riassumere la sua idea di fondo è “*omnibus, omnia, omnino*”, cioè insegnare “a tutti, tutto, completamente”. Per quanto riguarda i destinatari dell'insegnamento, Comenio è profondamente convinto della necessità di evitare ogni forma di esclusione, in nome dell'ideale umanista di cui faceva parte: le scuole, dice, devono essere “officine di umanità”. Insegnare tutto non significa riempire la mente di nozioni per coprire l'area dello scibile universale, tra l'altro irraggiungibile «perché ciò non è per sua natura né utile né possibile a nessuno»<sup>8</sup>, ma dotare ciascuno del metodo per entrare in tutte le aree della conoscenza, senza preclusioni di alcun tipo, avendo presente anche l'età degli allievi. Fornire dunque strumenti di critica, questo il fine di ogni educazione. Insegnare *completamente* significa, nel contesto dell'ideale pansofico, far sì che i principi delle discipline, di cui si è detto, siano organicamente connessi gli uni agli altri, in modo che il sapere sia in se stesso unitario: «Tutti devono imparare a conoscere il fondamento, la ragione e il fine di tutte le cose principali, perché

<sup>6</sup> Legge 20 marzo 2003 n.53 – Delega al Governo per la riforma della scuola – Gazzetta Ufficiale n.77, 2 aprile 2003.

<sup>7</sup> G.A. Comenio. *La grande didattica*. Firenze: La Nuova Italia, 1993.

<sup>8</sup> G.A. Comenio. *La grande didattica*.



chiunque è messo al mondo, c'è messo non soltanto perché faccia da spettatore, ma da attore»<sup>9</sup>. La *pansofia* è, per Comenio, la risposta filosofica, teorica, al problema di realizzare al meglio le potenzialità di ciascun uomo, la didattica è la risposta operativa.

Il riferimento alla natura è forte anche in Rousseau, ma se per Comenio si limita a fornire i principi dell'insegnamento, per il francese è ciò a cui deve accodarsi l'educazione dell'uomo. La natura è la vera maestra, e il ruolo dell'insegnante diviene quello di organizzare situazioni motivanti<sup>10</sup>. Si tratta per gli illuministi di ripensare la società in modo tale che consenta agli uomini di vivere nella *pienezza* del loro essere, anche attraverso il loro saper modificare la natura e la capacità di sopravvivere e creare in piena autonomia i mezzi di sussistenza.

Da qui in poi i grandi pedagoghi, tra cui Herbart e Dewey (per il quale al centro della riflessione c'è il concetto di *esperienza* in cui uomo, natura e società sono strettamente legati), hanno in comune questo punto di vista, sentono la necessità di far partire l'educazione dagli interessi del discente, interessi che possono venire solo dall'esperienza, quella che viene fatta anche e soprattutto al di fuori della scuola. Resta da capire se tutte queste teorie pedagogiche hanno poi trovato fondamento e influenzato realmente le pratiche didattiche verso una formazione culturale che veda la pratica e la capacità di fare come qualcosa di accessorio.

Uno degli aspetti di maggior interesse della didattica dell'ultimo secolo è stato senz'altro il fervore delle nuove iniziative comunemente comprese sotto la denominazione di *progressive education* o *scuola attiva*. In questo movimento è presente una forte motivazione sociale dove quella più esplicita, espressa dallo stesso Dewey, ritiene di poter operare un mutamento della società democratica attraverso la scuola<sup>11</sup>. Tutte le correnti di questo movimento, seppure con notevoli differenze fra loro, hanno in comune una considerazione di fondo: valorizzazione della cooperazione e del lavoro di gruppo. Si ha quindi un *fare* anteposto addirittura al *conoscere*.

## CULTURA ARISTOCRATICA E ANTI-CULTURA DEL LAVORO

Se la cultura è un fatto aristocratico, la gelosa coltivazione assidua e solitaria, di una interiorità che si affina e si oppone alla volgarità della folla (Eraclito: «Perché volete trarmi d'ogni parte o illetterati? Non per voi ho scritto, ma per chi può capirmi. Uno vale per me centomila, e nulla la folla»), allora il solo pensiero di una cultura condivisa da tutti, prodotta in modo che si adatti a tutti, ed elaborata sulla misura di tutti, è un mostruoso controsenso. La cultura di massa è l'anti-cultura. (U. Eco, *Apocalittici o integrati*, Milano, Bompiani, 1964)

Negli ultimi anni stiamo sentendo spesso frasi simili che, pur non avendo la stessa forza di quelle di Eco, sono ancor più temibili, perché pronunciate da persone che hanno il potere di modificare la percezione culturale della società. Abbiamo inoltre visto che nella storia occidentale è sempre stata netta la separazione (per ceti, posizione economica, appartenenza sociale) tra chi governa e chi lavora. Infine tra coloro che lavorano si distingue chi è cosciente di essere portatore di una tradizione piuttosto che di una scienza necessaria al compimento della propria opera, consapevole di

<sup>9</sup> G.A. Comenio. *La grande didattica*.

<sup>10</sup> E. Nardi. *Oltre l'Emilio. Scritti di Rousseau sull'educazione*. Milano: Franco Angeli.

<sup>11</sup> J. Dewey. *Democrazia e educazione*.



possedere dei valori culturali oltre che economici, e chi è tenuto lontano da una reale formazione se non in senso compiuto perlomeno professionale.

Se la cultura di massa è vista come un'anti-cultura, possiamo parafrasare Eco e concludere che in questa visione rientra anche la cultura del lavoro: una cultura di secondo ordine per chi non ha la possibilità di prendere possesso di quella di primo ordine; una cultura che, se realizzata in modo compiuto, fa paura perché consegna quel potere del "servo hegeliano" capace di rovesciare i ruoli prefissati; una cultura di chi lavora subordinata a chi, non lavorando (perché culturalmente inferiore) "crea", con i propri mezzi di produzione, il lavoro degli altri e la sua ricchezza.

E la ricchezza economica e culturale, come ben sappiamo, non si ottiene certo lavorando.