

La combinazione di lavoro produttivo e istruzione in Marx

Michele Dal Lago

Scuola Internazionale di Dottorato in "Formazione della Persona e Mercato del Lavoro"
Università di Bergamo

Abstract

The recent debate on apprenticeship, alternance training and the educational value of labour seems to focus on a central thesis of marxian pedagogy, that is the attention given to «combining productive labour with education». The aim of this article is to briefly reconstruct the historical origins of Marx's thought about the combination of education with industrial production, and to claim that it's impossible to apply that model to the contemporary education systems. Nonetheless, it still contains some powerful critical tools to analyze the relation between school and labour in our society

Certo, l'Atto del 1844 li «derubò» della «libertà» di logorar dal lavoro per più di sei ore e mezza al giorno bambini al di sotto degli undici anni. Ma, in cambio, assicurò loro il privilegio di logorar col lavoro, per dieci ore al giorno, fanciulli fra gli undici e i tredici anni e cancellò l'obbligo scolastico prescritto per altri ragazzi di fabbrica. Questa volta il pretesto fu: «la delicatezza del tessuto esige nelle dita una leggerezza di tocco che si può assicurare soltanto con un precoce ingresso nella fabbrica». Si macellavano fanciulli interi per averne solo le dita delicate, come nella Russia meridionale si macella il bestiame ovino e bovino solo per averne la pelle e il sego¹.

"Proibizione del lavoro dei fanciulli": qui era assolutamente necessario dare i limiti d'età. La proibizione generale del lavoro dei fanciulli è incompatibile con l'esistenza della grande industria, ed è perciò un vano, pio desiderio. La sua realizzazione - quando fosse possibile - sarebbe reazionaria, perché se si regola severamente la durata del lavoro secondo le diverse età e si prendono altre misure precauzionali per la protezione dei fanciulli, il legame precoce tra il lavoro produttivo e la istruzione è uno dei più potenti mezzi di trasformazione della odierna società².

Il recente dibattito sull'apprendistato, sull'alternanza scuola-lavoro e, più in generale, sul valore formativo del lavoro ha riportato al centro della discussione

¹ K. Marx, *Il Capitale*, libro I, cap. VII, Editori Riuniti, Roma 1973.

² K. Marx, *Critica del programma di Gotha*, Massari, Bolsena 2008, p. 38.

uno dei temi centrali, nonché maggiormente controversi, della proposta pedagogica marxiana e marxista, ovvero la combinazione di lavoro produttivo e istruzione.

Marx, dal Manifesto del Partito Comunista del 1848 fino agli ultimi scritti della sua vita, ha ripetutamente indicato nel nesso lavoro-istruzione uno degli strumenti essenziali per la trasformazione della scuola e della società: in un primo momento come “elemento per la costruzione di un nuovo modello di scuola per l’emancipazione della classe operaia e per la dis-ideologizzazione della formazione”³; in una fase storica successiva, come punto di partenza per la riorganizzazione dell’istruzione in una società disalienata post-capitalistica.

Questo saggio intende ricostruire brevemente, attraverso i testi di Marx e la lettura di questi da parte di Mario Alighiero Manacorda, Franco Cambi e Antonio Santoni Rugiu, alcune peculiarità della concezione marxiana del nesso lavoro-istruzione, al fine di evidenziarne da un lato la specificità storica - e dunque l’impossibilità di una sua attualizzazione immediata - dall’altro l’utilità teorica ai fini di una critica delle declinazioni contemporanee del rapporto tra mondo della scuola e mondo della produzione.

Marx e il lavoro dei fanciulli

Ad una prima lettura, le due citazioni riportate all’inizio di questo saggio potrebbero apparire tra loro contraddittorie o quantomeno rivelatrici di un’ambiguità nel pensiero di Marx: infatti, dopo aver associato l’impiego della forza-lavoro minorile nelle fabbriche alla macellazione del bestiame, Marx si schiera contro la sua proibizione generale. Come vedremo, proprio a partire da questa apparente contraddizione è possibile cogliere uno degli aspetti fondamentali del contributo marxiano alla teoria dell’educazione e alla concezione dialettica del rapporto società-educazione.

Marx è chiaramente consapevole della violenza dello sfruttamento esteso ai bambini (e alle donne) dopo la rivoluzione industriale, e non esita a denunciarne la brutalità e la necessità di porvi fine. Nel capitolo VII del primo libro del Capitale, ad esempio, troviamo una descrizione cruda e dettagliata della condizione dei bambini che lavoravano nelle filande di Nottingham negli anni '60 del diciannovesimo secolo, una condizione che Marx non esita a paragonare a quella degli schiavi neri negli Stati Uniti:

Alle due, alle tre, alle quattro del mattino, fanciulli di nove o dieci anni vengono strappati ai loro sporchi letti e costretti a lavorare fino alle dieci, undici, dodici di notte, per un guadagno di pura sussistenza; le loro membra si consumano, la loro figura si rattrappisce, i tratti del volto si ottondono e la loro umanità s’irrigidisce completamente in un torpore di pietra, orrido solo a vedersi. [...] Noi declamiamo contro i piantatori della Virginia e della Carolina. Ma il loro mercato dei negri, con tutti gli orrori della frusta e del traffico di carne umana, è proprio più detestabile di questa macellazione lenta di esseri umani, che ha luogo allo scopo di fabbricare veli e collarini a vantaggio di capitalisti?⁴.

³ F. Cambi, *Libertà da...*, La Nuova Italia, Firenze 1994, p. 27.

⁴ K. Marx, *Il Capitale*, libro I, cit., cap. VIII.

Ciononostante, Marx dichiara in più occasioni la sua contrarietà all'abolizione radicale di ogni forma di lavoro infantile, nella convinzione che il nesso istruzione-lavoro produttivo costituisca il punto di partenza fondamentale per l'educazione di tutti i ragazzi che hanno compiuto i nove anni di età, e che vada dunque, seppur in altra forma, mantenuto e sviluppato. Nel Manifesto del Partito Comunista, dopo aver evidenziato la riduzione dei lavoratori a meri strumenti di lavoro operata dal capitalismo industriale⁵, Marx ed Engels si pronunciano a favore dell'«abolizione del lavoro infantile nella sua forma attuale» e dell'«unificazione di istruzione e produzione materiale»⁶.

Nelle Istruzioni ai delegati, scritte per il I congresso dell'Associazione Internazionale dei Lavoratori nel 1866, Marx ripropone all'interno di un unico discorso questa doppia lettura del lavoro minorile. Dopo aver ribadito la necessità di tutelare il «diritto dei fanciulli e degli adolescenti» contro «un sistema di produzione sociale che degrada gli operai a semplice strumento per l'accumulazione di capitale, sì che essi per il loro stato di miseria sono spinti al commercio, anzi alla tratta dei loro stessi figli», Marx rilancia la combinazione di lavoro produttivo e istruzione scolastica come elemento necessario e progressivo per le sorti della classe lavoratrice:

a nessun genitore e a nessun datore di lavoro può venire dato il permesso di usare il lavoro dei fanciulli e degli adolescenti, se non a patto che quel lavoro produttivo sia legato con l'istruzione [...] L'unione di lavoro produttivo remunerato, formazione spirituale, esercizio fisico e addestramento politecnico innalzerà la classe operaia al di sopra delle classi superiori e medie⁷.

Alcuni tra i più importanti pedagogisti marxisti italiani hanno messo in evidenza la concezione dialettica dello sviluppo storico sottesa alla proposta pedagogica di Marx. Antonio Santoni Rugiu, nell'introduzione ad una raccolta di scritti di Marx sull'educazione, sostiene che proprio tale concezione rappresenti la «rivoluzione copernicana» prodotta dal discorso marxiano nel dibattito pedagogico: «come per tutti i fatti sociali, anche il movimento educativo è visto dentro e non sopra o comunque al di fuori della dialettica fra rapporti di produzione e forze produttive (risorse naturali, divisione del lavoro, sviluppo tecnologico)»⁸. In altre parole Marx, consapevole della storicità dei rapporti sociali, lega il processo educativo al processo generale della società. Secondo Mario Alighiero Manacorda è necessario «sottolineare l'accettazione rivoluzionaria del processo reale di sviluppo della società, che induce Marx a non respingere il "lato negativo", a non misconoscere - come egli aveva detto nel Discorso per l'anniversario del People's Paper del 1856 - "l'impronta dello

⁵ «Quanto meno il lavoro manuale esige abilità ed esplicazione di forza, cioè quanto più si sviluppa l'industria moderna, tanto più il lavoro degli uomini viene rimpiazzato da quello delle donne e dei bambini. Le differenze di sesso e di età non hanno più alcun valore sociale per la classe operaia. Ormai ci sono soltanto strumenti di lavoro, il cui costo varia a seconda dell'età e del sesso» (cfr. K. Marx, F. Engels, *Il Manifesto del Partito Comunista*, Laterza, Torino 1998, p. 16).

⁶ K. Marx, F. Engels, *Il Manifesto del Partito Comunista*, cit., p. 37.

⁷ Cit. in M. A. Manacorda, *Marx e l'educazione*, Armando Editore, Roma 2008, p. 111.

⁸ A. Santoni Rugiu, *L'uomo fa l'uomo*, La Nuova Italia, Firenze 1976, p. 29.

spirito maligno”, a “votare in modo rivoluzionario” per lo sviluppo di forme nuove e delle loro contraddizioni»⁹.

D'altra parte, un giudizio sostanzialmente positivo, in chiave dialettica, sull'espansione progressiva del lavoro minorile nell'industria moderna è espresso dallo stesso Marx nelle Istruzioni ai delegati:

Noi consideriamo la tendenza dell'industria moderna ad attrarre fanciulli e adolescenti dei due sessi alla collaborazione nell'opera della produzione sociale come una tendenza progressiva, salutare e giusta, sebbene il modo in cui questa tendenza viene attuata sotto il dominio del capitale sia orribile¹⁰.

Pur giudicando negativamente l'istruzione svolta nella fabbrica capitalistica così com'è, Marx è convinto nondimeno che contenga elementi positivi, che in essa si possa rinvenire il «germe dell'educazione dell'avvenire»¹¹ e che la stessa presenza dei fanciulli nelle fabbriche svolga un ruolo fondamentale nel costringere la società ad intervenire in materia di istruzione.

Questa attitudine a cogliere nel dato storico la tendenza del movimento lo porta ad attribuire alla «combinazione di lavoro produttivo ed educazione dei bambini» proposta da Robert Owen - che è ben diversa da quella di Marx - una funzione progressiva che la scuola borghese, con la sua «giornata scolastica unilaterale», cioè separata dall'esperienza lavorativa, non poteva svolgere:

Quando Robert Owen poco dopo il primo decennio di questo secolo non solo sostenne teoricamente la necessità di una limitazione della giornata lavorativa, ma adottò realmente nella sua fabbrica di New Lanark la giornata di 10 ore, tutti derisero ciò come un'utopia comunista, e derisero ugualmente la “combinazione di lavoro produttivo e di educazione dei bambini”, e le cooperative operaie da lui create. Oggi la prima utopia è legge sulle fabbriche, la seconda compare come frase ufficiale in ogni atto sulle fabbriche, e della terza ci si serve persino per nascondere maneggi reazionari¹².

Marx riconosce inoltre che è proprio il lavoro dei fanciulli a far maturare la consapevolezza del problema della formazione delle nuove generazioni da parte dei lavoratori stessi. Infatti, nelle Istruzioni ai delegati, scrive:

Se le classi medie e alte trascurano i loro doveri verso i propri discendenti, è colpa loro. Usufruento dei privilegi di queste classi, i fanciulli sono condannati a essere danneggiati dai loro pregiudizi. Il caso della classe lavoratrice si presenta in maniera del tutto diversa. Il lavoratore non agisce affatto liberamente. Molto spesso è anche troppo ignorante per capire il vero bene di suo figlio, o le condizioni normali di sviluppo umano. Tuttavia il

⁹ M. A. Manacorda, *Marx e l'educazione*, cit., p. 110.

¹⁰ Cit. in M. A. Manacorda, *Marx e l'educazione*, cit., p. 111.

¹¹ «Il loro successo dimostrò per la prima volta la possibilità di collegare l'istruzione e la ginnastica col lavoro manuale, e quindi anche il lavoro manuale con l'istruzione e la ginnastica. Presto gli ispettori di fabbrica scoprirono dalle deposizioni dei maestri di scuola che i ragazzi di fabbrica, benché usufruiscano solo di metà delle lezioni ricevute dagli scolari regolari delle scuole diurne, imparano quanto loro, e spesso di più [...] Dal sistema della fabbrica, come si può seguire nei particolari negli scritti di Robert Owen, è nato il germe della educazione dell'avvenire, che collegherà, per tutti i bambini oltre una certa età, il lavoro produttivo con l'istruzione e la ginnastica, non solo come metodo per aumentare la produzione sociale, ma anche come unico metodo per produrre uomini di pieno e armonico sviluppo» (cfr. K. Marx, *Il capitale*, libro I, cit., cap. XIII).

¹² K. Marx, *Il capitale*, libro I, cit., cap. XIII.

settore più avanzato della classe lavoratrice comprende esattamente che il futuro della sua classe, e perciò del genere umano, dipende totalmente dalla formazione di una generazione di lavoratori che cresce. Essi sanno che prima di qualunque altra cosa i fanciulli e i giovani lavoratori devono essere preservati dagli effetti deleteri del sistema attuale»¹³.

Come scrive Santoni Rugiu, «per quanto grondasse di lacrime e di sangue, il lavoro infantile aveva contribuito a porre il problema dell'istruzione di massa e aveva stimolato la graduale - anche se lenta - presa di coscienza di quel problema da parte del movimento dei lavoratori»¹⁴.

Più in generale, Marx è convinto che «lo svolgimento delle contraddizioni di una forma storica della produzione» sia «l'unica via storica per la sua dissoluzione e la sua trasformazione»¹⁵: qualunque tentativo di «farla saltare in aria» senza fare i conti con il movimento dialettico del reale non è altro che «donchisciottismo»¹⁶. Per questa ragione, nello sguardo di Marx sul lavoro minorile, non troviamo «né deplorazione, né assunzione storica, né contrapposizione utopistica», ma «la constatazione di un processo reale e l'individuazione delle soluzioni nello sviluppo delle sue contraddizioni»¹⁷.

Il paradigma dello sviluppo storico fondato sulla contraddizione tra forze produttive e rapporti di produzione, in questo caso, non implica l'assunzione di una posizione di accettazione e paziente attesa, sostenuta da una fede deterministica nella spontanea e automatica auto-realizzazione di una società razionale; al contrario, la consapevolezza che il capitalismo procede secondo la sua storia e non secondo la sua essenza¹⁸ costringe all'analisi delle contingenze specifiche delle varie formazioni sociali. Da tale consapevolezza deriva il rifiuto di ogni teoria pedagogica o sistema educativo che pretendano di ricomporre immediatamente entro un principio unitario le scissioni operate dallo sviluppo del capitalismo e dalla divisione del lavoro. Viceversa, nella prospettiva marxiana, qualunque prassi educativa orientata alla trasformazione del presente deve misurarsi con la realtà storica entro cui prende forma e legarsi allo sviluppo reale della società nella sua materialità concreta¹⁹.

¹³ Cit. in M. A. Manacorda, *Marx e l'educazione*, cit., p. 111-112.

¹⁴ A. Santoni Rugiu, *L'uomo fa l'uomo*, cit., p. 35.

¹⁵ Cfr. K. Marx, *Il capitale*, libro I, cit., cap. XXIV.

¹⁶ K. Marx, *Lineamenti fondamentali della critica dell'economia politica*, - vol. I, La Nuova Italia, Firenze, p. 77.

¹⁷ M. A. Manacorda, *Marx e la pedagogia moderna*, Editori Riuniti, Roma 1971, p. 107-108.

¹⁸ Nel saggio *Educazione* il filosofo Fulvio Papi spiega che, sebbene il capitalismo operi essenzialmente secondo un principio di massimizzazione del funzionamento delle proprie regole, «questa constatazione non deve in alcun modo impedire di vedere che, nonostante questa strutturale linea di tendenza si riproduca ovunque il capitalismo ha la possibilità di farlo, il capitalismo non vive secondo la sua essenza, ma secondo la sua storia. Vale a dire che le regole di funzionamento del modo di produrre hanno dovuto combinarsi con gli elementi socialmente presenti nelle formazioni sociali concrete oltre che con quelli che il capitalismo ha suscitato nel suo stesso sviluppo, prime fra tutti le varie forme di lotta di classe che esso induce»; si tratta dunque di evitare di tramutare «una linea di tendenza, ancorché forte, in una legge assoluta» (cfr. F. Papi, *Educazione*, Isedi, Milano 1978, p. 52).

¹⁹ «Considerare l'educazione nella sua forma materiale più rigorosa, cioè come accadere sociale [...] lasciar perdere l'illusione che la storia delle "idee pedagogiche" sia la grande strada dei pensieri educativi, l'archivio per le nostre invenzioni. Queste idee sono esse stesse accadimenti educativi nella forma delle ideologie. Cioè discorsi in cui soggetti sociali differenti in congiunture sociali differenti per destinatari differenti e secondo scopi differenti, attraverso il

La temprante scuola del lavoro

Come ha sostenuto Manacorda nella sua puntuale analisi dei testi marxiani sull'educazione, è proprio in risposta ad un'esigenza storica che Marx insiste sulla combinazione di istruzione e lavoro produttivo, opponendosi sia all'estensione del modello tradizionale di scuola borghese alla classe operaia, sia al mantenimento della formazione subalterna offerta ai ceti produttivi attraverso il tirocinio artigianale o le scuole professionali politecniche e agronomiche. L'«indiretta matrice» della riflessione pedagogica marxiana è chiaramente la rivoluzione industriale, il venir meno della centralità dell'operaio di mestiere e la riorganizzazione del mondo della produzione attorno ad una nuova figura operaia.

Il passaggio dalla manifattura alla fabbrica moderna aveva rappresentato un mutamento teorico-pratico radicale all'interno dei rapporti di produzione e dell'ordine sociale, mettendo in crisi tanto il «vecchio modo di addestramento delle classi lavoratrici, col tirocinio sul posto di lavoro accanto agli adulti», quanto il «carattere privilegiato e retorico della formazione dei ceti dominanti nella scuola tradizionale»²⁰.

Sebbene già la manifattura si configurasse come «un meccanismo di produzione i cui organi sono uomini»²¹, la lavorazione artigianale era rimasta, anche se in forma scomposta, il suo fondamento:

Benché la manifattura adatti le operazioni particolari al grado differente di maturità, forza e sviluppo dei propri organi lavorativi viventi, e spinga di conseguenza allo sfruttamento produttivo delle donne e dei fanciulli, questa tendenza fallisce, tutto sommato, per le abitudini e per la resistenza degli operai maschi adulti. Benché la scomposizione della attività di tipo artigianale faccia calare le spese di addestramento e quindi il valore dell'operaio, per lavori particolari più difficili rimane necessario un più lungo periodo di apprendistato, e questo periodo viene mantenuto gelosamente dagli operai anche là dove è divenuto superfluo²².

Da un lato, nella manifattura, l'attività artigianale si frammentava, il singolo lavoratore perdeva la capacità di realizzare interamente il prodotto e il carattere sociale del lavoro assumeva una forma concreta, non più limitata alla sfera della circolazione²³. Dall'altro, la divisione manifatturiera del lavoro si configurava ancora come combinazione di mestieri differenti, entro la quale l'abilità dell'operaio restava una condizione necessaria e decisiva per la

campo che il modo di parlare più elementare indica come quello dell'educazione. Ciò significa che le «idee pedagogiche» non ci sono più appena vengono ricondotte alla loro materialità» (cfr. F. Papi, *Educazione*, cit, p. 52).

²⁰ M. A. Manacorda, *Marx e la pedagogia moderna*, cit., p. 107.

²¹ K. Marx, *Il capitale*, libro I, cit., cap. XII.

²² *Ibidem*.

²³ Come scrive il filosofo Roberto Fineschi: «con la divisione del lavoro manifatturiera [...] la socialità del lavoro non è rappresentata più dalla semplice dipendenza esterna attraverso la circolazione; oramai è condizione della riproduzione. L'erogazione di forza-lavoro è adesso possibile solamente in combinazione» (cfr. R. Fineschi, *Modelli teorici o descrizioni storico-sociologiche? Per una rilettura della sussunzione del lavoro sotto il capitale*, in «Proteo», n. 1, 2003).

produzione. Il processo di valorizzazione incontrava un limite nella base tecnica della manifattura²⁴.

Questa dipendenza dalle abilità dell'operaio²⁵ fu progressivamente superata mediante l'introduzione delle macchine e la separazione tra scienza e lavoro all'interno della fabbrica:

Le macchine sopprimono l'attività di tipo artigiano come principio regolatore della produzione sociale. Così, da una parte viene eliminata la ragione tecnica dell'annessione dell'operaio ad una funzione parziale per tutta la vita e dall'altra cadono i limiti che quello stesso principio ancora imponeva al dominio del capitale²⁶.

L'introduzione delle macchine, oltre a rovesciare il rapporto tra operaio e strumenti di lavoro²⁷, sopprimeva quella logica di ricambio generazionale nel controllo sui mezzi di produzione che legava operaio di mestiere e apprendista, permettendo un più facile impiego della forza lavoro minorile e rendendo superflue le precedenti forme di educazione artigianale e di apprendistato²⁸.

Di fronte a tale mutamento, la borghesia dell'epoca proponeva per la classe lavoratrice un modello di istruzione multiprofessionale, polivalente: «un'altra proposta prediletta dei borghesi» scrive Marx, «è l'istruzione industriale universale» che consiste nell'«insegnare a ciascun operaio quante più branche di lavoro è possibile, in modo che se per l'introduzione di nuove macchine o per una mutata divisione del lavoro egli viene espulso da una branca, possa trovare il più facilmente possibile sistemazione in un'altra»²⁹. Tale formazione, secondo Marx, si rivelava vantaggiosa per il capitalista e dannosa per l'operaio:

«la conseguenza ne sarebbe che se in una branca di lavoro vi fosse esuberanza di manodopera, questa esuberanza avrebbe subito luogo in tutte le branche del lavoro, e l'abbassamento del salario in un mestiere si trarrebbe immediatamente dietro, anche più di prima, un abbassamento generale del salario».³⁰

²⁴ «La divisione del lavoro segna al tempo stesso il progresso e il limite interno alla manifattura, dove resta presente e necessaria una gerarchia tra le differenti abilità che si oppongono alle necessità obiettive della produzione/valorizzazione. Il lavoro non si è ancora realmente trasformato in attività puramente formale alla quale si oppone il capitale. La manifattura quindi sviluppa la produttività del lavoro, crea una potenzialità produttiva che, ad un dato momento, entra in contraddizione con la sua base tecnica; così la manifattura è una fase di passaggio ad un livello superiore in cui le limitazioni saranno superate» (R. Fineschi, *Modelli teorici o descrizioni storico-sociologiche? Per una rilettura della sussunzione del lavoro sotto il capitale*, cit.)

²⁵ «Poichè a fondamento della manifattura rimane l'abilità artigiana e poichè il meccanismo complessivo che funziona in essa non possiede una ossatura oggettiva indipendente dai lavoratori stessi, il capitale lotta continuamente con l'insubordinazione degli operai. (cfr. K. Marx, *Il capitale*, libro I, cit., cap XII)

²⁶ K. Marx, *Il capitale*, libro I, cit., cap XII.

²⁷ «Nella manifattura e nell'artigianato l'operaio si serve dello strumento, nella fabbrica è l'operaio che serve la macchina» (cfr. K. Marx, *Il capitale*, libro I, cit., cap XIII)

²⁸ «In Inghilterra, per esempio, troviamo che le laws of apprenticeship, con il loro settennato di tirocinio rimangono in pieno vigore fino alla fine del periodo della manifattura, e che sono buttate all'aria solo dalla grande industria» (cfr. K. Marx, *Il capitale*, libro I, cit., cap XII)

²⁹ Cit. M. A. Manacorda, *Marx e l'educazione*, cit, p. 68-69.

³⁰ *Ibidem*.

L'alternativa a tale concezione meramente professionalizzante dell'istruzione operaia, proposta dalla borghesia del tempo, non poteva essere, secondo Marx, l'ingresso dei figli degli operai nelle scuole tradizionali senza modificarne radicalmente gli ordinamenti. In un'epoca in cui la grande fabbrica esasperava la scomposizione delle mansioni e lo sviluppo unilaterale dell'operaio, un'istruzione chiusa in se stessa e separata dal lavoro, quale quella delle scuole borghesi, non avrebbe fatto altro che sviluppare una diversa, ma speculare, unilaterale, privando inoltre i bambini della principale fonte educativa, ossia «l'agire e il reagire nei reali rapporti sociali»³¹.

Il modello di scuola borghese, oltre a riprodurre le partizioni sociali derivanti dalla divisione sociale del lavoro, era del tutto inefficace nel contrastare le divisioni interne alla fabbrica, in cui i bambini venivano incorporati in mansioni degradanti, ripetitive, con la malattia e la consunzione come unico orizzonte³².

Era necessario affiancare alla riduzione della giornata lavorativa - condizione indispensabile al fine di liberare tempo per la crescita fisica, sociale e intellettuale³³ - una nuova concezione educativa, che si proponesse di superare la separazione tra scienza e lavoro prodottasi nella fabbrica moderna. Marx vedeva nell'educazione politecnica, combinata con la formazione spirituale e l'educazione fisica³⁴, una possibile forma di contrasto alla frammentazione e alla parzialità dell'esperienza lavorativa nella grande fabbrica, che eguagliava i lavoratori e li degradava a mere appendici della macchina.

All'interno di tale concezione l'educazione politecnica non sostituiva ma affiancava la formazione intellettuale. La dimensione teorica e culturale doveva alternarsi a quella tecnico-pratica, al fine di creare i presupposti per lo sviluppo onnilaterale della persona. Non si trattava - sia chiaro - di orientare l'istruzione in senso praticistico e professionale³⁵, bensì di introdurre una molteplicità di

³¹ A. Santoni Rugiu, *L'uomo fa l'uomo*, cit., p. 5.

³² Si vedano i report delle commissioni d'inchiesta nel capitolo ottavo del libro primo del *Capitale* (K. Marx, *Il capitale*, libro I, cit., cap. XIII).

³³ «Tempo per un'educazione da esseri umani, per lo sviluppo intellettuale, per l'adempimento di funzioni sociali, per rapporti socievoli, per il libero giuoco delle energie vitali fisiche e mentali, perfino il tempo festivo domenicale e sia pure nella terra dei sabbatari —: fronzoli puri e semplici! Ma il capitale, nel suo smisurato e cieco impulso, nella sua voracità da lupo mannaro di pluslavoro, scavalca non soltanto i limiti massimi morali della giornata lavorativa, ma anche quelli puramente fisici. Usurpa il tempo necessario per la crescita, lo sviluppo e la sana conservazione del corpo. Ruba il tempo che è indispensabile per consumare aria libera e luce solare» (cfr. K. Marx, *Il capitale*, libro I, cit., cap. XIII).

³⁴ «Per istruzione noi intendiamo tre cose. Prima: formazione spirituale. Seconda: Educazione fisica, quale viene impartita nelle scuole di ginnastica e attraverso gli esercizi militari. Terza: istruzione politecnica che trasmetta i fondamenti scientifici generali di tutti i processi di produzione e che contemporaneamente introduca il fanciullo e l'adolescente nell'uso pratico e nella capacità di maneggiare gli strumenti elementari di tutti i mestieri» (cit. in M. A. Manacorda, *Marx e l'educazione*, cit, p. 112).

³⁵ «L'orientamento praticistico e professionale dell'istruzione non è cosa di Marx, bensì, occorre pur dirlo, del sistema capitalistico che egli denuncia. Si veda il suo pensiero nel *Capitale*, là dove egli, parlando della formazione dei lavoratori del commercio, osserva appunto che "la produzione capitalistica orienta verso la pratica i metodi di insegnamento". Ancora una volta, l'accusa, che si stende a rivolgere alla pedagogia marxista, di aver di mira soltanto la tecnica, di auspicare una scuola volta soltanto alla formazione pratica, di non sapere pensare che in

attività che, in un primo momento, contrastasse le condizioni di degrado e assenza di prospettive in cui si trovavano i giovanissimi lavoratori nelle fabbriche moderne, e, in un secondo momento, costituisse la base per organizzare percorsi formativi che permettessero la «piena e totale manifestazione di sé, indipendentemente dalla specifica occupazione di ciascuno»³⁶.

Marx proponeva un modello educativo che, pur arginando gli effetti peggiori della fabbrica meccanizzata, ne conservasse tuttavia gli elementi progressivi, senza alcuna nostalgia per quello che lui definiva l'«idiotismo del mestiere».

Quando scrive Misera della filosofia Marx dichiara di condividere pienamente la posizione di Adam Smith riguardo la relazione tra divisione del lavoro e attitudini professionali, e riporta un illuminante passaggio della Ricchezza delle Nazioni in cui il filosofo scozzese afferma che:

Nella realtà la differenza delle capacità naturali tra gli individui è molto minore di quel che crediamo. Queste attitudini così diverse, che sembrano distinguere gli uomini delle diverse professioni quando sono giunti all'età matura, non sono tanto la causa quanto l'effetto della divisione del lavoro³⁷.

«In linea di principio», aggiunge Marx, «un facchino differisce da un filosofo meno che un mastino da un levriero. È la divisione del lavoro che ha creato l'abisso tra l'uno e l'altro».

L'aspetto «rivoluzionario» della fabbrica meccanizzata, che secondo Marx non doveva essere rifiutato, risiedeva proprio nella sua tendenza alla progressiva eliminazione delle specializzazioni:

Ciò che caratterizza la divisione del lavoro nella fabbrica meccanizzata è che il lavoro vi ha perduto ogni carattere di specializzazione. Ma dal momento che ogni sviluppo speciale cessa, il bisogno di universalità, la tendenza verso uno sviluppo integrale dell'individuo, comincia a farsi sentire. La fabbrica meccanica cancella le specializzazioni e l'idiotismo del mestiere³⁸.

L'unilateralità e la parzialità sperimentate dall'operaio nella fabbrica moderna non rappresentavano dunque una maledizione, ma un'occasione storica da cogliere per slegare la formazione dai singoli percorsi di addestramento e superare la contrapposizione tra cultura e professione nella direzione di uno sviluppo onnilaterale dell'uomo.

Dovrebbe essere chiaro, a questo punto, che la combinazione di istruzione e lavoro produttivo assume in Marx un significato particolare, storicamente determinato e non sovrapponibile ad altre declinazioni pedagogiche di tale nesso. L'«alternanza scuola/lavoro» marxiana non svolge

termini di *homo economicus*, non è altro che ciò che Marx individua e critica come un limite della società capitalistica. Non è il marxismo, ma è il capitalismo, è la produzione capitalistica che - come Marx denuncia - limita per i lavoratori l'istruzione alla pratica» (cfr. M. A. Manacorda, *Marx e la pedagogia moderna*, cit., p. 245).

³⁶ M. A. Manacorda, *Marx e l'educazione*, cit., p. 202.

³⁷ Adam Smith, *The Wealth of Nations*, 1776, cit., in K. Marx, *Miseria della filosofia*, Editori Riuniti, Roma 1950, p. 84.

³⁸ K. Marx, *Miseria della filosofia*, cit., p. 96.

una funzione meramente didattica - lavoro come «approccio sperimentale-intuitivo alle nozioni teoriche» o di loro «verifica nel concreto»³⁹ - o morale - educazione «all'amore per il lavoro e al rispetto per i lavoratori»⁴⁰. Così come non adempie ad una funzione esclusivamente professionalizzante: Marx era consapevole del fatto che il superamento della divisione manifatturiera del lavoro aveva fortemente indebolito il ruolo della specializzazione tecnica in termini di difesa della posizione del lavoratore nel mercato e nel luogo di lavoro. Collocare il lavoro produttivo - inteso come attività operativa sociale - all'interno dei percorsi di istruzione significava, per Marx, collocare «il processo educativo, ricco di contenuti teorici, nel cuore della moderna produzione»⁴¹ stabilendo così un legame diretto tra la scuola e il processo reale di sviluppo della società. Alla base di tale ragione troviamo, di nuovo, un elemento dialettico: il riconoscimento della centralità della produzione - e, in essa, della centralità del lavoro - costituiva, secondo Marx, il presupposto fondamentale per il suo superamento.

Nella prospettiva marxiana, una «conoscenza emancipante», cioè la comprensione della propria condizione finalizzata alla sua trasformazione, è essa stessa una prassi, un evento storico, non un'astratta speculazione. Confrontarsi con i «reali rapporti sociali» è una condizione necessaria per la loro decostruzione critica ed eventuale trasformazione: «nel proletariato», scrivono Marx ed Engels ne *La Sacra Famiglia*, «l'uomo ha perduto se stesso, ma nello stesso tempo non solo ha acquistato coscienza teorica di questa perdita, bensì è anche costretto dal bisogno non più sopprimibile, non più eludibile - dalla manifestazione pratica della necessità - alla rivolta contro questa inumanità». Per questa ragione il proletariato «non frequenta invano la temprante scuola del lavoro»⁴².

Un altro e diverso lavoro

La non comprensione della specificità storica del nesso istruzione-lavoro in Marx è all'origine, secondo Franco Cambi, di una delle «aporie fondamentali della pedagogia marxista», ossia quella connessa alla «difficile e/o impossibile unità di cultura e produzione, di scuola e fabbrica nel processo di formazione»⁴³. Aporia che, sempre secondo Cambi, nasce dall'«aver posto in una posizione privilegiata il lavoro rispetto alla stessa formazione, posizione che è forse soltanto storica e che tende a far coincidere una forma storica di lavoro» - cioè il lavoro salariato - «con la stessa attività trasformativa e produttiva connessa al ludico-esplorativo tipico della specie homo sapiens». Inoltre, la centralità formativa assegnata al lavoro si scontra con la «collocazione della cultura formativa e del lavoro su piani diversi e che rispondono a logiche

³⁹ M. A. Manacorda, *Marx e la pedagogia moderna*, cit., p. 110.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ Ivi, p. 109.

⁴² K. Marx, F. Engels, *La Sacra Famiglia*, Editori Riuniti, Roma 1972, p. 44.

⁴³ F. Cambi, *Libertà da...*, cit., p. 19.

diverse (di produzione o di formazione), ma anche che operano in ambiti sociali (la scuola e la fabbrica) non comunicanti e orientati a fini pure diversi».⁴⁴

Potremmo dire che, in una parte della pedagogia marxista e in alcuni suoi tentativi di applicazione (ad esempio nel sistema scolastico dell'Unione Sovietica), il lavoro salariato, inteso come forma storicamente determinata di lavoro, è stata confuso con il lavoro come attività specifica dell'uomo in quanto specie.

Tale sovrapposizione potrebbe derivare dal fatto che il nesso lavoro-istruzione in Marx occupa un posto di rilievo anche nella prefigurazione di una futura società disalienata, la società del lavoro liberato in cui si realizza l'affermazione della libera individualità.

Questa seconda declinazione emerge particolarmente nei manoscritti preparatori alla stesura dell'opera *Per la critica dell'economia politica*, i cosiddetti *Grundrisse*. Come ha evidenziato Cambi, nel *Capitale* «è la critica di una condizione storica dell'educazione ad essere messa al centro dell'indagine, ora sviluppata come ideologia (per i borghesi) ora come sfruttamento (per i proletari)». Nei *Grundrisse*, invece, troviamo alcune riflessioni sull'educazione in un futura società non capitalistica. Qui Marx recupera alcuni temi giovanili (alienazione, sviluppo onnilaterale, emancipazione individuale e sociale)⁴⁵.

Per Marx, tuttavia, anche in tale società futura, la liberazione dal lavoro non è mai completa, perché lo sviluppo dei bisogni - e dunque delle forze produttive necessarie a soddisfarli - comporta comunque uno sviluppo del regno della necessità. Ciononostante, in una società disalienata, anche questo ambito della produzione risulta trasformato, e il lavoro speso al suo interno può contenere anch'esso una dimensione di realizzazione e di libertà. La liberazione dal lavoro procede di pari passo con la liberazione del lavoro. «Si tratta» scrive Claudio Napoleoni «di liberarsi dal lavoro consegnato come lavoro salariato alla produzione mercantile e si tratta di mettere al suo posto un altro e diverso lavoro»⁴⁶, che dunque non si oppone più al tempo libero. Secondo Marx è il pensiero borghese che identifica il lavoro in generale - il lavoro in sé - con il lavoro storicamente determinato in una società determinata - il lavoro alienato⁴⁷:

Lavorerai col sudore della tua fronte! Fu la maledizione che Jehova scagliò ad Adamo. E così, come maledizione, A. Smith considera il lavoro. Il 'riposo' figura come lo stato adeguato, che si identifica con la 'libertà' e la 'felicità'. Il pensiero che l'individuo 'nel suo normale stato di salute, forza, attività, abilità e destrezza' abbia anche bisogno di una normale porzione di lavoro, e di eliminare il riposo, sembra non sfiorare nemmeno la mente di A. Smith. Senza dubbio la misura del lavoro si presenta come un dato esterno, che riguarda lo scopo da raggiungere e gli ostacoli che per raggiungerlo debbono essere superati mediante il lavoro. Ma che questo dover superare ostacoli sia in sé una manifestazione di libertà - e che inoltre gli scopi esterni vengano sfrondate dalla parvenza della pura necessità naturale esterna e siano posti come scopi che l'individuo stesso pone - ossia come realizzazione di sé, oggettivazione del soggetto, e perciò come libertà reale, la cui azione è appunto il lavoro: questo, A. Smith lo sospetta tanto meno. Senza

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ Citato in R. Bellofiore, *Attualità e ambiguità di Keynes*, in «Equilibri. Rivista per lo sviluppo sostenibile», n. 2, pp. 221-249.

⁴⁷ C. Napoleoni, *Valore*, Isedi, Milano 1976, p. 183.

dubbio egli ha ragione nel fatto che nelle forme storiche del lavoro, quale lavoro schiavistico, lavoro servile e lavoro salariato, il lavoro si presenti sempre come lavoro coercitivo esterno, di fronte a cui il non-lavoro si presenta come "libertà" e "felicità". Si tratta di due cose: di questo lavoro antitetico; e, connesso con questo, del lavoro che non si è ancora creato le condizioni, soggettive e oggettive [...] affinché il lavoro sia lavoro attraente, autorealizzazione dell'individuo, il che non significa affatto che sia un puro spasso, un puro divertimento, secondo la concezione ingenua e abbastanza frivola di Fourier. Un lavoro realmente libero, per esempio comporre, è al tempo stesso la cosa maledettamente più seria di questo mondo, lo sforzo più intensivo che ci sia»⁴⁸.

È questo il lavoro «liberato» che Marx ha in mente quando propone il nesso istruzione-lavoro come elemento dell'educazione dell'avvenire. La combinazione di istruzione e lavoro produttivo assume qui un significato completamente diverso, perché diverso è il lavoro a cui Marx si riferisce quando immagina una società in cui «i produttori associati regolano razionalmente questo loro ricambio organico con la natura, portandolo sotto il loro comune controllo invece di essere da esso dominati come forza cieca; [...] essi eseguono il compito [...] nelle condizioni più adeguate alla loro natura umana e più degne di essa»⁴⁹. Una società in cui il lavoro "è diventato non solo mezzo di vita, ma anche il primo bisogno di vita"⁵⁰.

Il problema della mancata distinzione tra queste due declinazioni del nesso istruzione-lavoro rappresenta un nodo critico irrisolto e continuamente riproposto - anche al di fuori del marxismo pedagogico - dalle teorie pedagogiche che attribuiscono al lavoro un valore formativo in sé, senza interrogare le caratteristiche tecniche, economiche e sociali che contraddistinguono la forma storica di lavoro con cui si confrontano.

Infatti, se c'è un elemento della riflessione marxiana sulla combinazione di lavoro produttivo e istruzione che ancora oggi può interessare il dibattito pedagogico, tale elemento risiede proprio nell'ingiunzione a mettere al centro della riflessione sul rapporto tra mondo della scuola e mondo della produzione l'analisi critica delle determinazioni sociali di quest'ultimo. Uno sguardo pedagogico che, in altri termini, si interroga sulla forma storica particolare in cui è riprodotta l'unificazione delle condizioni soggettive e oggettive della produzione⁵¹.

La sussunzione reale del lavoro sotto il capitale

Come abbiamo visto nel secondo paragrafo, nell'organizzazione capitalistica del lavoro all'interno della fabbrica moderna il processo produttivo costituisce un

⁴⁸ K. Marx, *Lineamenti fondamentali della critica dell'economia politica*, - vol. II, La Nuova Italia, Firenze, pp. 278-279.

⁴⁹ L. Borghi, Da Fourier a Gramsci, in «Ricerche Pedagogiche, n. 79, 1986, ora in L. Borghi, *La città e la scuola*, Eleuthera, Milano 2000, p. 31.

⁵⁰ K. Marx, *Critica del programma di Gotha*, cit., p. 39.

⁵¹ «Quali che siano le forme sociali della produzione, lavoratori e mezzi di produzione restano sempre i suoi fattori. Ma gli uni e gli altri sono tali soltanto in potenza nel loro stato di reciproca separazione. Perché in generale si possa produrre, essi si devono unire. Il modo particolare nel quale viene realizzata questa unione distingue le varie epoche economiche della struttura della società.» *Il Capitale*, libro II, cap. 1.

autonomia e partecipazione al lavoratore, non producono, se non in apparenza, nessuna parziale “disalienazione” del lavoro:

Tale lavoro può presentare qualità professionali elevatissime, e però non sono `sue', non sono `di sua proprietà', ma derivano (quando va bene, o vengono negate, quando va male) dal suo rapporto col capitale; entrano (o non entrano) in funzione nel rapporto subordinato col comando capitalistico. Forse, più propriamente, anziché `senza qualità' (che in italiano può dar luogo ad equivoci), si potrebbe definire in termini di `qualità alienata'. La `spoliazione dei contenuti professionali' che caratterizza il lavoro astratto può dunque dar luogo a esiti assai diversi, in termini di qualificazione: l'essenza che essi hanno in comune è che i contenuti professionali del lavoro (alti o bassi che siano) sono dati dall'intreccio tra vendita della forza-lavoro e comando sul lavoro, non esistono al di fuori di questo (`non avrai altra qualità al di fuori di me', primo comandamento della legge del capitale)⁵⁷.

Alienazione, eterodirezione, subordinazione e parzialità restano dunque i tratti salienti dell'esperienza lavorativa contemporanea.

Riletto alla luce di questa interpretazione della subordinazione del lavoro al capitale, il nesso istruzione-lavoro può assumere un nuovo significato all'interno dei percorsi di formazione. Oggi, come ai tempi di Marx, una scuola totalmente separata dal mondo della produzione potrebbe non essere la strategia migliore per sviluppare nel soggetto una consapevolezza critica delle proprie coordinate sociali e materiali⁵⁸. Stabilire connessioni tra produzione e scuola non significa per forza rendere la seconda funzionale alla prima, come molti sembrano oggi desiderare. Al contrario, nulla impedisce di costruire percorsi scolastici che attribuiscono al lavoro - entro vincoli normativi chiari - una funzione formativa non limitata all'addestramento professionale.

Se sostenuto da una formazione generalista e critica⁵⁹, che precede e accompagna quella specifica e professionalizzante, l'incontro con il mondo del lavoro potrebbe rappresentare una importante occasione di conoscenza, orientata a promuovere negli studenti e futuri lavoratori una concezione meno subalterna e passiva del proprio ruolo nel mercato del lavoro e nei luoghi della produzione; di più, potrebbe contribuire a far maturare la capacità di demistificare «la struttura educativa latente in atto in quella peculiare forma di costituzione di soggettività che è presente nei rapporti concreti di produzione e nell'organizzazione del lavoro, e che non si arresta a quell'ambito giungendo

⁵⁷ V. Rieser, *La qualità alienata*, in «La Rivista del Manifesto», n. 50, 2004.

⁵⁸ Chi scrive è nondimeno convinto che tale criticità sia da porre solamente a livello di scuola media superiore e non prima. Per i minori di 14 anni la scuola “separata dal lavoro” non ha - sempre secondo chi scrive - alcuna “controindicazione”.

⁵⁹ Vorremmo qui specificare ciò che intendiamo con il termine ‘critico’, al fine di distinguerlo dal cosiddetto “critical thinking”, in voga in molte teorie e pratiche della formazione contemporanea, che riduce il “pensiero critico” ad una competenza cognitiva strumentale atta a incrementare la capacità del soggetto di individuare e risolvere, prima degli altri e in modo più efficace, situazioni problematiche. M. Foucault sostiene che la dimensione costitutiva dell'atteggiamento critico consista invece nell'«arte di non essere eccessivamente governati». Secondo il filosofo francese, infatti, la postura critica, in quanto opposta alle visioni sobrie, estranee e pacificate del rapporto tra l'uomo e le cose, deve condurre ad una forma di «indocilità ragionata». Se così non è, viene meno la fondamentale funzione di «dissassoggettamento» che qualifica il pensiero critico (cfr. M. Foucault, *Illuminismo e critica*, Donzelli, Roma 1996). Il pensiero critico è tale, dunque, quando possiede, oltre alla dimensione analitica, una dimensione etica e strategico-politica.

invece a colonizzare trasversalmente le altre dimensioni della vita umana associata»⁶⁰.

⁶⁰ R. Mantegazza, *Filosofia dell'educazione*, Mondadori, Milano 1998, pp. 156-157.