

APPRENDIMENTO E LAVORO NELL'ERA DIGITALE

Nell'era digitale, nell'economia e nella società dell'informazione, stiamo assistendo a profondi rivolgimenti nel mondo del lavoro: all'individuo vengono richieste nuove qualità, abilità e competenze. Quali sono? E, soprattutto, richiedono un apprendimento di tipo nuovo? Quale?

I quattro attributi

Già nel 1997, in “Release 2.0, Come vivere nell'era digitale”, Esther Dyson individuava quattro attributi fondamentali, destinati ad emergere nel mondo del lavoro per il loro particolare valore. Vediamoli in dettaglio:

1. *Creatività ed intelligenza*

Diceva la Dyson: “La dote fondamentale è la creatività, artistica o intellettuale. Via via che il mondo si muoverà più rapido, le aziende si manterranno all'avanguardia non con la tecnologia privata, ma con un flusso costante di tecnologia e idee nuove. I dipendenti verranno valutati per ciò che *sanno* produrre, non per ciò che *hanno* prodotto. *Avranno più successo coloro che sapranno progettare innovazioni che contribuiranno a mantenere l'azienda all'avanguardia*”.

2. *Prestazioni in tempo reale*

Il secondo attributo fondamentale è una personalità “performante”. “*Avranno la meglio le persone capaci di pensare in fretta*”. Su questa formula occorre fare alcune precisazioni.

La stessa autrice, proprio nel capitolo dedicato all'istruzione, mentre indicava i pericoli derivanti da una sopravvalutazione dell'uso dei testi multimediali reperibili

In Rete, affermava: "Per assorbire le parole e trasformarle in idee e argomentazioni, devi *pensare*". E precisava che l'ossessione per la multimedialità porta solo al "guazzabuglio" nozionistico: fare surf sulla Rete in modo del tutto casuale può essere divertente per i ragazzi ma la struttura ha un suo valore. La Rete, infatti, è adatta a mostrare le correlazioni, ma non chiarisce in che modo i concetti si trovano correlati. Anzi, a proposito degli effetti che la multimedialità ha su di noi, con la sua serie di salti innaturali nel tempo e nello spazio, la maggiore esperta del cyberspazio affermava senza mezzi termini: "Non vorrei sembrare una luddista, ma credo che alla mente umana questa ginnastica non faccia bene. Corriamo il pericolo di avere una società in cui la gente non si premura di pensare né di valutare le conseguenze delle proprie azioni".

E' chiaro quindi che quando si parla di "pensare in fretta" non ci si riferisce alla cosiddetta "intelligenza veloce", di cui sono iperdotati i nostri iperstimolati bambini e ragazzi, per i quali ormai "iperstimolazione" significa solo "ipereccitabilità". Ci si riferisce invece al possesso di quel tipo di flessibilità mentale che abbiamo definito "pensiero generalista" o "sistemico", fondato su un "approccio olistico", che permette di gestire la comprensione veloce di situazioni diverse: un tipo di motore cognitivo auspicato nel rapporto AZIMUT e, come abbiamo visto, fornito dall'ambiente montessoriano (vedi *Dall'istruzione all'autoeducazione*, Vita dell'infanzia, Marzo 2003).

3. *Self marketing*

In un mondo di servizi e informazioni telematiche, l'azienda non è più una scatola nera organizzata al suo interno per settori e con solo una parte limitata rivolta ai rapporti con l'esterno. In un contesto così mutato, l'azienda tende ad espandere la sua

superficie in relazione al proprio volume: diventa quasi tutto membrana con pochissimo interno.

Ne consegue che la superficie esposta di un'azienda deve essere formata da qualcosa di più che informazioni pubbliche. “Le aziende avranno bisogno di una vera personalità online, e questo significa *persone*. Di conseguenza, verrà premiato chi riesce a far notare o i propri progetti o direttamente se stesso. “La persona – insisteva la Dyson – è la faccia che un'azienda presenta al mondo”.

Notiamo quindi che nell'era digitale, così come nel campo dell'istruzione si registra uno spostamento dall'istituzione all'individuo, nel campo del lavoro lo spostamento è dall'azienda alla persona. Torneremo più avanti su questo tema. Per ora soffermiamoci su quello che sicuramente è l'attributo più interessante per gli educatori.

4. *Intelligenza emotiva*

Nel momento in cui la routine verrà eliminata dalla vita lavorativa di tutti i giorni, le persone capaci di “assorbire l'incertezza”, capaci cioè di creare stabilità dal caos, saranno fondamentali.

Qualità personali come: capacità manageriale, leadership, giudizio, capacità di collaborare, assunzione di rischi, temperamento stabile, ora vengono denominate *intelligenza emotiva*. Sintetizzava la Dyson: “A misura che il cambiamento diventa costante, i leader devono avere la flessibilità e l'immaginazione necessarie per gestirlo...Bisogna coinvolgere le persone e tranquillizzarle, risolvere dispute, scoprire i punti chiave di un conflitto o di una strategia, prendere decisioni ferme che fanno progredire le situazioni. Tutti questi tratti ispirano sicurezza e portano avanti l'azienda. Sono le qualità meno definibili, ma dall'impatto più visibile”.

Importanza dell'intelligenza emotiva

Passiamo allora ad analizzare quanto affermato da Daniel Goleman, il quale, in “Intelligenza emotiva” (1995), ha dimostrato la necessità per l’individuo odierno di possedere un livello di sviluppo emotivo che gli permetta di realizzare se stesso in un contesto sociale, economico, culturale in rapida trasformazione. Goleman attacca la “dottrina” della misurazione intellettuale, il Qi, introducendo il concetto di un Qe (quoziente emotivo) oggi importante quanto il primo.

In “Lavorare con intelligenza emotiva” (1998), l’autore sostiene che, al pari di quanto accade per le persone, l’intelligenza emotiva rappresenta una sorta di vaccino che preserva la salute e incoraggia lo sviluppo delle aziende, mentre un suo insufficiente livello può determinare una vulnerabilità nei confronti degli altri agenti patogeni e quindi risultare esiziale per l’azienda stessa. Infatti, sottolinea Goleman, mentre nella vecchia economia le gerarchie contrapponevano la manodopera al management e le retribuzioni dipendevano dalle capacità, ora le gerarchie si stanno trasformando in reti; la manodopera e il management si stanno unendo in team e le retribuzioni stanno diventando nuove combinazioni di opzioni, incentivi e proprietà. Sicché le capacità necessarie per svolgere un lavoro fisso stanno lasciando il passo ad un processo di apprendimento che dura tutta la vita, mentre i posti fissi si fondono e vengono sostituiti da carriere variabili.

“L’aumento delle pressioni competitive dà nuovo valore agli individui capaci di automotivarsi, di dimostrare iniziativa, dotati dell’impulso interiore a superare se stessi e abbastanza ottimisti da saper prendere con calma rovesci e insuccessi”. Inoltre “... le abilità che occorreranno ai leader del prossimo secolo saranno radicalmente diverse da quelle ritenute preziose oggi” e saranno competenze come il saper catalizzare i cambiamenti, l’adattabilità, la capacità di trarre vantaggio dalla diversità e tutte le abilità relative al lavoro in team.

L’azienda di domani: l’organizzazione virtuale

Insomma, avvertiva Goleman già alla fine degli anni Novanta, visto che le organizzazioni diventano sempre più dipendenti dal talento e dalla creatività di persone che lavorano come agenti *indipendenti*, il valore dell'intelligenza emotiva può solo aumentare. "La presenza di questi agenti liberi fa intravedere un futuro del lavoro in qualche modo simile al sistema immunitario – dove cellule migranti individuano un'esigenza pressante, si riuniscono spontaneamente a formare un gruppo di lavoro altamente coordinato e dai legami molto stretti che possa soddisfare quell'esigenza e poi, una volta finito il lavoro, tornano a disperdersi ridiventando indipendenti...Questo modo di procedere già caratterizza il settore dell'intrattenimento, dove pseudo-organizzazioni si sviluppano limitatamente alla durata di un progetto per poi ridisciogliersi. Questa, secondo l'ipotesi di molti, sarà una modalità di procedere standard nel futuro mondo del lavoro".

Inoltre c'è da tenere presente che questi team virtuali riescono a essere particolarmente agili perché sono guidati da chiunque abbia le capacità necessarie – e non da chi, per caso, abbia il titolo di "manager". Quindi, concludeva Goleman, negli anni a venire, a godere di un vantaggio competitivo saranno proprio quelle compagnie all'interno delle quali le persone *collaboreranno* meglio. Di qui l'importanza essenziale dell'intelligenza emotiva, la quale "...offre a ciascuno di noi, indipendentemente dal luogo in cui lavora, un modo per sopravvivere conservando intatti la propria umanità e il proprio equilibrio. E poiché il lavoro cambia, queste abilità umane possono aiutare non solo ad essere competitivi, ma anche ad alimentare la capacità di trarre piacere – perfino gioia – dal nostro lavoro".

La crisi imminente: QI in ascesa, QE in calo

Purtroppo oggi, riconosceva Goleman, "è in atto una tendenza tanto pericolosa quanto paradossale: via via che, stando ai punteggi del Qi, i bambini diventano più abili intellettualmente, nella loro intelligenza emotiva si assiste ad un declino". Ai

montessoriani questa affermazione ha provocato un sorriso amaro: per loro infatti non c'era nulla di paradossale in questa tendenza, perché proprio Maria Montessori è stata la prima in assoluto a criticare il Qi e il suo uso, quasi presagendo, come ci ricorda il prof. Scocchera, che la “dottrina” della misurazione intellettuale avrebbe trionfato nel mondo, con conseguenze spesso dolorose per individui e gruppi umani.

Lo stesso Goleman avvertiva, inoltre, che dati inquietanti provenivano da inchieste condotte su vasta scala interrogando genitori ed insegnanti. Rispetto alla generazione precedente, i bambini risultavano emotivamente più disturbati mentre, in media, i giovani crescevano più soli e depressi, maggiormente inclini alla collera e indisciplinati, più nervosi e tendenti a preoccuparsi, disposti a cedere agli impulsi e all'aggressività. Inoltre, il fenomeno del declino riscontrato nelle competenze emotive fondamentali dei bambini e dei giovani era un fenomeno diffuso in tutto il mondo. E la generazione che segnava il passo nell'intelligenza emotiva era proprio quella che stava facendo il suo ingresso nel mondo del lavoro, un mondo che si stava trasformando e che richiedeva, come abbiamo visto, il possesso delle cosiddette “abilità emotive” o “abilità soft”.

Occorreva dunque fare presto e mentre per chi già lavorava si prospettava la necessità di coltivare le competenze emotive, per i nostri figli, avvertiva Goleman, diventava necessaria una vera e propria “alfabetizzazione emotiva”.

Alfabetizzazione emotiva: una missione più vasta per le scuole

Insomma, per Goleman occorreva ripensare il concetto stesso degli “elementi fondamentali” dell'educazione, perché per il futuro dei nostri figli l'intelligenza emotiva è essenziale esattamente quanto i classici materiali accademici.

In tutto il mondo i genitori stavano diventando consapevoli dell'esigenza di una preparazione alla vita più ampia di quella offerta dai programmi tradizionali, mentre compagnie lungimiranti si stavano rendendo conto di avere un interesse nella qualità

dell'insegnamento impartito dalle scuole a quelli che sarebbero stati i loro futuri dipendenti. “Un’attenzione concertata di questo tipo, volta ad aiutare le scuole ad insegnare queste capacità, può solo contribuire a migliorare sia la civiltà, sia la prosperità economica delle nostre comunità”.

Nel primo libro dedicato all'intelligenza emotiva, era stata proprio l'analisi dei preoccupanti costi sociali, dovuti ai disagi diffusi tra i nostri bambini e ragazzi, a far indicare all'autore la necessità di iniziare l'alfabetizzazione emotiva il più presto possibile, curarla in particolar modo nella fase cruciale dell'età prescolare e poi seguire attenendosi al calendario emozionale dello sviluppo.

L'analisi di Goleman sembrava anzi ricalcare alla lettera quella montessoriana. Infatti, affermava l'autore, questo “calendario della crescita emozionale” si intreccia e si collega ad altre linee di sviluppo, in particolare per quanto riguarda i processi cognitivi da un lato e la maturazione biologica e cerebrale dall'altro. La scuola, essendo il luogo che permette di raggiungere ogni bambino, è il solo istituto cui la comunità può rivolgersi per correggere le carenze di competenza emozionale e sociale dei ragazzi e fornire loro quelle lezioni fondamentali per la vita che altrimenti non potrebbero ricevere.

A questo punto, la missione della scuola doveva diventare più vasta. “L'alfabetizzazione emozionale amplia la nostra visione del compito delle scuole, conferendo ad esse più esplicitamente un ruolo sociale nell'impartire ai ragazzi lezioni essenziali per la vita; è questo un ritorno al ruolo classico dell'educazione”.

Purtroppo il sistema scolastico è ancora oggi, come lamentava lo stesso Goleman, tutto incardinato sull'acquisizione di abilità cognitive. Perciò ci chiediamo: basterà affiancare allo studio delle varie discipline, corsi o sperimentazioni che mirano alla acquisizione di abilità emotive, come già accade in varie realtà didattiche? Oppure le trasformazioni cui stiamo assistendo chiedono un nuovo modello di apprendimento, per dotare l'individuo dell'era digitale della nuova “potenza” che gli viene richiesta?

L'errore da un miliardo di dollari: conoscere non è fare

Proprio dai tentativi di far coltivare le competenze emotive a coloro che già si trovavano inseriti nel mondo del lavoro Goleman traeva indicazioni preziose per gli educatori.

Infatti, è vero che “... l'intelligenza emotiva – a differenza del QI – può essere *migliorata per tutta la vita*”. E questo perché mentre le capacità cognitive rimangono relativamente costanti, le competenze emotive possono essere apprese in qualsiasi momento della vita. Ma, attenzione, il comportamento non si basa solo sulla *conoscenza* di una strategia vincente perché, l'abilità nel *mettere in pratica* una strategia, come ad esempio la cooperazione e la formazione di reti informali, dipende dalla competenza emotiva necessaria. La conoscenza *dichiarativa* (conoscere un concetto e i suoi dettagli tecnici) e la conoscenza *procedurale* (essere in grado di tradurre in azione quei concetti e quei dettagli) sono due cose differenti.

Conoscere non è fare: comprendere intellettualmente una competenza è necessario ma di per sé non sufficiente a modificare un comportamento. La comprensione intellettuale è un processo-soglia necessario per apprendere, ma non sufficiente a produrre un miglioramento duraturo. Un cambiamento *profondo* esige una riorganizzazione di abitudini di pensiero, sentimento e comportamento ben radicate. “Coltivare le competenze emotive – avvertiva Goleman - richiede la comprensione degli elementi fondamentali della modificazione comportamentale. La mancata considerazione di ciò provoca ogni anno lo spreco di immensi investimenti nel training e nello sviluppo. Mentre scrivo queste pagine, milioni e milioni di dollari vengono gettati via in programmi di training che non avranno alcun impatto duraturo – o che comunque sortiranno effetti minimi – nel potenziamento dell'intelligenza emotiva. Questo equivale a un errore da un miliardo di dollari.”

A questo punto ci chiediamo: se le cosiddette abilità soft saranno indispensabili nel futuro dei nostri ragazzi, a quanti miliardi (di dollari o di euro poco importa) ammonta l'errore di continuare ad ingranare tutto il sistema educativo sulle abilità cognitive mentre i nostri ragazzi sono sempre più confusi, disorientati, impreparati a fare i conti con le proprie emozioni, a decodificarle, controllarle e indirizzarle costruttivamente per sé e per gli altri?

Il problema per gli educatori diventa allora quello di individuare le “prassi ottimali” per ottenere risultati efficaci, significativi e durevoli nel tempo.

Le prassi ottimali

Partiamo dal dato di fatto che le abilità puramente cognitive e quelle emozionali si basano su aree cerebrali diverse. In sintesi: le prime hanno sede nella neocorteccia, il cosiddetto cervello “pensante”, mentre le seconde, che attengono alle competenze personali (come la consapevolezza di sé, la padronanza di sé, la motivazione) e sociali (come l'empatia e le abilità sociali in genere), mettono in gioco altre aree cerebrali e principalmente i circuiti che collegano i centri emotivi – in particolare l'amigdala – situati in profondità nel centro del cervello, con i lobi prefrontali, che sono i centri esecutivi del cervello.

L'apprendimento delle competenze emotive comporta una accordatura (o riaccordatura negli adulti) di questi circuiti. L'apprendimento intellettuale e l'apprendimento emotivo, comportano dunque modelli significativamente diversi. “Per le capacità intellettuali – diceva Goleman – l'aula scolastica è un ambiente adatto...l'apprendimento scolastico consiste, essenzialmente, nell'aggiungere informazioni e conoscenze alle banche della memoria localizzate nella neocorteccia. La neocorteccia impara immettendo nuovi dati nelle strutture di associazione e comprensione preesistenti, così da estendere e arricchire i circuiti neurali corrispondenti”. Ma l'apprendimento emozionale comporta questo ed altro: per

questo tipo di apprendimento, che va più in profondità a livello neurologico, “è la vita stessa a rappresentare l’autentica arena dell’apprendimento, che richiede un prolungato esercizio”. Cioè: quanto da sempre affermato da Montessori.

Genialità dell’intuizione montessoriana

Sintetizzava infatti Montessori: " *Insomma, studiare non è vivere: e vivere è precisamente la cosa più necessaria per poter studiare*" e "*La scuola che fornisce solo preparazione scolastica, che separa l’intelligenza dalla società reale, non è più valida*".

Tutto il percorso educativo montessoriano si fonda su questo presupposto: l’ambiente di apprendimento (struttura degli spazi, materiali, attività, didattica in genere) riproduce la vita reale ed è interconnesso con la vita reale, consentendo al bambino prima e all’adolescente poi di apprendere non attraverso acquisizioni di nozioni e/o informazioni, ma facendo “esperienze di vita”. La pedagogia del fare montessoriana mette in gioco continuamente e soprattutto in modo *integrato*, non separato o alternato, le aree cerebrali deputate al potenziamento delle abilità emotive e delle abilità cognitive.

Coinvolgendo le parti più profonde, *l’anima* del bambino come piaceva dire alla Montessori, il processo di apprendimento che ne risulta è un processo di apprendimento non puramente intellettuale ma di autoeducazione, di conoscenza ed esplorazione di sé nel mondo, *nella vita reale*. E questo anche quando sembra che ci si stia dedicando all’acquisizione di concetti astratti o esclusivamente culturali, perché la didattica montessoriana è *psicodidattica*, come definito nel titolo stesso delle opere della Montessori (*Psicoaritmetica, Psicogeometria, Psicogrammatica*).

Il risultato è un potenziamento delle abilità emotive, personali e sociali, proprio *mentre* si potenziano le abilità cognitive: cosicché le prime funzionano in sinergia

con le seconde. Infatti è lo stesso Goleman a dire: "...il programma di alfabetizzazione emozionale migliora i risultati *scolastici* dei ragazzi". Ennesima riprova della genialità dell'intuizione montessoriana: se si parte dai "*bisogni profondi*" dei bambini e dei ragazzi i risultati del potenziamento delle abilità cognitive sono a dir poco strabilianti.

Quindi Montessori, idealità e pragmatismo scientifico, con le scuole che ha creato ed ispirato, ha indicato la via da seguire per attuare le "prassi ottimali" non solo nel percorso educativo del bambino, per il quale l'ambiente preparato montessoriano ricrea la vita reale, ma anche in quello dell'adolescente, per il quale, come da lei stessa indicato, l'ambiente di apprendimento è già preparato: è la vita stessa.

Alternanza scuola-lavoro per l'adolescente Montessori

Proprio riguardo al percorso educativo dell'adolescente, i responsabili delle politiche scolastiche cominciano finalmente a rendersi conto dell'urgente necessità di connettere il percorso scolastico dei giovani con la realtà esterna del mondo del lavoro, prevedendo la possibilità di realizzare progetti di alternanza scuola-lavoro per gli studenti che frequentano gli ultimi due anni di Scuola Secondaria di 2° grado. Anche se la direzione è giusta, si tratta però di timidi passi, ispirati da una visione parziale del problema, non solo per la limitata platea di studenti coinvolta ma, soprattutto, perché non si utilizza tutto il potenziale che il concetto di "lavoro" ha in sé come "strumento di sviluppo" della personalità degli adolescenti, limitando così la valenza di tali esperienze all'acquisizione di expertise professionali. Questo approccio non connette e non integra l'intero percorso di apprendimento dello studente adolescente con la realtà sociale e produttiva nella quale deve inserirsi.

Montessori invece, nel suo *Schema di riforma per la scuola Superiore*, propone un modello educativo molto più avanzato, coraggioso e lungimirante, in linea sia con i bisogni dell'individuo adolescente che con i bisogni della nuova epoca, costruito

scientificamente per rispondere in modo continuativo ed integrato ai nuovi bisogni fisici, psichici, mentali, morali, culturali e sociali che il nuovo periodo evolutivo porta con sé. A costituire l'asse portante del modello, che, si badi bene, Montessori propone non solo per il segmento finale bensì per tutto l'arco dell'adolescenza, è proprio l'alternanza di attività di studio e di lavoro, intesi come "strumenti di sviluppo" della personalità dell'adolescente e non finalizzati alla sola acquisizione di nozioni disciplinari nello studio e tecnico-professionali nelle esperienze di lavoro. Nel modello montessoriano studio e lavoro sono sempre interconnessi tra loro e lo studio di tutte discipline, non solo quelle curricolari, acquista senso, efficacia e valore in quanto legato a un *lavoro vero*, significativo per sé e per la comunità, ovviamente adatto alle varie fasi adolescenziali e appositamente pensato dagli adulti.

Per Montessori il concetto di "lavoro" è sempre un concetto fondante, in tutti i periodi e fasi dello sviluppo dell'essere umano: la sua pedagogia del fare, dell'apprendere attraverso il fare, unisce indissolubilmente apprendimento e lavoro. Ma, avverte Montessori, mentre il bambino lavora per il proprio sviluppo, *per formare la sua personalità*, l'adolescente, in quanto neonato sociale, sin dalla pubertà *vive per un fine sociale reale*, per formare la sua personalità di *uomo sociale*. Per questo la scuola per l'adolescente deve essere intesa come *scuola di esperienze della vita sociale* e l'apprendimento deve essere *esperienziale*. Ma, precisa sempre Montessori, non si apprende come funziona la vita sociale stando seduti in un'aula o vivendo in una città: *"Il lavoro vero e coscienzioso, nonché lo scambio di ciò che viene prodotto, costituiscono il meccanismo o il funzionamento della vita sociale, poiché l'aggregazione della società umana si fonda sulla divisione del lavoro. Il lavoro è il requisito per mandare avanti la produzione necessaria all'esistenza del genere umano"*.

Per questo è fondamentale - prosegue Montessori - che l'adolescente, sin dall'inizio (già in pre-adolescenza), *"sia in grado di sperimentarlo nei suoi significati essenziali"*:

lavorare, produrre, comperare, vendere e gestire concretamente il proprio denaro per se stesso, rendersi conto di quanto sia necessario avere delle regole per fare tutto questo e che quelle regole vanno rispettate." Attraverso queste esperienze dirette di lavoro produttivo i ragazzi apprendono il valore del denaro, le leggi dell'economia e della finanza, le regole per una sana imprenditoria, imparano a creare i prodotti ideati e a proporli e possono scoprire da soli la propria vocazione professionale.

Quindi, per Montessori la Scuola Superiore è una *comunità scolastica*, co-gestita responsabilmente dai ragazzi insieme agli adulti e interconnessa attivamente e produttivamente con il territorio e la comunità circostante. Il *luogo*, in cui risiedono la scuola e la comunità, costituisce un microcosmo della società intera, da conoscere e studiare in tutti i suoi molteplici aspetti (storici, artistici, geologici, demografici, architettonici, culturali, ambientali, etc.), grazie all'approccio olistico dell'educazione cosmica montessoriana, mentre per la comunità, sia scolastica che territoriale, si possono produrre beni e servizi utili, per i quali è necessaria quella conoscenza che solo le discipline possono fornire. Le odierne tecnologie digitali poi, utilizzate nel *Piano di studio e di lavoro* previsto, consentono di *esplorare il mondo* mentre si acquisiscono informazioni e conoscenze utili alle attività e ai lavori, consentono di creare prodotti culturali, di imparare a proporre all'esterno quanto si è prodotto di materiale e di immateriale, di connettersi e di operare con altre realtà presenti in qualsiasi altra parte del mondo, confrontando così la propria identità personale e sociale con altre identità culturali.

Conclusioni

Dopo aver prefigurato con lucida esattezza i cambiamenti epocali che solo oggi stiamo pienamente vivendo, Montessori aveva avvertito: *"In queste condizioni sociali, dobbiamo tener presente che la sola guida sicura per l'educazione è la personalità stessa dei fanciulli che dobbiamo educare"*. L'era digitale, come abbiamo

visto, conferma la validità di quella indicazione, presentandoci uno scenario in cui il mondo del lavoro è profondamente mutato, non tanto e non solo per le nuove modalità produttive quanto per il fatto che i nuovi contesti si fondano su lavoratori intesi come *persone* dotate di *personalità indipendenti*.

Il nuovo mondo del lavoro che si sta profilando non richiede più individui potenziati intellettivamente, dotati di expertise ed esperienza: vengono richieste abilità e competenze personali e sociali che attengono alla sfera emotiva dell'individuo e che, sole, sono in grado di determinare la qualità della prestazione lavorativa, nonché la qualità della vita della persona stessa.

Per preparare adeguatamente le nuove generazioni ad inserirsi in questo nuovo contesto occorre un nuovo modello di apprendimento. Non basta più istruire, occorre *formare l'uomo*, come ha sempre ripetuto la Montessori, sviluppando integralmente la personalità del bambino e dell'adolescente, per arrivare a formare *l'uomo sociale*, dotato di una *personalità valorizzata e indipendente*, capace di valorizzare la società. E questa, che in passato è sembrata ai più una bella "idealità" montessoriana, ora diventa finalmente una "necessità" dettata proprio dai mutamenti in atto, anche nel mondo del lavoro.

Bibliografia

Dyson Esther., *Release 2.0. Come vivere nell'era digitale*, Mondadori, Milano,1997

Goleman Daniel, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano,1997

Goleman Daniel, *Lavorare con Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1998

Montessori Maria, *Dall'infanzia all'adolescenza*, Garzanti, Milano, 1997

Montessori Maria, *Twenty-Eighth Lecture* of the Twenty-Third International Montessori Course (April 4, 1938), Amsterdam, in *NAMTA Journal* 26.3, 2001

Montessori Maria, “*The Physical and Psychical Development of the Adolescent*” (May 2, 1938), 34th lecture at the 23rd International Montessori Course, Amsterdam, in *Communications* 1-2, 2011

Montessori Maria, *Dr. Montessori's Third Lecture, Given at the Montessori Congress in Oxford, England, 1936*, in *NAMTA Journal*, vol.26, n°3, 2001

Scocchera Augusto, *Maria Montessori, Una storia per il nostro tempo*, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma, 1997

* *Articolo pubblicato in "Vita dell'infanzia", Marzo/Aprile 2016, N. 3/4.*

Versione aggiornata dell'articolo pubblicato in "Vita dell'infanzia", 2003, N. 8