

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO

Scuola Internazionale di Dottorato in
Formazione della Persona e Mercato del Lavoro
Dipartimento di Scienze Umane e Sociali

Ciclo n. XXV

**SUPPLY-SIDE EDUCATION:
OCCUPABILITÀ, FORMAZIONE E MERCATO DEL
LAVORO NEL DIBATTITO CONTEMPORANEO**

Supervisor:

Chiar.mo Prof. Walter Fornasa

Chiar.mo Prof. Riccardo Bellofiore

Michele Dal Lago
Matricola n. 29046

ANNO ACCADEMICO 2011 / 2012

INDICE

<i>PREMESSA</i>	9
CAPITOLO I	
L'EGEMONIA NEOLIBERISTA NELLE POLITICHE DELL'ISTRUZIONE E DELLA FORMAZIONE	17
1.1. La fase keynesiana	19
1.1.1. I trent'anni gloriosi	19
1.1.2. L'«età dell'oro dell'istruzione» e le politiche di pianificazione	29
1.1.3. Istruzione e mercato del lavoro nell'Italia degli anni Sessanta	34
1.1.4. La scolarizzazione come fattore di disequilibrio del mercato del lavoro	39
1.1.5. Sistemi scolastici e riproduzione sociale: la sociologia dell'educazione negli anni Sessanta e Settanta	46
1.2. L'egemonia neoliberista	51
1.2.1. La fine del compromesso keynesiano e l'affermazione del neoliberismo	51
1.2.2. La concezione naturalistica del mercato	66
1.2.3. Neoliberismo e politiche dell'istruzione: OCSE, WTO	73
1.2.4. L'«educational fundamentalism» della Banca Mondiale	82
1.2.5. Neoliberismo e politiche dell'istruzione: il contesto europeo	90

CAPITOLO II	
OCCUPABILITÀ, PEDAGOGIA E MERCATO DEL LAVORO	99
2.1. Occupabilità come fine dell'educazione	101
2.1.1. Imprenditori di se stessi	101
2.1.2. L'evoluzione storica del concetto di occupabilità	107
2.1.3. Occupabilità e intervento dal lato dell'offerta	111
2.1.4. L'economia della conoscenza: flessibilità, taylorismo digitale e inflazione accademica	121
2.1.4. Il caso italiano: dal Libro Bianco al manifesto per l'occupabilità Italia 2020	138
2.2. «Cattolici a difesa del mercato»: personalismo, vocazione imprenditoriale ed economia sociale di mercato	150
2.2.1. La critica al relativismo e il primato ontologico della persona umana	150
2.2.1. La collaborazione tra le classi e la vocazione imprenditoriale	160
2.2.3. Ordoliberalismo ed economia sociale di mercato	170

CAPITOLO III	
FORMAZIONE E PROCESSO PRODUTTIVO	181
3.1. La combinazione di lavoro produttivo e istruzione in Marx	184
3.1.1. Marx e il lavoro dei fanciulli	185
3.1.2. La temprante scuola del lavoro	192
3.1.3. Un altro e diverso lavoro	200
3.1.4. La sussunzione reale del lavoro sotto il capitale	204
3.2. La contraddizione tra autonomia dei processi educativi ed eteronomia dei processi produttivi	208
3.2.1. Il mito dell'autosufficienza educativa dell'impresa	208
3.2.2. Scuola di cultura e scuola di professione	211
3.2.3. Il conflitto tra istruzione e meccanizzazione	217
3.2.4. Le nuove forme di organizzazione del lavoro	222
3.2.5. La socializzazione eteronoma del lavoro	225
3.2.6. Pedagogia sociale e processo produttivo	227
BIBLIOGRAFIA	222

Si è trattato di far confluire nella storia della scuola molti elementi trascurati di solito negli studi dottrinari; materia che sembra non avere rapporti evidenti con le dottrine pedagogiche ma in cui affonda, invece, la radice di ogni movimento di pensiero. In questa prospettiva anche la pedagogia ritrova la sua concretezza.

Dina Bertoni Jovine

«La Scuola di dottorato ha come oggetto la formazione della persona, con specifico riferimento alla sua occupabilità nel mercato del lavoro». È questa la finalità primaria riportata nei documenti istituzionali prodotti dalla *Scuola Internazionale di Dottorato in Formazione della Persona e Mercato del Lavoro* dell'Università degli Studi di Bergamo.

Per quanto possa apparire semplice e chiara nella sua formulazione, la complessità dei riferimenti teorici, storici e pedagogici contenuti nella frase appena citata è tutt'altro che autoevidente. Al contrario, le due espressioni centrali che la compongono – ‘formazione della persona’ e ‘occupabilità nel mercato del lavoro’ – hanno alle spalle una lunga e articolata vicenda culturale, storica e politica.

Questa tesi rappresenta l'esito teorico di tre anni di ricerca finalizzati a ricostruire e problematizzare l'origine e l'evoluzione dei modelli pedagogici, giuridici ed economici che promuovono uno stretto legame – teorico e pratico – tra formazione della persona e mercato del lavoro, al fine di permetterne la comprensione e la collocazione all'interno di un conflitto di interpretazioni.

Sebbene molti dei temi trattati siano solitamente considerati esterni all'ambito della pedagogia, riteniamo che nel momento attuale svolgano un ruolo determinante nella definizione del discorso sull'educazione, e che dunque risulti imprescindibile, per il pedagogista, l'insegnante o l'orientatore, comprenderne le coordinate teoriche, politiche e materiali. Soprattutto alla luce della sempre più stretta relazione che la riflessione pedagogica ha instaurato con le politiche del lavoro negli ultimi quindici anni.

Nella postfazione alla terza edizione (1967) del volume *La scuola italiana dal 1870 ai nostri giorni*, la storica e pedagogista italiana Dina Bertoni Iovine concludeva così la sua riflessione sulle reali possibilità di trasformazione della scuola da parte dei pedagogisti:

«Questi ostinati poeti che sono i pedagogisti si illudono ogni tanto di mettere al galoppo, con uno schiocco di frusta, quel traballante carrozzone che è la scuola; ma le redini e la martinicca sono in mano di cocchieri diffidenti che non cedono allo slancio di incitamenti generosi»¹.

Il presente lavoro di tesi muove dall'idea che questa affermazione sarcastica – pur individuando una delle problematiche centrali e ineludibili

¹ D. Bertoni Iovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Editori Riuniti, Roma, 1967, p. 491.

che attraversano qualunque riflessione sulla rapporto tra scuola e società² – contenga una verità solo parziale.

Innanzitutto perché pedagogisti e teorici dell'educazione svolgono un ruolo attivo nella definizione delle politiche dell'istruzione – e, in tempi recenti, anche del lavoro – in qualità di consulenti. Al di là dal reale potere di intervento, queste figure partecipano in modo significativo nel disegnare la cultura educativa generale di un governo, non solo sul piano didattico-organizzativo, ma anche in termini di senso, ruolo e funzione della scuola nella società.

Tuttavia, vi è un'altra e più importante ragione per la quale riteniamo che, nel momento attuale, il discorso sull'educazione sia tutt'altro che politicamente marginale, e tale ragione risiede proprio nelle declinazioni contemporanee del nesso formazione-lavoro e nella recente commistione dei due ambiti: se da un lato il lavoro ha conquistato una posizione centrale nel dibattito pedagogico contemporaneo, dall'altro la formazione ha progressivamente assunto un ruolo chiave all'interno delle proposte di ristrutturazione organizzativa e normativa del mercato del lavoro.

Apprendistato, alternanza scuola/lavoro, formazione in assetto di lavoro, compenetrazione tra scuola e impresa, riduzione dell'*educational*

² L'importanza dei fattori extrascolastici ed extrapedagogici nel determinare le reali possibilità di trasformazione sociale da parte della scuola è stata riaffermata di recente da E. Damiano: «L'idea di scuola identitariamente forte [...] dipende dall'esito di una strategia extrascolastica. È la vittoria sui condizionamenti sociali che può consentire alla scuola di adempiere il suo compito istituzionale: ma la battaglia si combatte altrove, su un altro terreno, quello delle politiche sociali. Pur ammettendo che colà si possa vincere – un'aspettativa della quale è lecito dubitare – la sfida "critica" della scuola dipende – non poco, o in larga misura – dall'esito di quell'altra battaglia. E questo fa sì che anche quell'idea di scuola finisca con l'indebolirsi notevolmente, ammesso che – a fronte di una improbabile vittoria sull'altro campo – mantenga una sua sostenibilità» (E. Damiano, (a cura di), *Idee di scuola a confronto: contributo alla storia del riformismo scolastico in Italia*, Armando Editore, Roma, 2003, p. 268). Lo storico e filologo classico Luciano Canfora, in un saggio sull'importanza degli studi classici nella formazione della cultura moderna, ha scritto che «non si può riformare davvero in senso egualitario la scuola senza rinnovare alla radice i rapporti tra le classi. Né controbattere che si tratterebbe di impresa smisurata basta a ridurre il contenuto di verità di questo elementare aspetto» (L. Canfora, *Noi e gli antichi. Perché lo studio dei greci e dei romani giova all'intelligenza dei moderni*, BUR, Milano, 2004, p. 145).

mismatch mediante un sempre più stretto collegamento tra politiche educative e fabbisogni del mondo della produzione, tutte queste proposte hanno animato la discussione sulla riforma della scuola a partire dagli anni '90. Dal punto di vista pedagogico, questi temi sono considerati strumenti innovativi nella direzione del superamento della divisione tra sapere e saper-fare, tra la conoscenza astratta e umanistica proposta dalla scuola novecentesca e quella concreta e operativa che matura nell'esperienza lavorativa. Dal punto di vista del mondo delle imprese, invece, rappresentano la possibilità di ottenere profili professionali più adatti alle esigenze organizzative e tecniche della produzione. Inoltre i modelli sopracitati vengono spesso indicati come gli strumenti più efficaci per combattere la disoccupazione mediante l'incremento dell'occupabilità delle persone.

Attorno a questa prospettiva convergono, oltre ad alcune correnti del pensiero pedagogico contemporaneo, le proposte di ristrutturazione del mercato del lavoro e dei sistemi educativi suggerite dagli organismi internazionali (Banca Mondiale, OCSE e WTO) e recepite dall'Unione Europea e dagli Stati nazionali. Questo incontro, lungi dal rappresentare una semplice convergenza di interessi, si fonda su alcuni presupposti teorici ed etici comuni riguardanti l'idea di persona, di società, di mercato e di giustizia (distributiva e commutativa). Ma soprattutto queste prospettive condividono l'interpretazione secondo la quale la disoccupazione e, più in generale, le tensioni che attraversano il mercato del lavoro, dipendono in ultima istanza dall'inadeguatezza dell'offerta di lavoro rispetto ai bisogni espressi dai mercati del lavoro locali, nazionali e globali. Tale inadeguatezza è attribuita a percorsi scolastici e formativi giudicati generalisti, astratti ed obsoleti, oltre che scissi dal mondo del lavoro. La struttura attuale della scuola – sul piano didattico quanto su quello organizzativo – è dunque ritenuta una delle cause primarie della disoccupazione giovanile.

Ma le teorie economiche che informano le politiche contemporanee dell'istruzione e della formazione non si limitano a riorganizzare i percorsi formativi al fine di ridurre l'*educational mismatch*. Al contrario, partecipano a ridefinire il discorso sull'educazione nel dibattito pedagogico e politico contemporaneo. Non indicano semplicemente la via, stabiliscono la meta. Per questo oggi – per chiunque intenda occuparsi di educazione all'interno di quelle istituzioni il cui compito primario è formare la forza-lavoro e la cittadinanza future – è utile saper collocare tali teorie entro un conflitto delle interpretazioni che presenta maggiori analogie con il mondo delle scienze sociali che con quello delle scienze esatte. Vale a dire un dibattito in cui le posizioni scientifiche sono sempre anche posizioni politiche, animate cioè da una idea di società e da una particolare concezione della giustizia e della direzione che lo sviluppo sociale ed economico deve seguire.

Non è sempre facile individuare il rapporto tra teorie economiche e culture pedagogiche³, e vi sono questioni dirimenti che difficilmente possono essere comprese con uno sguardo esclusivamente pedagogico.

Dalla necessità di indagare la pluralità di fattori che compongono lo scenario attuale della trasformazione dei sistemi scolastici – nell'intreccio tra riforma economica e riforma intellettuale – deriva la scelta di utilizzare un approccio critico-analitico e interdisciplinare, che cerca di affrontare la tematica educativa attraverso strumenti diversi ed eterogenei, al fine di coglierne innanzitutto le determinazioni storiche e sociali. Questo modo di intendere la pedagogia antepone l'indagine della realtà sociale e storica al discorso di carattere predittivo-prescrittivo che contraddistingue altri

³ Molta confusione dipende anche dal fatto che non esiste più una corrispondenza tra proposte democratiche e egalarie in termini di politica sociale e scolastica e pratiche pedagogiche innovative, orizzontali e anti-autoritarie. Al contrario, molti degli slogan della pedagogia progressista, e in alcuni casi di quella libertaria, sono divenute le parole d'ordine delle proposte riformatrici che provengono dal mondo delle imprese.

modelli pedagogici⁴. Si è cercato dunque di integrare contributi scientifici provenienti da diversi ambiti disciplinari (in particolare la teoria e la storia economica, la sociologia dell'educazione e del lavoro, l'economia dell'istruzione) con la pedagogia sociale, intesa come «scienza critica dell'educazione», che deve essere «messa a punto sempre qui e ora: in uno spazio/tempo social-cultural-politico ben definito, nel quale deve attrezzarsi come sapere organico e critico insieme, decostruttivo e progettuale nello stesso tempo»⁵.

Il primo capitolo ricostruisce il passaggio dall'egemonia keynesiana a quella neoliberista nelle politiche scolastiche e della formazione in generale, rivolgendo particolare attenzione alla dimensione teorica e culturale di tale mutamento, nonché alle sue implicazioni educative.

Il secondo capitolo è dedicato ai modelli formativi orientati all'occupabilità (*employability-based approaches*) e alla loro affermazione all'interno delle politiche dell'istruzione e del lavoro fondate sull'intervento dal lato dell'offerta (che abbiamo definito '*supply-side education*'). La prima parte del capitolo mette in evidenza la sinergia tra questi modelli e i processi di ristrutturazione del welfare e di riforma del diritto del lavoro a livello europeo e statunitense. La seconda parte, invece, si concentra sulla sintesi originale, realizzatasi nel contesto italiano, tra questi modelli e la pedagogia personalista d'ispirazione cristiana.

⁴ Il pedagogista Francesco De Bartolomeis descriveva così tale differenza: «dunque, ci sono due modi di fare pedagogia; l'uno edificatorio che con una serie di operazioni di occultamento e di deformazione della realtà assume l'intercalare del 'deve', una sorta di tic della volontà con il risultato di un cedimento alla situazione di fatto, l'altro che analizza la realtà, e a una tale analisi condiziona ipotesi, ricerche proposte. I due modi si caratterizzano anche come ottimismo evasivo (ben disposto però a ritornare sulla terra del conformismo) e come impegno di lotta che il pessimismo rischia di spegnere» (F. De Bartolomeis, *Scuola e tempo pieno*, Feltrinelli, Milano, 1972, p. 6).

⁵ F. Cambi, «La pedagogia generale oggi: le tensioni interne», *Studi sulla Formazione*, 15(2), 167-17, disponibile all'indirizzo: <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/12046/11436>.

Il terzo capitolo propone una riflessione attorno al tema della combinazione di lavoro produttivo e istruzione nella storia del pensiero pedagogico del novecento.

CAPITOLO I

L'EGEMONIA NEOLIBERISTA NELLE POLITICHE DELL'ISTRUZIONE E DELLA FORMAZIONE

Ogni ordine sociale si basa su un'ideologia⁶.

F. Hayek

Alla base di questo lavoro vi è l'ipotesi che il processo che più di ogni altro ha determinato, negli ultimi trent'anni, la ridefinizione della funzione e dell'organizzazione dei sistemi dell'istruzione e della formazione – oltre che del discorso sull'educazione in generale – occupi un posizione marginale nel dibattito pedagogico contemporaneo. Si tratta del progressivo affermarsi, dagli anni Ottanta in avanti, del modello neoliberista nelle politiche dell'istruzione e del lavoro.

In questo capitolo cercheremo di ricostruire brevemente gli elementi essenziali di tale egemonia e l'influenza esercitata nelle politiche scolastiche e del lavoro, per poi indagarne le ricadute sul piano educativo. Come ogni

⁶ F. Hayek, *Legge, legislazione e libertà. Critica dell'economia pianificata*, Il Saggiatore, Milano, 2010.

politica sociale, anche quella scolastica riflette i conflitti e le contraddizioni della fase storica in cui si situa. E tali conflitti riguardano, prima che le soluzioni ai problemi, la loro stessa definizione. Per questa ragione ci sembra importante soffermarci sull'idea di società, di mercato e di individuo che compongono l'orizzonte culturale e teorico del neoliberismo. È all'interno di questo orizzonte che, a partire dagli anni Ottanta, sono state messe in discussione tanto le finalità quanto le strategie della politica scolastica.

Data la complessità del tema, nelle pagine seguenti faremo frequente ricorso a contributi provenienti da ambiti disciplinari diversi, seppur confinanti, rispetto a quello pedagogico, quali l'economia politica dell'istruzione e la sociologia dell'educazione.

Nell'analisi delle trasformazioni sociali intervenute nel mondo dell'istruzione dal dopoguerra ad oggi, la sociologia dell'educazione ha da tempo fatto propria la suddivisione temporale adottata da molti studiosi di sociologia economica e di economia politica⁷. Tale periodizzazione riconosce le specificità della fase storica che dalla fine della guerra mondiale si prolunga fino ai primi anni Settanta, la cosiddetta fase "keynesiana", rispetto a quella successiva, ossia l'affermazione del neoliberismo come modello di gestione economica e di regolazione sociale.

Per comprendere la portata di tale rottura, inizieremo delineando brevemente i contorni del primo sottoperiodo, rivolgendo particolare attenzione all'impatto delle politiche keynesiane sui sistemi scolastici.

⁷ cfr. A. Cobalti, *Globalizzazione e istruzione*, Il Mulino, Bologna, 2006; A. H. Hasley (a cura di), *Education, Culture, Economy and Society*, Oxford University Press, Oxford, 1997.

1.1. La fase keynesiana

1.1.1. I trent'anni gloriosi

Con il termine «neoliberismo» si intendono genericamente le politiche economiche e sociali attuate in seguito alla grande crisi strutturale che colpì i paesi capitalistici dagli anni Settanta all'inizio degli anni Ottanta. L'introduzione di queste politiche segnò un mutamento epocale rispetto all'ordine sociale che si era prodotto nei decenni del compromesso keynesiano, caratterizzato dalla convergenza delle varie forze politiche⁸ attorno ad alcuni obiettivi fondamentali, quali la piena occupazione, l'accesso all'istruzione e alla sanità, la protezione sociale. Le ragioni di tale convergenza furono molteplici, sia dal punto di vista della politica economica che da quello della stabilità sociale⁹.

Fu una stagione di eccezionale sviluppo economico, tecnologico e sociale, per gli Stati Uniti come per le economie europea e giapponese, grazie all'espansione del mercato internazionale all'interno di una serie di condizioni istituzionali che ne favorivano la crescita (regime di cambi fissi, liberalizzazione degli scambi e costituzione di aree commerciali comuni). I tassi di crescita del PIL furono molto superiori a quelli registrati nei decenni precedenti. Per questo il periodo che va approssimativamente dalla fine

⁸ È nota l'affermazione di Richard Nixon il quale nel 1971, dopo l'abbandono da parte degli Stati Uniti del gold-dollar standard, dichiarò: «I am now a Keynesian in economics» (cfr. *The New York Times*, 4 gennaio 1971)

⁹ «Si deve ricordare che la piena occupazione seguiva alle conseguenze devastanti della disoccupazione di massa tra le due guerre, e che essa va collocata nel contesto della competizione del capitalismo con un sistema che si diceva alternativo e socialista: l'una e l'altra circostanza fecero del pieno impiego un obiettivo tanto dei governi moderati quanto di quelli progressisti» (cfr. R. Bellofiore, *La crisi capitalistica, la barbarie che avanza*, Asterios, Trieste, 2012, p. 35).

della seconda guerra mondiale alla fine degli anni Settanta è stato definito «età dell'oro»¹⁰, «trent'anni gloriosi»¹¹ o «periodo fordista-keynesiano»¹².

Durante la fase keynesiana, segnata da una crescita relativamente sostenuta del potere d'acquisto dei salari nei paesi sviluppati, la forza lavoro apparve sempre meno come una merce ordinaria. La mediazione istituzionale assunse un ruolo determinante nella regolazione del mercato del lavoro. La legislazione socio-assistenziale crebbe notevolmente nella direzione di una progressiva estensione dei diritti sociali, e i ceti subalterni ebbero per la prima volta accesso ai livelli superiori dell'istruzione, con un conseguente incremento della mobilità sociale ascendente.

Questi risultati non furono raggiunti solamente grazie alla maggiore capacità di organizzazione dei lavoratori e delle loro rappresentanze politiche e sindacali nella grande industria. Altrettanto fondamentale fu il ruolo svolto dallo Stato nelle politiche macroeconomiche e industriali. Dopo la seconda guerra mondiale i governi nazionali dei paesi industrializzati furono in grado di favorire il progresso tecnico e l'innovazione proteggendo contemporaneamente l'occupazione, attraverso il monitoraggio diretto dei settori fondamentali e i finanziamenti nella ricerca e nella formazione¹³.

Si era inoltre diffusa la convinzione, da parte di molte forze politiche moderate e progressiste, che la disoccupazione non potesse più essere imputata ai salari alti o all'eccessivo potere dei sindacati. Al contrario, la riduzione dei salari avrebbe comportato una crisi della domanda effettiva, e dunque un aumento della disoccupazione. Non si poteva più fare

¹⁰ cfr. P. Amstrong, A. Glyn, J. Harrison, *Capitalism Since World War II: The Making and Breakup of the Great Boom*, Fontana, Londra, 1984.

¹¹ cfr. J. Fourastié, *Les Trente Glorieuses, ou la révolution invisible de 1946 à 1975*, Fayard, Parigi, 1979.

¹² cfr. M. Aglietta, *Regulations et crises du capitalisme: les expériences des États-Unis*, Calmann-Levy, Parigi, 1976; R. Boyer e J. Mistral, *Accumulation, Inflation, Crises*. Presses Universitaires de France, Parigi, 1983.

¹³ cfr. G. Duménil, D. Lévy, *Capitale risorgente. Alle origini della rivoluzione neoliberista*, Abibio, Roma, 2010.

affidamento, soprattutto dopo la Grande Depressione, sulle forze autocorrettive del mercato. Era necessaria «una gestione apertamente politica della domanda effettiva»¹⁴:

«Occorreva che il governo contraesse prestiti e spendesse a fini pubblici. Ciò presuppone un disavanzo deliberato. Solo in questo modo si sarebbe rotto l'equilibrio della sotto-occupazione, spendendo deliberatamente i risparmi accantonati - e non utilizzati - del settore privato»¹⁵.

Tra la fine della seconda guerra mondiale e gli anni Sessanta, in Europa e negli Stati Uniti, lo Stato intervenne sui livelli della produzione e dell'occupazione, non più considerata una semplice variabile derivata dello sviluppo economico.

Le politiche di redistribuzione degli anni Cinquanta e Sessanta implicavano una certa integrazione politica delle organizzazioni dei lavoratori e il sostegno alla contrattazione collettiva, oltre che l'ampliamento della spesa pubblica e del welfare. Come scrive David Harvey, lo Stato era divenuto «un campo di forza che assorbiva al proprio interno i rapporti di classe, e le istituzioni della classe operaia, come i sindacati e i partiti politici, godevano di una effettiva influenza nei suoi apparati»¹⁶. In tale contesto, ovviamente, il termine integrazione non deve essere inteso come sinonimo di pace sociale e patti corporativi. Un avanzamento nel processo di istituzionalizzazione del conflitto industriale, non implica necessariamente una riduzione di intensità dei conflitti. Al contrario, in determinate congiunture sociali ed economiche, «fenomeni del tipo dell'istituzionalizzazione del conflitto di classe dimostrano che una classe oppressa può benissimo essere in grado di provocare mutamenti

¹⁴ R. Bellofiore, *Crisi capitalistica. La barbarie che avanza*, op. cit., p. 34.

¹⁵ J. K. Galbraith, *Storia dell'economia. Il passato come presente*, Rizzoli, Torino, 1990, p. 261.

¹⁶ D. Harvey, *Breve storia del neoliberalismo*, Il Saggiatore, Milano, 2007, p. 21.

strutturali attraverso discussioni o negoziati»¹⁷. Di fatto, la fase di crescita economica, soprattutto nel momento maggiormente ridistributivo, coincise con un periodo di intenso conflitto sociale¹⁸.

Ad ogni modo, la fase keynesiana rappresentò una forma particolare di compromesso sociale tra capitale e lavoro, all'interno del quale la mediazione politica dei conflitti assunse un ruolo centrale, al di là degli obiettivi immediati del sistema economico. La piena occupazione, ad esempio, non può certamente esser considerata uno sviluppo necessario del modo di produzione capitalistico, il quale, al contrario, ha bisogno di mantenere una certa quota di forza lavoro non occupata¹⁹. Lo stesso si può dire riguardo il welfare, l'istruzione e in generale la produzione di valori d'uso sociali.

Ma i dissesti e gli squilibri economici tra le due guerre avevano fatto presagire un collasso sistemico generale, nonché una crisi generale di legittimazione del capitalismo. Da un lato le leggi del mercato si dimostravano incapaci di prevenire la disoccupazione di massa. Dall'altro, le svolte autoritarie in Europa avevano reintrodotta forme di gestione parzialmente non capitalistiche, mentre i paesi socialisti guadagnavano consenso tra le classi lavoratrici europee e statunitensi. La collaborazione

¹⁷ R. Dahrendorf, *Classi e conflitto di classe nella società industriale*, Laterza, Bari, 1963 p. 331.

¹⁸ «Si deve sottolineare con forza che salario e welfare crebbero in modo sostanziale solo a partire dagli anni Sessanta, sulla spinta di un conflitto sociale sempre più acceso» (cfr. R. Bellofiore, *Crisi capitalistica. La barbarie che avanza*, op. cit., p. 34).

¹⁹ «It could not therefore be seen as a *development* of capitalism. In fact, the resulting full employment is not a feature of mature capitalism, which depends on unemployment of part of the workforce (the reserve army of labor). Full employment led to increased working-class militancy» (cfr. G. Thorpe e P. Brady, *Toward a Political Economy of Education in the Transitional Period*, in A. Green, G. Rikowski, H. Raduntz (a cura di), *Renewing Dialogues in Marxism and Education: Openings*, Palgrave Macmillan, New York, 2007, p. 48).

dei lavoratori, fondata su quello che Keynes chiamava «doppio inganno»²⁰, era fortemente a rischio. L'unico modo per salvare il sistema consisteva in una riforma incisiva dei suoi meccanismi di regolazione. Alcune leggi “naturalisti” del capitalismo dovevano essere temporaneamente sospese: la modalità di estrazione e distribuzione del plusvalore, per usare un lessico marxiano, doveva essere politicamente governata.

L'affermazione della teoria keynesiana non fu una vera e propria rivoluzione scientifica. Rappresentò, piuttosto, una rottura sostanziale all'interno del paradigma dominante nel pensiero economico e un tentativo di riforma. Come scrive A. W. Coats, l'economica neoclassica «nonostante una continua e spesso penetrante critica da parte di autori non-conformisti è stata dominata, durante tutta la sua storia, da un unico paradigma: la teoria dell'equilibrio economico per mezzo dei meccanismi di mercato»²¹.

Secondo tale paradigma l'allocazione delle risorse ai diversi settori dell'economia e alle imprese, nonché la determinazione della struttura della produzione e degli investimenti, avvengono in base al movimento dei prezzi dei singoli prodotti e alle conseguenti variazioni del profitto ricavato. Gli anni Trenta, come spiega J. K. Galbraith, misero seriamente in crisi questa interpretazione:

²⁰ «Da un lato le classi lavoratrici accentuavano, per ignoranza o impotenza, o erano costrette, persuase o indotte dal costume, dalla convenzione o dalle autorità e dal ben regolato ordine sociale, ad accettare una situazione per la quale esse potevano chiamare propria una ben piccola parte della torta che esse stesse e la natura e i capitalisti avevano cooperato a produrre. Dall'altro lato era consentito ai capitalisti di considerare propria la miglior parte della torta ed esse erano teoricamente liberi di consumarla, nella tacita, sottintesa condizione che in pratica ne avrebbero consumato una ben piccola porzione [...] La guerra ha rivelato a tutti la possibilità del consumo immediato ed a molti la vanità dell'astinenza. Così l'inganno è rivelato: le classi lavoratrici non sono più disposte a così larghe rinunce e le classi capitalistiche, non più fiduciose nel futuro, possono avere voglia di godere in modo più completo la loro libertà di consumo fin quando essa duri, precipitando così l'ora della sua conquista» (cfr. J. M. Keynes, *Trattato sulla moneta*, citato in R. Bellofiore, *John Maynard Keynes: dall'instabilità del capitalismo all'economica monetaria della produzione*, Quaderni del Dipartimento di Scienze Economiche, 1985, N. 1, Istituto Universitario di Bergamo, p. 32).

²¹ A. W. Coats, «Is there a 'Structure of Scientific Revolution in Economics'?', in *Kylos*, vol. XXIII, 1969, p. 292.

«L'ortodossia classica non era in grado di indicare rimedi a nessuna di queste situazioni. Nel sistema classico [...] l'economia trovava il suo equilibrio nella piena occupazione, e dalla piena occupazione derivava il flusso di domanda che sosteneva tale equilibrio. Era la Legge di Say. Una depressione era sempre possibile e, in realtà, accettata, ma come fenomeno transitorio, mentre questa, nel 1936, aveva già dietro di sé una storia di sei anni severi che erano sembrati interminabili. [...] Da queste circostanze emerse l'opera di John Maynard Keynes, la cui forza può essere vista solo alla loro luce»²².

La teoria keynesiana non rifiutava la regolazione dell'economia mediante i meccanismi di mercato. Rilevava però che tali meccanismi non portavano alla determinazione di uno stato di equilibrio e rendevano quindi necessaria l'integrazione del controllo statale. A tale proposito è bene ricordare che Keynes maturò questa consapevolezza ben prima della crisi del '29 e della stesura della *Teoria Generale*²³. La prima guerra mondiale, e le sue conseguenze sociali, svolsero un ruolo decisivo nel convincere Keynes dell'instabilità e degli sprechi connessi allo squilibrio:

«Keynes, partito dalla rilevazione già prima della guerra di un potenziale instabilità cumulativa del processo capitalistico legata al credito – che però non gli pareva allora tradursi in un pericolo effettivo alla stabilità del sistema – giunge dopo la guerra alla tesi che il meccanismo capitalistico è endogenamente instabile e che la stabilità, più che una proprietà 'naturale', è un obiettivo da raggiungere mediante un intervento attivo della politica economica»²⁴.

²² J. K. Galbraith, *Storia dell'economia. Il passato come presente*, op. cit., p. 246.

²³ cfr. R. Bellofiore, *John Maynard Keynes: dall'instabilità del capitalismo all'economica monetaria della produzione*, op. cit.

²⁴ R. Bellofiore, *John Maynard Keynes: dall'instabilità del capitalismo all'economica monetaria della produzione*, op. cit., p. 50.

Non si trattava, per Keynes, di abolire il vecchio paradigma, né di rovesciare le forme del capitalismo privato, semmai di salvarle mediante «l'allargamento delle funzioni del governo [...], unico mezzo attuabile per evitare la distruzione completa delle forze economiche esistenti, nonché la condizione di un funzionamento soddisfacente dell'iniziativa individuale»²⁵. Il carattere riformatore della proposta keynesiana è affermato chiaramente da Keynes stesso nella *Teoria Generale*:

«la mia teoria è moderatamente conservativa nelle sue conseguenze implicite [...] se le nostre autorità centrali riuscissero a stabilire un volume complessivo di produzione corrispondente all'occupazione il più possibile piena, la teoria classica si affermerebbe di nuovo da quel punto in avanti»²⁶.

La stagione keynesiana rinnovò la fiducia nelle capacità del capitalismo di risolvere i propri problemi, seppure entro una mediazione politica, definendo un nuovo contesto istituzionale entro il quale si stabilizzarono – temporaneamente – i patti sociali nazionali. Fondamentale, ai fini di questa stabilizzazione, fu il consolidamento dell'egemonia statunitense a livello mondiale nel secondo dopoguerra. Come scrive Beverly Silver:

«Durante la prima metà del secolo [...] i vari tentativi di dar vita a patti sociali nazionali produssero l'effetto indesiderato di favorire l'instabilità economica globale e la guerra. Nel promuovere un mutamento istituzionale globale che rese possibile una *parziale* demercificazione del lavoro a livello aziendale e nazionale, gli Stati Uniti invece istituirono una vera e propria egemonia in senso gramsciano, e il sistema capitalistico mondiale venne così guidato in una direzione che sembrava superare *alcuni* degli ostacoli e delle

²⁵ J. M. Keynes, *Teoria generale dell'occupazione, dell'interesse e della moneta*, Edizione, UTET, Torino, 2006, p. 338.

²⁶ J. M. Keynes, *Teoria generale dell'occupazione, dell'interesse e della moneta*, op. cit., pp. 335-36.

richieste emersi con particolare veemenza dai forti conflitti sociali e operai dei cinquant'anni precedenti»²⁷

Lo Stato, tuttavia, era dovuto intervenire ad un livello senza precedenti per ristabilire un clima di consenso e di collaborazione da parte dei lavoratori²⁸. Come spiega Peter Kennedy nella sua ricerca sull'affermazione del laburismo in Gran Bretagna dopo la seconda guerra mondiale, l'estensione dei diritti sociali fu anche una strategia politica «to contain the growing threat that a more collective and powerful labour movement posed for the continuation of capital accumulation»²⁹.

Ma il controllo statale sulla finanza e sulla produzione, la parziale demercificazione della forza-lavoro e l'allargamento della democrazia sostanziale erano parte di un patto sociale destinato ad incrinarsi presto a causa delle contraddizioni che esso stesso aveva contribuito ad alimentare: «la ragione stessa del successo dell'«età dell'oro» sembra averne minato le fondamenta: la diffusa piena occupazione e, quindi, il rafforzamento del lavoro; la vivace domanda di energia e di materie prime che metteva sotto pressione le risorse disponibili; Europa e Giappone che cominciavano a recuperare terreno rispetto agli Stati Uniti»³⁰.

Secondo alcuni autori, tra i quali Glyn e Armstrong³¹, la crisi del keynesismo è da ricondurre innanzitutto alla profittabilità e alla relazione

²⁷ B. Silver, *Le forze del lavoro. Movimenti operai e globalizzazione dal 1870*, Mondadori, Milano, 2008, p.191.

²⁸ cfr. P. Kennedy, *The Decline of Capitalism and the Rise of Labourism in Britain: A Theoretical Exposition*, Tesi di Dottorato, University of Glasgow, 1996.

²⁹ [Per contenere la crescente minaccia che un movimento operaio più collettivo e potente rappresentava per la continuazione dell'accumulazione di capitale] (traduzione mia) (*ivi*, p. 66).

³⁰ A. Glyn, *Capitalismo scatenato. Globalizzazione, competitività e welfare*, Brioschi, Milano, 2007, p. 26.

³¹ P. Armstrong, A. Glyn, J. Harrison, *Capitalism Since World War II: The Making and Breakup of the Great Boom*, op. cit.

capitale-lavoro. Glyn riporta a questo proposito una illuminante riflessione dell'economista polacco Kalecki, che già nel 1943 scriveva:

«In effetti, in un regime di piena occupazione permanente, il licenziamento cesserebbe di avere anche una funzione di misura disciplinare. La posizione sociale del capo ne sarebbe danneggiata, e crescerebbero l'autostima e la coscienza di classe dei lavoratori. Gli scioperi per gli aumenti salariali e il miglioramento delle condizioni di lavoro creerebbero tensioni politiche [...] “disciplina nelle fabbriche” e “stabilità politica” sono più apprezzate dagli imprenditori di quanto lo siano i profitti: l'istinto di classe dico loro che una duratura piena occupazione non è salubre dal loro punto di vista, e che la disoccupazione non è che un fenomeno “normale” nel sistema capitalistico»³².

Ai fini della nostra indagine, interessata innanzitutto all'impatto delle trasformazioni nei modelli di controllo e regolazione della forza-lavoro e al loro impatto sui sistemi scolastici e formativi in genere, la dimensione sociale interna alla crisi di valorizzazione che segnò la fine dei fine dei cosiddetti “trent'anni gloriosi” rappresenta, come vedremo dettagliatamente nel terzo capitolo, una nodo centrale:

«La crisi di questa forma del capitalismo, che matura dalla seconda metà degli anni Sessanta ed esplode nel corso degli anni Settanta, ebbe molte cause, tra cui il riemergere del conflitto inter-imperialistico, la guerra del Vietnam, l'aumento del prezzo delle materie prime (e in particolare del petrolio), ed altro ancora. Al suo centro vi fu però, a mio parere, una ragione 'sociale', irriducibile tanto alla caduta del saggio del profitto in senso stretto quanto alla crisi da realizzo. Si trattò della presenza di un antagonismo sull'estrazione plusvalore che originava direttamente sul terreno del rapporto

³² citato in A. Glyn, *Capitalismo scatenato. Globalizzazione, competitività e welfare*, op. cit., p. 61.

capitale-lavoro nella produzione, e che fu in grado di dar luogo alla compressione del salario relativo almeno per qualche anno»³³

Resta il fatto che la stagione keynesiana lasciò un segno profondo nella relazione tra Stato e cittadini. In contrasto con il paternalismo sociale delle epoche precedenti, nel secondo dopoguerra lo Stato iniziò ad essere considerato realmente «a form of government in which the citizens can aspire to reach minimum levels of social welfare, including education, health, social security, employment and housing. These things are considered a right of citizenship rather than charity»³⁴.

L'inclusione nell'ambito dei diritti sociali dell'accesso ai vari livelli dell'istruzione trasformò irreversibilmente la percezione di quest'ultima da parte della maggior parte dei cittadini nei paesi industrializzati.

³³ R. Bellofiore, *Crisi capitalistica. La barbarie che avanza*, op. cit., p. 36.

³⁴ [una forma di governo in cui i cittadini possono aspirare ad un livello minimo di stato sociale, che comprende l'istruzione, la salute, la sicurezza sociale, il lavoro e la casa. E queste cose sono considerate diritti di cittadinanza e non non più carità] (traduzione mia) (cfr. T. Popkewitz, *A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teachers' Education and Research*, Teachers' College, Columbia University, New York, 1991, p. 127).

1.1.2. L'«età dell'oro dell'istruzione» e le politiche di pianificazione

L'intreccio tra politica democratica e gestione dell'economia di ispirazione keynesiana ebbe un impatto talmente rilevante sui sistemi scolastici dei paesi industrializzati che alcuni studiosi, già nei primi anni Settanta, definivano il decennio precedente «l'età dell'oro dell'istruzione»³⁵. Tale entusiasmo non era motivato solamente dalla crescita quantitativa dell'accesso all'istruzione. A partire dal dopoguerra, infatti, i sistemi scolastici aveva assunto una rilevanza strategica nelle politiche volte a favorire la democrazia sostanziale e la mobilità sociale. Per la prima volta nella storia la scuola era vista come uno strumento di politica sociale in direzione progressista, destinato a trascendere, anziché confermare, le divisioni sociali esistenti. Tanto in termini demografici, quanto di integrazione sociale e di sviluppo generale, il processo di scolarizzazione di massa - promosso dagli interventi di pianificazione dell'istruzione dei governi nazionali - raggiunse, in tempi brevissimi, risultati impensabili fino a pochi anni prima.

L'epoca keynesiana coincise con l'affermazione dell'*educational planning*, inteso sia come *ciclo di policy*³⁶ capace di rispondere al crescente fabbisogno di manodopera qualificata, sia come risposta a bisogni sociali e democratici. Come scrive Lenhardt, ricordando il clima culturale di quegli anni, «la pianificazione dell'istruzione sembrava un potente mezzo non solo per avviare il cambiamento sociale, ma anche per modificare il modo in cui lo sviluppo di una società procede»³⁷. Anche negli Stati Uniti, sottolinea

³⁵ cfr. I. Sobel, «The Human Capital Revolution in Economic Development: Its Current History and Status», in «Comparative Education Review», 22, n. 3, pp. 278-308.

³⁶ Per una definizione tecnica del concetto di «policy cycle» si veda S. Theodoulou (a cura di), *Public Policy: The Essential Readings*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1995, p. 5.

³⁷ G. Lenhart, *Ideology in Educational Planning*, in T. N. Postlethwaite (a cura di), *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education*, Pergamon Press, New York, 1988, p. 221, citato in A. Cobalti, *Globalizzazione e istruzione*, op. cit., p. 36.

Brint, non era solo la domanda crescente di forza lavoro qualificata – che pure registrava un incremento senza precedenti, in particolare per quanto riguarda le professioni impiegatizie³⁸– a sollecitare una politica di promozione dell'accesso all'istruzione secondaria e superiore: vi era la convinzione che «la scolarizzazione di massa fosse un bene comune e che obbedisse a finalità pubbliche»³⁹. E la concezione liberale dell'educazione, a differenza di molte sue declinazioni contemporanee, affidava allo Stato un ruolo centrale e determinante:

«The role and function of public education was expanded, following the premises of the 19th century Liberal State that consolidated the nation and markets. In this liberal models of the state, public education postulated the creation of a disciplined pedagogical subject, and the role, mission, ideology, teacher training models, as well as the founding notions of school curriculum and official knowledge where all profoundly influenced by the predominant philosophy of the state; that is, a liberal philosophy which was despite its liberal origins, state-oriented»⁴⁰.

Di fatto, l'intervento diretto dello Stato nella pianificazione dell'istruzione fu tutt'altro che un fenomeno limitato ai paesi socialisti⁴¹. Tra

³⁸ cfr. M. Trow, «The Second Transformation of American Secondary Education», *International Journal of Comparative Sociology*, settembre 1961, 2, pp. 144-166.

³⁹ S. Brint, *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna, 1999, p. 44.

⁴⁰ [Il ruolo e la funzione dell'istruzione pubblica fu ampliato, a partire dalle premesse dello Stato liberale che consolidarono la nazione e i mercati. All'interno di questi modelli liberali dello Stato l'istruzione pubblica presupponeva un soggetto pedagogico disciplinato, e il ruolo, la missione, l'ideologia e la formazione degli insegnanti, così come il concetto di curriculum scolastico e di conoscenza ufficiale, erano tutti profondamente influenzati dalla filosofia dominante dello Stato; una filosofia che, nonostante le proprie origini liberali, era statalista] (traduzione mia) (cfr. H. R. Wilensky, *The Welfare State and Equality: Structural and Ideological Roots of Public Expenditures*, University of California Press, Berkeley and Los Angeles, 1975).

⁴¹ Non tratteremo in questa sede la pianificazione dell'istruzione nei paesi socialisti. Ci sembra tuttavia significativo osservare come all'interno di tali piani convivessero, senza contraddizioni, una concezione autoritaria della relazione tra Stato e individuo e – per usare la terminologia dell'epoca – una politica di *manpower planning*.

gli anni Cinquanta e gli anni Sessanta videro la luce molti piani per l'istruzione nei paesi a capitalismo avanzato, culturalmente scettici rispetto all'idea stessa di pianificazione. Come osserva Farrel, «since all states, including capitalist ones, have a considerable interest in regulating and controlling education, there is empirically no such thing as truly free market in education. Thus, even in those capitalist states where political actors rarely if ever publicly mention the words "plan" or "planning", there is still a great deal of educational planning that actual occurs»⁴².

In Europa i piani per l'istruzione furono innanzitutto una risposta a bisogni contingenti: la ricostruzione economica postbellica, il boom demografico e la contemporanea crescita delle aspettative di mobilità sociale ed economica, la competizione con il blocco socialista. Nel frattempo, riscuoteva un successo sempre maggiore la teoria del capitale umano, che considerava l'istruzione come un investimento per la crescita dell'economia nazionale. Così, nel 1960 la Francia creò la *Commission des Equipements Scolaires, Universitaires et Sportifs*, mentre la Repubblica Federale Tedesca diede vita ad un piano federale per l'istruzione.

Gli Stati Uniti, in risposta alla cosiddetta 'sputnik crisis' del 1957, emanarono il *National Defence Education Act*, che divenne legge il 2 settembre 1958. Il NDEA era un programma di finanziamento destinato a tutti i livelli dell'istruzione al fine di aumentare il numero di studenti universitari. L'urgenza di tale intervento derivava dal timore diffuso che gli scienziati statunitensi stessero perdendo terreno rispetto a quelli sovietici. Il NDEA perseguiva due obiettivi principali: da un lato accrescere il personale qualificato in settori strategici per la difesa nazionale (furono incentivati gli

⁴² [Dato che tutti gli Stati, compresi quelli capitalisti, hanno un forte interesse nel regolare e controllare l'istruzione, non esiste, empiricamente, un vero e proprio libero mercato dell'istruzione. Infatti, persino in quegli Stati capitalisti dove gli attori politici raramente, se non mai, utilizzano le parole "piano" o "pianificazione", vi è comunque in corso un grande lavoro di pianificazione dell'istruzione] (traduzione mia) (cfr. J. P. Farrel, «A Restrospective on Educational Planning in Comparative Education», in *Comparative Educational Review*, 41, n. 3, 1997, pp. 284).

studiosi di lingue straniere, gli studenti di ingegneria e i centri di Area Studies); dall'altro offrire sostegno economico - attraverso *National Defense Student Loan*, ossia una forma di prestito agevolato - alle migliaia di studenti che desideravano iscriversi ai collegi e alle università negli anni Sessanta.

Contemporaneamente in Canada la provincia dell'Ontario implementava il Robarts Plan, un piano di riorganizzazione del sistema scolastico per ridurre la dispersione scolastica e innalzare il livello di istruzione complessivo. Il piano Robarts trasformò radicalmente le scuole superiori della provincia mediante l'introduzione dello streaming (divisione degli studenti in gruppo a seconda del loro livello) e l'incremento delle possibilità di scelta da parte degli studenti. L'azione combinata di questi due dispositivi, assieme alla spinta derivante dalla crescente domanda di istruzione proveniente dai ceti subalterni, fece sì che la percentuale di studenti tra i 15 e i 19 anni che rimanevano a scuola raggiungesse nel 1971 il 77%, contro il 62% del 1962, anno di introduzione del Robarts Plan⁴³.

Anche nei paesi in via di sviluppo le politiche di pianificazione svolsero un ruolo fondamentale nello sviluppo dei sistemi dell'istruzione, anche grazie agli stimoli provenienti dagli organismi internazionali come l'UNESCO e la Banca Mondiale (la quale poneva l'investimento programmato nel sistema scolastico come condizione necessaria per ottenere prestiti e sostegno economico⁴⁴). L'*educational planning* era considerato uno strumento essenziale non solo per favorire l'alfabetizzazione e l'integrazione economica di questi paesi nel mercato mondiale: molti di questi avevano da poco conquistato l'indipendenza e riconoscevano alla scuola una importante funzione di socializzazione nella costruzione di una identità nazionale.

⁴³ A. Sears, *Retooling The Mind Factory*, University of Toronto Press, Toronto, 2003, p. 49.

⁴⁴ cfr. P. W. Jones, *World Bank Financing of Education: Lending, Learning and Development*, Routledge, London, 2007.

Già a metà degli anni Settanta, tuttavia, furono evidenti gli scarsi risultati di questi interventi: nonostante fossero stati raggiunti tassi di scolarizzazione significativi - soprattutto rispetto ai decenni precedenti - in molti paesi in via di sviluppo una grossa fetta della popolazione non riceveva alcun tipo di istruzione. L'accesso ai sistemi scolastici era rimasto gravemente diseguale, e i percorsi formativi a cui riuscivano ad accedere la maggior parte delle persone erano di bassissima qualità⁴⁵.

⁴⁵ cfr. J. P. Farrel, «A Restrospective on Educational Planning in Comparative Education», op. cit.

1.1.3. Istruzione e mercato del lavoro nell'Italia degli anni Sessanta

All'interno del panorama appena descritto, l'Italia rappresentò un caso particolare in quanto, pur in assenza del consenso politico necessario per attuare una politica di pianificazione dell'istruzione di lungo periodo, realizzò una serie di interventi che mutarono radicalmente la struttura, l'organizzazione e la popolazione scolastiche.

Nei primi anni Sessanta la composizione della manodopera (troppi lavoratori generici e troppo pochi qualificati) non era in grado di corrispondere pienamente alle necessità della grande industria. La forte mobilità della forza-lavoro non qualificata consisteva principalmente in una fluttuazione di entrata o uscita dal mercato del lavoro, oppure di mobilità orizzontale tra i diversi settori. Questa fluttuazione coinvolgeva quasi esclusivamente la base della gerarchia e degli organici operai delle aziende. Assai scarsa appariva la mobilità dei nuclei specializzati e qualificati della classe operaia, tradizionalmente occupata nelle industrie del Nord⁴⁶.

L'assenza di uno strato di operai qualificati, in possesso di una istruzione secondaria e dunque sufficientemente versatile per rispondere alle molteplici esigenze della grande industria, si faceva sentire, soprattutto nei momenti di maggiore espansione economica.

Agli inizi degli anni Sessanta, grazie soprattutto all'opera di ricerca e

⁴⁶ M. Paci, *L'evoluzione dell'occupazione in Lombardia e la mobilità delle forze del lavoro*, ILSES, Milano, 1968.

di divulgazione svolta dalla SVIMEZ⁴⁷, si diffuse, all'interno della classe politica, la consapevolezza dell'urgenza strategica di un intervento sulla politica scolastica. Il balzo in avanti registrato dall'economia italiana in quel periodo, l'espansione della base occupazionale del settore industriale, e le speranze stesse legate allo sviluppo, misero in luce una grave carenza di offerta di forza-lavoro intellettuale, tale da compromettere lo stesso sviluppo economico.

Le previsioni SVIMEZ condizionarono fortemente il dibattito e l'azione politica negli anni del centro-sinistra. Nel 1962, con la legge n. 1073, fu istituita la Commissione 'Ermini'⁴⁸, con l'incarico di effettuare una approfondita indagine sulla condizione della scuola e dell'Università. La commissione d'indagine era formata non solo da deputati e senatori, ma anche da esperti della scuola ed economisti. Le furono attribuiti i seguenti compiti: 1) «Individuare le linee di sviluppo della pubblica istruzione sia in rapporto all'età scolare sia in rapporto ai fabbisogni della società italiana connessi allo sviluppo economico e al progresso sociale»; 2) «Individuare il fabbisogno finanziario e le modifiche di ordinamento necessari per lo

⁴⁷ La SVIMEZ (Associazione per lo sviluppo dell'industria nel Mezzogiorno) è un'associazione che ha per statuto lo scopo di promuovere lo studio delle condizioni economiche del Mezzogiorno d'Italia, al fine di proporre concreti programmi di azione e di opere intesi a creare e a sviluppare le attività industriali. Fu costituita il 2 dicembre 1946 a Roma. Il gruppo originario comprendeva Donato Menichella, Pasquale Saraceno, Francesco Giordani e il socialista Rodolfo Morandi, all'epoca ministro dell'industria. Secondo le previsioni SVIMEZ¹¹⁴, lo sviluppo economico italiano avrebbe richiesto, entro il 1975, oltre 1.200.000 laureati e tecnici superiori, contro i 500.000 presenti nel 1959. L'esigenza di tecnici intermedi era stimata tra i 4 e i 5 milioni, contro i 1.800.000 esistenti. A questi si aggiungevano 11 milioni tra capi subalterni e personale qualificato. Come ricorda lo storico Giuseppe Ricuperati, «L'analisi della Svimez – del resto perfettamente simmetrica a tutte le previsioni europee – si basava [...] sulla convinzione che se nel quindicennio a venire non si fossero preparati gli oltre 700.000 laureati occorrenti, i quasi 3 milioni di tecnici intermedi, oltre 6 milioni di tecnici subalterni e personale qualificato, lo sviluppo economico si sarebbe bloccato o comunque sarebbe stato danneggiato irreparabilmente» (cfr. G. Ricuperati, «La politica scolastica», in F. Barbagallo (a cura di), *Storia dell'Italia repubblicana, II.2. La trasformazione dell'Italia: sviluppo e squilibri*, Torino, Einaudi, 1995, p. 732

⁴⁸ La Commissione 'Ermini' (dal nome del suo presidente Giuseppe Ermini, ex-ministro della Pubblica Istruzione), era composta da 31 persone, tra cui 8 senatori, 7 deputati, 8 esperti in materia scolastica, 7 in discipline economiche e sociali.

sviluppo della scuola italiana»⁴⁹.

Fra l'ottobre del 1962 e il luglio del 1963, la commissione elaborò quella che avrebbe dovuto essere la base per una riforma complessiva del sistema scolastico italiano. Anche grazie allo stimolo fornito dalle previsioni SVIMEZ, vi fu un accordo generale riguardo il ruolo dell'università e della ricerca scientifica, ritenute fondamentali per adeguarsi al contesto internazionale: bisognava triplicare il numero dei laureati (da 20.000 a 60.000 annui). Per questo motivo «la commissione auspicava che tutti i licenziati delle scuole secondarie potessero aver accesso all'università, con l'istituzione di corsi integrativi e propedeutici per magistrali e istituti professionali»⁵⁰.

Inoltre, fu avanzata l'ipotesi di un'articolazione più complessa della sequenza diploma-laurea, con l'introduzione del dottorato di ricerca, che avrebbe dovuto sostituire la libera docenza. Se i corsi di specializzazione erano destinati al perfezionamento professionale, il dottorato doveva valere solo per la ricerca e la carriera universitaria.

Il documento elaborato dalla commissione fu un'indagine rigorosa, forse una delle più interessanti esperienze di cultura del riformismo del centrosinistra di quegli anni, colpevolmente rimossa, secondo lo storico Giuseppe Ricuperati, anche sul piano della ricerca storica negli anni a seguire.

Se teniamo conto degli sviluppi successivi dell'istruzione superiore in Italia e, in particolare, dell'università, la Commissione Ermini «aveva delineato un'ipotesi di modernizzazione che contiene tutte o quasi le innovazioni che saranno realizzate poi senza riforma con il decreto 382

⁴⁹ Ministero Pubblica Istruzione, *Relazione della Commissione d'indagine sullo stato e sullo sviluppo della pubblica istruzione in Italia*, citato in G. Ricuperati, «La politica scolastica», op. cit., p. 735.

⁵⁰ *Ivi*, p. 736.

all'inizio degli anni ottanta»⁵¹, ossia il decreto delegato dell'11 luglio 1980 sul riordino della docenza universitaria.

La proposta, ad ogni modo, non trovò il necessario riscontro politico nel parlamento e nelle stesse forze di governo. Nel 1965 il Ministro Gui presentò il disegno di legge 2314, che raccoglieva solo in parte le istanze della Commissione Ermini.

La prima stesura della legge universitaria n. 2314, 4 maggio 1965, nacque dunque come lettura fortemente riduttiva delle ipotesi della Commissione, ricevendo forti opposizioni da destra e da sinistra. Venne perciò modificata dalla Commissione parlamentare e da moltissimi emendamenti. Furono approvati i primi otto articoli, ma il testo della legge era ormai drasticamente diverso dal primo disegno. Il provvedimento decadde, senza vedere l'approvazione, con la crisi di governo del 1967.

Nonostante l'assenza di una vera e propria pianificazione di lungo periodo, gli interventi legislativi realizzati negli anni '60 determinarono un mutamento sostanziale nella struttura istituzionale e nella popolazione scolastica italiana. Due furono le principali modifiche introdotte nell'ordinamento scolastico: il riconoscimento del diritto e dell'obbligo all'istruzione fino ai 14 anni d'età (legge del 31 dicembre 1962 istitutiva della scuola media unica statale) e la liberalizzazione dell'università (legge dell'11 dicembre 1969 sui «Provvedimenti urgenti per l'università»).

Furono entrambi interventi decisivi per favorire la scolarizzazione di massa in Italia. Ma lo sviluppo del mercato del lavoro italiano negli anni Sessanta e Settanta si rivelò molto diverso rispetto alle previsioni degli istituti di ricerca e delle agenzie governative.

Secondo la SVIMEZ, la domanda di laureati, diplomati e tecnici intermedi avrebbe dovuto crescere in maniera esponenziale lungo gli anni sessanta, e perciò era necessario promuovere e incentivare il più possibile

⁵¹ *Ivi*, p. 738.

l'espansione della scolarità secondaria e superiore. Negli anni successivi vi fu invece un aumento sensibile del fenomeno della disoccupazione e sottoccupazione intellettuali, e il rapporto tra sviluppo economico e crescita dell'istruzione si rivelò meno lineare e governabile. Nel 1972 i rapporti del Censis contraddicevano apertamente la precedente visione:

«l'aumento quantitativo dell'istruzione ha coinciso anche con una certa filosofia illuministica dello sviluppo che attribuisce alla istruzione eccessive *chances* ai fini dell'evoluzione sociale ed economica. In realtà numerosi problemi restano aperti [...]. Ma il fatto più significativo è costituito non tanto dalla caduta di certe speranze illuministiche, bensì dal fatto che lo sviluppo dell'istruzione è fonte di nuovi problemi. Il problema chiave riguarda lo squilibrio ormai strutturale tra il gettito scolastico e le possibilità di inserire tale flusso nell'attività lavorativa»⁵².

La scolarizzazione, da elemento propulsivo dello sviluppo, diventava invece fonte di nuovi problemi, anche per il mondo delle imprese:

«Il meccanismo dell'istruzione, lungi dall'essere funzionale al sistema produttivo, si rivelava come *variabile capricciosamente indipendente*. Emergeva un'altra ipotesi, che era quella di un allargamento progressivo dei costi di questo apparato, del tutto scollato dalle possibilità di assorbimento. Era piuttosto l'incontenibilità della spesa pubblica in questo settore a poter diventare una possibile disfunzione pericolosa per l'apparato produttivo»⁵³.

⁵² CENSIS, *Sviluppo economico e istruzione*, in «Quindicinale di note e commenti», 1972, n. 164, pp. 627-628.

⁵³ G. Ricuperati, «La politica scolastica», op. cit., p. 750.

1.1.4. La scolarizzazione come fattore di disequilibrio del mercato del lavoro

Il rovesciamento della precedente interpretazione del rapporto tra istruzione e mercato del lavoro rilevato dal Censis non rappresentò una specificità del caso italiano. La crisi della fiducia nell'efficacia causale dell'istruzione⁵⁴ fu una conseguenza generale delle frizioni e degli squilibri generati dalla scolarizzazione di massa nel mercato del lavoro.

La fiducia nella capacità propulsiva, in termini sociali ed economici, dell'investimento in istruzione si fondava sulla convinzione che vi fosse un legame virtuoso tra partecipazione scolastica e sviluppo economico, al di là delle condizioni istituzionali sociali e istituzionali entro cui tale rapporto si realizza:

«secondo le teorie della modernizzazione, la disuguaglianza di istruzione non solo non costituisce un grave problema [...], ma rappresenta una risorsa sociale fondamentale, nella misura in cui il differenziale di reddito che ne deriva serve come incentivo agli individui nell'investimento in istruzione, e quindi aumenta in aggregato istruzione e produttività. [...] Dalla diminuzione delle disuguaglianze educative conseguente all'aumento della scolarizzazione media ci si attendeva una diminuzione della disuguaglianza sociale»⁵⁵

Industrializzazione e scolarizzazione, in altre parole sembravano processi destinati a portare in maniera automatica, lineare e indolore ad

⁵⁴ L'economista dell'istruzione Daniele Checchi sintetizza così il «modello meccanico» che accomunava la teoria sociologica funzionalista e la teoria economica del capitale umano negli anni Sessanta e Settanta: «l'ingresso di lavoratori più istruiti all'interno dell'impresa innalza la produttività anche degli altri fattori produttivi impiegati, contribuendo quindi a spiegare il livello di reddito più elevato dei paesi più sviluppati. Qualora poi si consideri che la conoscenza contiene intrinsecamente delle caratteristiche di bene pubblico, il suo accumulo produce esternalità positive che favoriscono l'accumulo di ulteriore capitale produttivo, rendendo così conto del fenomeno della crescita economica» (cfr. G. Ballarino, D. Checchi (a cura di), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*, Il Mulino, Bologna, 2006, pp. 10-11).

⁵⁵ *Ivi*, p. 12.

una situazione di maggiore uguaglianza: «Le basi ascrivite del processo di conseguimento della posizione sociale, vestigia di tempi antichi, sarebbero cadute in quanto incompatibili con la moderna società industriale, [...] per sua natura meritocratica e fondata sui valori dell'acquisizione (achievement)»⁵⁶. Era questa la speranza che stava alla base di molte politiche pubbliche, e fu proprio l'insufficienza di queste ultime a mettere in crisi tale modello⁵⁷.

L'espansione a tutti i livelli dell'istruzione nella fase keynesiana fu un fenomeno di grandi dimensioni, sia dal punto di vista numerico che geografico. Tuttavia i risultati in termini occupazionali e di mobilità sociale – molto inferiori rispetto a quelli attesi – misero in luce un aspetto della scolarizzazione di massa che non poteva essere ricondotto semplicemente alle carenze – in termini di analisi o di intervento – delle politiche di pianificazione. Lungo gli anni sessanta e settanta, infatti, emerse, come tratto caratteristico dell'espansione della scolarità nei paesi a capitalismo avanzato, uno squilibrio strutturale tra la crescita dell'istruzione e la domanda di qualificazione – pur crescente – proveniente dal mercato del lavoro. Come scrive lo storico Eric J. Hobsbawm a proposito delle dimensioni del «boom studentesco» che investì l'istruzione universitaria negli anni sessanta:

«I governi e i responsabili delle politiche di piano erano ben consapevoli che l'economia moderna richiedeva molti più amministratori, insegnanti e tecnici che in passato, i quali da qualche parte dovevano essere addestrati e formati: l'università o le istituzioni educative di tipo universitario, per antica tradizione, avevano sempre svolto la funzione di formare il personale destinato alla burocrazia statale e alle professioni specializzate. Ma mentre

⁵⁶ A. Cobalti, *Note sulla disuguaglianza sociologiche sulla sociale*, in A. Visalbergi (a cura di), *Quale società? Un dibattito interdisciplinare sui mutamenti della divisione sociale del lavoro e sulle loro implicazioni educative*, La Nuova Italia, Firenze, 1984, p. 60.

⁵⁷ «In effetti, la crisi del modello, più che dalle incongruenze empiriche brevemente ricordate sopra, è segnata dagli scarsi risultati ottenuti da queste politiche» (*Ibidem*).

questa necessità, insieme con una generale propensione a democratizzare il sapere, giustificava una consistente espansione dell'istruzione universitaria, la dimensione del boom studentesco eccedette di gran lunga i calcoli della pianificazione razionale»⁵⁸.

L'osservazione di Hobsbawm è suffragata dalle indagini empiriche condotte in quegli anni. Nel 1972, ad esempio, il sociologo statunitense Randall Collins rilevava che «per quanto riguarda l'aumento dei livelli di istruzione negli Stati Uniti, solo per il 15% ciò può essere attribuito a trasformazioni nella struttura dell'occupazione – vale a dire a una diminuzione della percentuale di occupazioni che richiedono un basso livello di qualificazione e ad un aumento di quelle che ne richiedono uno alto. L'aumento dei livelli di istruzione è invece avvenuto in massima parte (85%) *all'interno* delle stesse categorie occupazionali»⁵⁹. Ciò non significa che vi fosse una tendenza costante all'innalzamento del livello di qualificazione all'interno delle medesime posizioni lavorative. Sempre Collins, commentando i dati rilevati dal Dipartimento del Lavoro relativi ai decenni precedenti, osservava:

«Nei casi più direttamente verificabili riguardo alla qualificazioni fornite direttamente ai vari livelli dell'istruzione, appare chiaro i livelli di istruzione della forza lavoro negli Stati Uniti sono aumentati in eccesso rispetto ai livelli di qualificazione effettivamente richiesti dalle occupazioni»⁶⁰.

Questo squilibrio permanente tra crescita dell'istruzione e domanda di forza-lavoro qualificata – in particolare nei paesi a capitalismo avanzato – può dare luogo a giudizi contrastanti a seconda della cultura politica

⁵⁸ E. Hobsbawm, *Il Secolo Breve*, Bur, Milano, 1997, p. 349,

⁵⁹ R. Collins, *Istruzione e stratificazione: teoria funzionalista e teoria del conflitto*, in M. Barbagli (a cura di), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Il Mulino, Bologna, 1972, pp. 115-116.

⁶⁰ *Ivi.* p. 116.

dell'osservatore. Se l'obiettivo generale delle politiche scolastiche è la massimizzazione dell'adattamento tra il prodotto dei sistemi dell'istruzione e i requisiti dell'economia (è il caso della teoria funzionalista⁶¹ e dell'approccio definito *manpower planning*, a cui si ispirarono la maggior parte delle politiche di pianificazione almeno fino al 1963), tale squilibrio è considerato indice di disfunzione del sistema. Se invece lo si osserva da punto di vista del progresso sociale, tale squilibrio può – in determinate circostanze politiche ed economiche – rappresentare la misura della crescente democratizzazione di un paese. Ad ogni modo si tratta di un fenomeno complesso, all'interno del quale si possono individuare molteplici fattori. Hobsbawm, ad esempio, ricorda il ruolo decisivo svolto dal desiderio di riscatto sociale delle famiglie lavoratrici, non circoscrivibile alla sola mobilità economica verticale:

«Quando le famiglie ebbero la possibilità di scegliere, mandarono i propri figli a studiare all'università, perché era il modo migliore per conquistare un reddito più alto, ma soprattutto uno status sociale più elevato. Fra il 79% e il 95% degli studenti latino-americani, intervistati dai ricercatori americani in vari paesi a metà degli anni Sessanta, era convinto che studiare li avrebbe posti a un livello sociale più alto nel giro di dieci anni. Solo una quota tra il 21% e il 38% riteneva lo studio un mezzo per conquistare una condizione economica superiore a quelle delle proprie famiglie»⁶².

⁶¹ Il sociologo Marzio Barbagli riassume così il punto di vista della teoria funzionalista a questo proposito: «Se la funzione principale della scuola è quella di soddisfare la domanda di qualificazione proveniente dal mercato del lavoro, convertendo le capacità in competenze, se essa può in questo modo favorire la mobilità sociale e lo sviluppo economico, allora è straordinariamente importante riuscire ad individuare i fattori che ostacolano l'espansione dell'istruzione, che impediscono ai giovani "dotati" di raggiungere i livelli culturali richiesti» (cfr. M. Barbagli, *Introduzione*, in M. Barbagli, *Istruzione, legittimazione e conflitto*, op. cit., p. 14)

⁶² E. Hobsbawm, *Il Secolo Breve*, cit, p. 350. I risultati della ricerca a cui si riferisce Hobsbawm sono stati pubblicati nel volume di A. Liebman, K. Walker, M. Glazer (a cura di), *Latin American University Students: A six-nation study*, Harvard University Press, Cambridge, 1972.

Questa spinta dal basso verso la conquista di uno status sociale ed economico migliore costituisce uno dei fattori centrali nel determinare il cosiddetto *educational and skill mismatch*, ossia il disallineamento quantitativo e qualitativo tra «domanda di competenze da parte delle imprese e l'offerta di queste ultime da parte dei lavoratori»⁶³. Inoltre rappresenta uno dei nodi maggiormente problematici dal punto di vista politico, perché esprime la contraddizione tra la libertà formale di scelta del proprio percorso formativo da parte dei singoli, da un lato, e le esigenze di controllo e regolazione della forza-lavoro da parte del mondo delle imprese dall'altro.

Nel 1960, B.R. Clark scriveva che «uno dei principali problemi della società democratica è costituito dall'incongruenza fra l'incoraggiamento al successo e l'offerta limitata di opportunità»⁶⁴. La scolarizzazione di massa ha reso questa contraddizione ancora più profonda e allo stesso tempo più esplicita, proprio per la posizione particolare che i sistemi scolastici si trovano ad occupare tanto nei processi di socializzazione e integrazione, quanto in quelli di selezione sociale. Da un lato «il mantenimento del consenso e dell'integrazione sociale richiede una sempre più larga adesione ai valori di riuscita individuale ed ai mezzi legittimi per realizzarla, tra cui uno dei principali è l'istruzione»⁶⁵. Dall'altro questa fiducia nella scuola come canale di promozione sociale si scontra con le divisioni, le tensioni e i vincoli del mercato del lavoro, che producono un inevitabile effetto di ridimensionamento delle aspirazioni, definito in sociologia «cooling out»⁶⁶. I

⁶³ G. Cainarca, F. Sgobbi, *Istruiti e competenti? Le determinanti del match fra domanda e offerta di lavoro in Italia*, Atti del XXIII Convegno Nazionale di Economia del Lavoro, 11-12 settembre 2008, Università degli Studi di Brescia, p. 2.

⁶⁴ K. B. Clark, *Ghetto Negro*, Milano, Einaudi, 1973, p. 23.

⁶⁵ C. De Francesco, P. Trivellato, *L'università incontrollata*, Milano, FrancoAngeli, 1985, p. 32.

⁶⁶ cfr. E. Goffman, *On Cooling the Mark Out*, *Psychiatry: Journal of Interpersonal Relations*, 15:4 (1952).

sistemi scolastici, infatti, svolgono contemporaneamente due funzioni – socializzazione⁶⁷ e selezione – che entrano frequentemente in contrasto tra loro⁶⁸.

Si manifesta così un vero e proprio «dilemma strutturale» dell'istruzione: «tanto più un sistema sociale riesce dall'inizio ad elevare e a mantenere le ambizioni ad un livello elevato, tanto più difficile è in una fase successiva ridurre e sopprimere le ambizioni sino ad un livello relativamente basso»⁶⁹. Il sociologo italiano Massimo Paci descrive così tale

«all'ipotesi “illuministica” di un crescente “fabbisogno di istruzione” da parte del sistema economico, si contrappone un'ipotesi di capovolgimento dei rapporti tra domanda ed offerta di lavoro: la scolarizzazione, in questo caso, appare rispondere ad un meccanismo autonomo di «spinta dal basso», da parte di quote crescenti di popolazione, al quale il sistema economico è costretto, sul lungo periodo, ad adeguarsi»⁷⁰.

⁶⁷ Secondo Talcott Parsons socializzare significa «sviluppare negli individui le obbligazioni e le capacità che sono prerequisiti essenziali per le loro future prestazioni di ruolo. A loro volta le obbligazioni possono essere distinte in due componenti: obbligazioni a realizzare i valori generali della società, e impegno nell'assolvimento di un ruolo specifico all'interno della struttura sociale. [...] Anche le capacità possono essere distinte in due componenti: la prima è la competenza o l'abilità a svolgere i compiti connessi ai ruoli del soggetto, la seconda è la «responsabilità di ruolo» ovvero la capacità di soddisfare le aspettative degli altri circa il comportamento interpersonale considerato appropriato ai loro ruoli» (cfr. T. Parsons, *Il sistema sociale*, ed. Comunità, Milano, 1984, p. 118).

⁶⁸ «Per funzionare efficacemente come strumento di controllo sociale, un sistema scolastico deve essere strutturato in maniera tale da svolgere in modo equilibrato queste due funzioni, cioè da non dare troppo peso a una a scapito dell'altra. Se dà troppo peso alla selezione, ed ha di conseguenza una struttura interna chiusa, corre il rischio di non far passare al suo interno un numero sufficientemente grande di giovani per un numero sufficiente di anni, cioè di non svolgere adeguatamente la funzione di socializzazione politica. Se, d'altra parte, dà troppa importanza alla funzione di socializzazione e si presenta per questo motivo con una struttura interna aperta, corre il rischio di non svolgere in modo adeguato la funzione di selezione e dunque di produrre un surplus di personale qualificato» (cfr. M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Il Mulino, Bologna, 1974, p. 21).

⁶⁹ K. B. Clark, *Ghetto Negro*, op. cit., p. 24.

⁷⁰ *Ibidem*.

Per questa ragione tale squilibrio è, oggi come ieri, al centro del dibattito contemporaneo sulle politiche di raccordo tra istruzione e mercato del lavoro. Ed è certamente uno degli aspetti del rapporto istruzione-mercato del lavoro che suscita – o dovrebbe suscitare – maggiore interesse nell’ambito della pedagogia sociale. Come vedremo più avanti, la scolarizzazione, nonostante i ripetuti tentativi di governarla e dirigerla in base alla domanda di lavoro, continua a rappresentare una «variabile capricciosamente indipendente».

1.1.5. Sistemi scolastici e riproduzione sociale: la sociologia dell'educazione negli anni Sessanta e Settanta

Nell'ambito della ricerca pedagogica e sociologica, la fase keynesiana fece emergere, come nodo complesso e dirimente, il rapporto tra mobilità sociale e mobilità educativa. Lo studio sociologico delle opportunità educative conquistò una centralità scientifica e politica nel dibattito sulla scuola, in una stagione in cui il tema delle diseguaglianze stava ricevendo un'attenzione particolare nelle scienze umane e sociali.

Come scrive la sociologa dell'educazione Elena Besozzi, «l'uguaglianza delle opportunità di fonte all'istruzione si configura come un'esigenza espressa da un lato dal mercato del lavoro e delle professioni e dall'altro da gruppi sempre più ampi di popolazione: l'istruzione diviene così un requisito ritenuto necessario quindi un bene ambito e aumenta pertanto il numero di persone che desiderano accedere al sistema di istruzione e conseguire un titolo di studio elevato»⁷¹.

In un noto saggio sul rapporto tra scuola e società, Steven Brint ha evidenziato come la centralità della scuola nel processo di orientamento e disciplinamento dei giovani ai fini di una loro collocazione entro la struttura occupazionale sia strettamente collegata allo sviluppo del *credenzialismo*, inteso come «il monopolio degli accessi alle professioni più remunerative e alle maggiori opportunità economiche da parte dei detentori di lauree e certificati»⁷². La selezione sociale di tipo credenzialistico si contrappone sia a quella di tipo ereditario - fondata sull'estrazione sociale - sia a quella legata ai meccanismi di promozione interna alle imprese.

In generale, i sistemi scolastici prima degli anni '50 erano considerati sistemi di «conferma di status», in quanto aiutavano a far confluire le classi

⁷¹ E. Besozzi, *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, Carocci, Roma, 2006, p. 158.

⁷² S. Brint, *Scuola e società*, op. cit., p. 200.

superiori in un ceto comune, culturalmente distinto dalle masse popolari, a cui era riservata un'istruzione rudimentale⁷³.

Negli anni Sessanta e Settanta il ruolo crescente dell'istruzione nella selezione sociale portò ad indagare la pluralità di fattori legati al contesto educativo che intervengono nella mobilità sociale e nella riproduzione delle disuguaglianze⁷⁴, riproponendo la divisione tra i sostenitori dell'uguaglianza delle opportunità e quelli dell'uguaglianza dei risultati⁷⁵. Alle teorie si stampo funzionalista⁷⁶ e liberale, che declinavano il tema delle opportunità in chiave individuale e meritocratica⁷⁷, si contrapposero le cosiddette teorie della *riproduzione sociale*, che mettevano al centro il ruolo della scuola nel

⁷³ cfr. R. Collins, *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*, Academic Press, Waltham, 1979.

⁷⁴ S. Brint, *Scuola e società*, op. cit., p. 194.

⁷⁵ «Vi sono due concezioni principali della società egualitaria ed entrambe [...] hanno un implicazione per l'istruzione. Una prima concezione definisce l'uguaglianza come *uguali possibilità di accesso* per tutti a posizioni di potere e prestigio, che, di fatto, sono considerate diseguali e tali rimangono. La seconda concezione esprime un'idea di uguaglianza sostanziale, quindi un *accesso a posizioni uguali*» (cfr. E. Besozzi, *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, p. 162). La pedagoga e storica dell'educazione Dina Bertoni Iovine, contestualizzando tale contrapposizione nel panorama politico italiano degli anni Sessanta, scriveva: «I democratici nel rapporto scuola-società sono preoccupati soprattutto di salvaguardare la libera iniziativa dell'individuo facendo derivare da essa ogni moto di progresso, i marxisti vedono questo moto dialettico praticamente influenzato dal formarsi di classi e gruppi» (D. Bertoni Iovine, «Cultura ed educazione vanno considerati come fatti storici», in *Riforma della scuola*, VIII, 6-7, 1962, p. 5).

⁷⁶ «Una sociologia dell'educazione che adotti essenzialmente una prospettiva funzionalista per spiegare in termini generali i rapporti fra il sistema educativo da un lato, la società nel suo complesso dall'altro, è portata a concentrare la sua attenzione su quelle aree che sembrano inibire il libero movimento e la creazione dei talenti» (cfr. G. Bernbaum, *Knowledge and Ideology in the Sociology of Education*, Macmillan, London, 1977, p. 26, citato in M. Barbagli, *Istruzione, legittimazione e conflitto*, op. cit., p.14)

⁷⁷ Secondo Brint, «l'idea di meritocrazia combina un principio di guida aristocratica e un principio di selezione democratica, o pari opportunità. Se questa idea fosse vera, dovremmo aspettarci che la gente al vertice della struttura lavorativa sia quella più dotata intellettualmente, quella più capace sul lavoro, e che questa gente sia della più svariata estrazione sociale» (cfr. S. Brint, *Scuola e società*, op. cit., p. 207). A questo proposito Brint riporta una famosa affermazione di James Bryant Conant, allora rettore della Harvard University, che nel 1938 sosteneva che la democrazia non richiedeva una «radicale perequazione della ricchezza», bensì «un processo continuo in base al quale potere e privilegi siano automaticamente ridistribuiti alla fine di ogni generazione» (*ivi*, p.208). Sul concetto di meritocrazia si veda anche M. Young, *The rise of Meritocracy*, Transaction Publishers, 1958.

processo complessivo di riproduzione sociale, sia sul piano economico-sociale⁷⁸ che su quello ideologico e simbolico⁷⁹.

Le teorie della riproduzione sociale muovevano dalla critica alle tendenze classiste del sistema scolastico, enfatizzandone la funzione di conservazione di status sociale: «la scuola è destinata a legittimare le disparità, a limitare lo sviluppo personale a forme compatibili con la sottomissione all'autorità a concorrere alla rassegnazione della gioventù al proprio destino»⁸⁰. Per Bowles e Gintis, nelle società capitalistiche avanzate, la scuola non ha come fine ultimo la trasmissione delle conoscenze, ma provvede a dotare i soggetti di «tutti quegli attributi non cognitivi (tratti della personalità, modi di presentazione, ecc.) che permettono agli adulti di svolgere le mansioni loro assegnate perpetuando la divisione gerarchica del lavoro»⁸¹. Collins, pur non rifiutando in toto le tesi di Bowles e Gintis, sostiene che la validità di tale lettura vada limitata alle fasce inferiori dei sistemi scolastici, e che non è in ogni caso sufficiente a rendere conto di molte delle differenze riscontrabili nei diversi sistemi educativi.

Negli stessi anni fece molto discutere la pubblicazione del saggio *Ideologia e apparati ideologici di stato*⁸², in cui il filosofo francese Louis Althusser esponeva una tesi forte sulla funzione dell'istituzione scolastica in una società divisa in classi. Per Althusser la scuola rappresenta un importante strumento di assoggettamento all'ideologia della classe dominante della futura forza lavoro. È il luogo dove essa viene plasmata in base alle funzioni che dovrà svolgere all'interno della società. Il processo di

⁷⁸ cfr. S. Bowles, H. Gintis, *L'istruzione nel capitalismo maturo*, Zanichelli, Bologna, 1979; P. M. Blau, O.D. Duncan, *The American Occupational Structure*, Wiley, New York, 1967; R. Boudon, *Istruzione e mobilità sociale*, Bologna, 1979.

⁷⁹ P. Bourdieu, J. C. Passeron, *La riproduzione*, Guaraldi, Rimini, 2006.

⁸⁰ S. Bowles, H. Gintis, *L'istruzione nel capitalismo maturo*, op. cit., p. 266

⁸¹ M. Barbagli, *Istruzione, legittimazione e conflitto*, op. cit., p. 28.

⁸² L. Althusser, *Ideologia e apparati ideologici di stato*, in L. Althusser, *Freud e Lacan*, Feltrinelli, Milano 1974.

apprendimento di tecniche, contenuti culturali, abilità intellettuali è inscindibile, secondo Althusser, dall'assimilazione di modo di essere e norme di comportamento che concorrono a determinare una concezione del mondo funzionale al mantenimento e al rafforzamento di una determinata struttura sociale⁸³. L'istituzione scolastica, così concepita, è una componente essenziale nel funzionamento dello Stato borghese in rapporto alla riproduzione dei mezzi di produzione e alla conservazione della struttura economica capitalistica.

L'analisi althusseriana ricevette fin da subito molte critiche che ne evidenziavano «l'assoluta mancanza di dialettica, lo schematismo e l'astrattezza delle categorie interpretative, da cui dipende una sostanziale incomprensione delle possibilità egemoniche della classi subalterne, e dunque un inevitabile immobilismo politico o utopismi troppo semplicisticamente rivoluzionari»⁸⁴.

Nonostante l'eccessiva linearità delle interpretazioni marxiste di Bowles, Gintis e Althusser, esse furono nondimeno fondamentali nel costringere il dibattito sociologico e pedagogico a interrogarsi sul ruolo dei rapporti di produzione e della lotta tra le classi nei sistemi scolastici moderni. E contribuirono inoltre a far intendere la scuola non soltanto come la *posta* in gioco, ma anche come *luogo* del conflitto.

È interessante a questo proposito ricordare la lettura proposta dal filosofo e studioso dell'educazione Fulvio Papi in un saggio pubblicato nel 1978:

⁸³ «La riproduzione della forza-lavoro fa dunque sempre apparire, come una *conditio sine qua non* non soltanto la riproduzione della sua “qualificazione”, ma anche la riproduzione del suo stesso assoggettamento all'ideologia dominante, o della “pratica” di questa ideologia, con questa precisazione: che non basta dire “non soltanto ma anche”, perché è chiaro che è *nelle forme e sotto le forme dell'assoggettamento ideologico che viene assicurata la riproduzione della qualificazione della forza-lavoro*» (cfr. L. Althusser, *Ideologia e apparati ideologici di stato*, op. cit., p. 73).

⁸⁴ C. Covato, «Marxismo ed educazione nell'Italia degli anni Settanta», in L. Bellatalla, E. Marescotti (a cura di), *I sentieri della scienza dell'educazione. Scritti in onore di Giovanni Genovesi*, Franco Angeli, 2011.

«ci troviamo di fronte a forti linee di tendenza che certamente agiscono in ogni formazione sociale di tipo capitalistico poiché derivano dal meccanismo produttivo medesimo e da forze sociali realmente esistenti. Ma queste linee di tendenza non si realizzano in un vuoto sociale [...], ma nella pluralità di luoghi materiali dove realmente accade il processo sociale dell'educazione. [...] Ciascuna di queste istituzionalizzazioni non è il calco progressivo ed estensivo del dominio originario di una classe sull'altra. Ciascuna di esse nasce da una storia che certamente porta i segni del dominio di una classe, ma deve anche inglobare gli effetti della lotta di classe. Tutti gli apparati materiali dell'educazione di massa sono luoghi di contesa politica (nella loro progettazione, nella loro attuazione, nella loro gestione)⁸⁵».

Secondo Papi, il «processo sociale dell'educazione», sebbene partecipi significativamente alla riproduzione sociale, va inteso come «elemento *dinamico* del sociale, capace semmai di polarizzare energie che interagiscono con gli stessi rapporti sociali di produzione o, per lo meno, con le loro fondamentali dinamiche ideologiche»⁸⁶.

Da una lato, dunque, «l'accadere scolastico è esposto ad una critica immanente alla sua spontanea funzionalizzazione di classe»⁸⁷, dall'altro il rapporto tra scuola e organizzazione sociale della produzione è nesso imprescindibile per comprendere l'evoluzione di qualunque sistema educativo.

⁸⁵ F. Papi, *Educazione*, ISEDI, Milano, 1978, p. 54.

⁸⁶ *Ivi*, p. 55.

⁸⁷ *Ibidem*.

1.2. L'egemonia neoliberista

1.2.1. *La fine del compromesso keynesiano e l'affermazione del neoliberismo*

Nonostante la crescita vertiginosa dell'economia mondiale nei trent'anni successivi alla seconda guerra avesse convinto molti commentatori dell'irreversibilità dei processi virtuosi innescati dalle politiche keynesiane, in breve tempo si resero evidenti i caratteri di eccezionalità⁸⁸ e precarietà di quella stagione politica. L'ordine sociale post-bellico entrò presto in conflitto con le esigenze di accumulazione del capitale. Da un lato la globalizzazione dei rapporti economici e il sistema di cambi fluttuanti misero a dura prova la possibilità di mantenere il controllo sull'economia nazionale mediante strumenti keynesiani di gestione della domanda. Dall'altro la compressione del saggio di profitto e della redditività dei capitali, il conflitto industriale e l'inflazione crescente spinsero il mondo delle imprese a cercare nuove strade per incrementare i profitti, mentre economisti, commentatori e politici si dividevano sui modelli di politica economica:

«Il dibattito si polarizzò tra i fautori della socialdemocrazia e della pianificazione centralizzata (che però quando giungevano al potere, come nel caso del Partito Laburista britannico, finivano spesso per deludere, in genere per ragioni pragmatiche, le aspettative dei propri elettori) e gli interessi di coloro che si preoccupavano di liberare il potere delle aziende e dell'attività economica e ristabilire le libertà del mercato»⁸⁹.

⁸⁸ «Solo quando il grande boom terminò, nei travagliati anni Settanta, in attesa dei traumatici anni Ottanta, gli osservatori - a cominciare soprattutto dagli economisti - cominciarono a capire che il mondo, particolarmente il mondo del capitalismo avanzato, aveva attraversato una fase del tutto eccezionale della propria storia; forse una fase unica» (cfr. E. Hobsbawm, *Il secolo breve*, op. cit., p. 303).

⁸⁹ D. Harvey, *Breve storia del neoliberismo*, op. cit., p. 9.

Come è noto, è stata questa seconda fazione a prevalere. La fine del compromesso sociale tra capitale e lavoro su cui si era fondata l'accumulazione nell'immediato dopoguerra ha coinciso con il progressivo affermarsi dell'egemonia neoliberista, seppur in forme diverse a seconda dei vari contesti nazionali. La diffusione delle soluzioni neoliberiste è stata infatti molto variabile dal punto di vista geografico, assumendo differenti configurazioni in base alle realtà politiche, economiche e istituzionali che ha incontrato. Nonostante sia relativamente facile identificarne la comune matrice ideologica, non è possibile non riconoscere le sostanziali differenze tra la privatizzazione forzata in Cile in seguito al colpo di stato e la politica reaganiana negli Stati Uniti, o quella thatcheriana nel Regno Unito. Tuttavia, in termini di distribuzione della ricchezza, i vari 'esperimenti' hanno prodotto ovunque i medesimi risultati: una polarizzazione sociale crescente.

Negli ultimi anni il termine «neoliberismo» è stato utilizzato con svariate accezioni e non vi è accordo generale riguardo ad una sua definizione scientifica. Nei mass-media ha assunto molti significati diversi: economia di mercato, teoria economica neoclassica, monetarismo, thatcherismo/reaganismo. Nel dibattito politico è stato frequentemente, e molto genericamente, considerato come la filosofia politica che ha guidato la globalizzazione finanziaria, oppure identificato con le politiche espansive e militari della superpotenza statunitense (nonostante negli Stati Uniti i sostenitori delle "forze del mercato" preferiscano definirsi libertari o neoconservatori⁹⁰). Altrettanto diffusa è la definizione di neoliberismo come *pensée unique* (pensiero unico), resa popolare da Pierre Bourdieu⁹¹ e Ignacio

⁹⁰ P. Mirowski, D. Plehwe (a cura di), *The Road from Mont Pelerin*, Harvard University Press, Cambridge, 2009, p.2.

⁹¹ cfr. P. Bourdieu, *Le strutture sociali dell'economia*, Asterios, Trieste, 2004.

Ramonet⁹², secondo la quale il termine non sarebbe altro che un sinonimo di economicismo. Il nobel per l'economia Joseph Stiglitz utilizza invece l'espressione *market fundamentalism* (fondamentalismo del mercato), per intendere un mix di elementi del liberalismo classico del diciannovesimo secolo, del liberismo della Scuola di Manchester e del libertarismo novecentesco⁹³. Il geografo David Harvey tende a far coincidere il neoliberismo con il ritorno del predominio della teoria economica neoclassica, mentre il filosofo sloveno Slavoj Zizek lo definisce ironicamente come la dottrina secondo la quale «you are free to do anything as long as it involves shopping»⁹⁴.

Ciascuna di queste definizioni contiene una verità parziale, ma nessuna è in grado di rendere conto della complessità articolata, e a volte contraddittoria, del neoliberismo, inteso sia come movimento politico che intellettuale. Una complessità che mette in discussione anche la frequente sovrapposizione tra questa scuola di pensiero e il pensiero conservatore della destra recente e contemporanea⁹⁵. Il pensiero neoliberista ha infatti un carattere duale⁹⁶, progressista e reazionario, che adotta posizionamenti differenti a seconda dei singoli contesti politici e geografici. Nel periodo tra le due guerre, quando la “questione sociale” emerse come problema centrale per la sopravvivenza del capitalismo, molti pensatori neoliberisti assunsero

⁹² I. Ramonet, *Geopolitica del caos*, Asterios, Trieste, 1998.

⁹³ J. Stiglitz, «The End of Neo-liberalism?», *Project Syndicate*, 2008, disponibile all'indirizzo: <http://project-syndicate.org/commentary/stiglitz101/English>.

⁹⁴ [sei libero di fare ciò che vuoi, basta che comprenda lo shopping] (traduzione mia) (cfr. S. Zizek, *Violence: Six Sideways Reflections*, Profile Books, London, 2008, p. 51).

⁹⁵ cfr. F. Hayek, *Perché non sono conservatore*, Ideazione, Roma 1997.

⁹⁶ cfr. P. Mirowski, D. Plehwe, *The Road from Mont Pelerin*, op. cit., pp. 34-35.

una posizione maggiormente progressista⁹⁷. Come ha sottolineato Dieter Plehwe⁹⁸, nella Germania e nella Svizzera del dopoguerra, i neoliberalisti si allearono con l'ala riformista del movimento sindacale per costruire un bastione nel settore privato contro la crescita delle istituzioni dello stato sociale, mentre negli Stati Uniti appoggiavano il mondo delle imprese nella battaglia contro l'espansione dei sindacati. Negli anni settanta, i rappresentanti più conosciuti del pensiero neoliberista contribuivano alla ricostruzione dell'economia cilena sostenendo la dittatura militare fascista di Pinochet e, allo stesso tempo, facevano da consulenti per il governo comunista cinese.

⁹⁷ «One of the great problems at the time of the 1930s was the social question. Capitalism was in mortal danger because it could not supply work and could not supply the means to integrate the working class. So of course if your project is to preserve capitalism, and that is the neoliberal project, then in times of social crisis you become a social politician. In times of wealth and well-being the welfare state is seen as a luxury that keeps people from working. But if your first goal is to preserve capitalism and you have a big social crisis, then you have to adapt. You can see now how after a few years of the global financial crisis, neoliberals have become advocates of state intervention and can now find sympathy for the suffering of people. This is confusing to people who do not fully understand the larger rationale of the neoliberal enterprise» [Uno dei grandi problemi degli anni Trenta era la questione sociale. Il capitalismo era in pericolo mortale perché non riusciva ad offrire né il lavoro né il mezzi gli strumenti necessari per integrare la classe lavoratrice. Quindi, se il tuo progetto è salvare il capitalismo – come nel caso del progetto neoliberista – allora in tempi di crisi sociale divieni uno politico sociale. In tempi di ricchezza e benessere lo stato sociale è visto come un lusso che permette alle persone di non lavorare. Ma se il tuo obiettivo primario è salvare il capitalismo, e sei nel mezzo di una grande crisi sociale, allora ti devi adattare. Lo si può vedere anche oggi, dopo pochi anni di crisi finanziaria globale, i neoliberalisti sono divenuti sostenitori dell'intervento statale e simpatizzano con la sofferenza della gente. Questo genera confusione tra quelli che non comprendono la razionalità più ampia dell'impresa neoliberista] (traduzione mia) (cfr. D. Plehwe, *Defending Capitalism: The Rise of the Neoliberal Thought Collective*, disponibile all'indirizzo: <http://newleftproject.org>, 12/3/2012). Secondo Claude Offe una questione centrale che attraversa lo Stato moderno è la contraddizione tra le esigenze dell'accumulazione capitalistica e la legittimazione del capitalismo come sistema. Offe propone un approccio analitico, basato sulla teoria dei sistemi e sulle precedenti analisi di Gramsci e Poulantzas: lo Stato si trova nella posizione di mediatore relativamente alle contraddizioni centrali della formazione sociale capitalistica – come ad esempio la crescente socializzazione della produzione a fronte di un'appropriazione privata del plusvalore – ed è dunque costretto ad accrescere sempre più le proprie funzioni istituzionali. Se si segue questa linea interpretativa, tanto maggiore è l'aggressività di un intervento di politica economica e sociale, tanto maggiore sarà l'intervento di mediazione, sul piano politico e culturale, richiesto allo Stato (cfr. C. Offe, *Disorganized Capitalism*, Hutchinson, London, 1985).

⁹⁸ cfr. P. Mirowski, D. Plehwe, *The Road from Mont Pelerin*, op. cit.

Il neoliberismo, dunque, è stato tutto fuorché un ‘pensiero unico’, bensì un pensiero plurale che, a partire da una serie di principi di base, ha saputo dare vita a orientamenti e posizioni non coincidenti. Ma tale pluralità ha rappresentato una forza e non una debolezza dal punto di vista della conquista dell’egemonia. Al suo interno hanno convissuto e convivono approcci teorici diversi⁹⁹, creando di volta in volta combinazioni differenti a seconda dei contesti politici e degli avversari teorici ai quali si opponeva:

«An understanding of neoliberalism needs to take into account its dynamic character in confronting both socialist planning philosophies and classical laissez-faire liberalism, rather than searching for timeless (essentialist) content. It was primarily a quest for alternative intellectual resources to revive a moribund political project. It was flexible in its intellectual commitments, oriented primarily toward forging some new doctrines that might capture the imaginations of future generations. At various junctures, this might involve unexpected feints to the left as well as the right. To achieve their goal of the “Good Society,” neoliberal agents agreed on the need to develop long-term strategies projected over a horizon of several decades, possibly to involve several generations of neoliberal intellectuals. No single genius or “saviour” would deliver the neoliberals into their Promised Land»¹⁰⁰.

⁹⁹ I più noti sono: la Scuola Austriaca, la Scuola Ordoliberalista di Friburgo, la Scuola di Chicago, la Teoria della Scelta Pubblica (*Public Choice Theory*) elaborata da James Buchanan, il realismo democratico di Walter Lippman.

¹⁰⁰ [Per comprendere il neoliberismo è necessario prendere in considerazione il suo carattere dinamico nei confronti sia delle filosofie di pianificazione socialista sia del classico *laissez-faire* liberista, piuttosto che cercare un qualche contenuto (essenzialista) atemporale. È stato in primo luogo una ricerca di risorse intellettuali alternative per ridare vita ad un progetto politico moribondo. È stato flessibile dal punto di vista dei suoi presupposti teorici, orientato innanzitutto verso la creazione di nuove dottrine capaci di catturare l’immaginazione delle generazioni future. In diverse congiunture, ciò ha significato imprevisti spostamenti verso sinistra come verso destra. Per raggiungere l’obiettivo di una “Buona Società”, gli agenti neoliberisti si sono trovati concordi riguardo la necessità sviluppare strategie di lungo periodo lungo un orizzonte temporale di molti decenni, coinvolgendo possibilmente molte generazioni di intellettuali neoliberisti. Nessun singolo genio o “saggio” avrebbe guidato i neoliberisti verso la loro Terra Promessa] (traduzione mia) (cfr. P. Mirowski, D. Plehwe, *The Road from Mont Pelerin*, op. cit., p. 34).

Non abbiamo qui la pretesa di offrire una descrizione esaustiva di un fenomeno così vasto e complesso. Ci limiteremo a tratteggiarne i contorni generali per poi concentrarci su alcuni aspetti rilevanti al fine di comprenderne l'impatto sui sistemi educativi. Per questa ragione daremo molta importanza al legame tra neoliberismo e teoria economica neoclassica nel mettere a fuoco i presupposti teorici della riorganizzazione della scuola e delle politiche di raccordo tra istruzione e mercato del lavoro avviata negli ultimi decenni.

In estrema sintesi, il neoliberismo è la filosofia economica e sociale che ha dominato la politica economica e il discorso pubblico degli ultimi tre decenni. Secondo David Harvey si può definire in termini generali come:

«una teoria delle pratiche di politica economica secondo la quale il benessere dell'uomo può essere perseguito al meglio liberando le risorse e le capacità imprenditoriali dell'individuo all'interno di una struttura istituzionale caratterizzata da forti diritti di proprietà, liberi mercati e libero scambio. Il ruolo dello stato è quello di creare e preservare una struttura istituzionale idonea a queste pratiche»¹⁰¹.

Il termine «liberismo» riflette il legame intellettuale con il pensiero economico liberista del diciannovesimo secolo – solitamente associato alla scuola di Manchester – che sosteneva la libera concorrenza come principio regolatore, il cosiddetto *laissez-faire* e il disimpegno dello Stato in economia. La nascita del neoliberismo come movimento intellettuale e politico parzialmente organizzato viene convenzionalmente fatta risalire alla costituzione, nel 1947, della Mont Pelerin Society¹⁰² – un'organizzazione

¹⁰¹ D. Harvey, *Breve storia del neoliberismo*, op. cit., p.10.

¹⁰² La Mont Pelerin Society è stata fondata nella Svizzera francese il 10 aprile 1947 da un gruppo di trentasei intellettuali, economisti, storici e filosofi, riunitisi presso il centro termale di Mont Pelerin. Tra essi figurano gli importanti economisti Friedrich Von Hayek, Ludwig Von Mises, Milton Friedman e il filosofo Karl Popper (cfr. P. Mirowski, D. Plehwe, *The Road from Mont Pelerin*, op. cit.).

internazionale composta da economisti, intellettuali e uomini politici, riuniti per promuovere il libero mercato e la «società aperta» – e, nel 1970, della Scuola di Chicago – una scuola di pensiero costituita da alcuni professori dell'Università di Chicago che integrava la teoria economica neoclassica con alcuni elementi della scuola austriaca. L'economista austriaco Friedrich August von Hayek, contemporaneo e oppositore di Keynes, è considerato generalmente il padre ispiratore di entrambe le organizzazioni. I principali esponenti della Mont Pelerin Society e della Scuola di Chicago¹⁰³ sono stati ferventi sostenitori dell'efficienza della competizione di mercato e del ruolo degli individui nel determinare i risultati economici.

Per quanto riguarda la distribuzione del reddito, il neoliberalismo presuppone che i fattori di produzione – capitale e lavoro – siano sempre pagati il giusto mediante l'incontro di domanda e offerta. Il prezzo di ciascun fattore è determinato dalla sua scarsità relativa, sul lato dell'offerta, e dalla sua produttività, sul lato della domanda. Dal punto di vista della determinazione della domanda aggregata di occupazione, il neoliberalismo sostiene che il libero mercato non permette mai che preziosi fattori di produzione – lavoro compreso – vadano sprecati. Al contrario, i prezzi tenderanno ad aggiustarsi per garantire che la domanda sia assicurata e tutti i fattori di produzione impiegati nel migliore dei modi.

Il concetto «piena occupazione» che aveva contraddistinto la fase keynesiana è stato sostituito da quello di «tasso naturale di disoccupazione», caratteristico della teoria neoclassica (in quanto riprende l'idea di equilibrio naturale) e sviluppato in particolare da Milton Friedman ed Edmund S. Phelps¹⁰⁴. Il tasso naturale di disoccupazione rappresenta il livello di disoccupazione, coerente con il livello della produzione aggregata, che una

¹⁰³ Le figure chiave della Scuola di Chicago furono Milton Friedman, George Stigler, Ronald Coase e Gary Becker, ciascuno dei quali ha ricevuto il premio Nobel per l'economia.

¹⁰⁴ cfr. M. Friedman, «The Role of Monetary Policy», *American Economic Review*, 1968, 58, pp. 1–17; E. S. Phelps, «Money-Wage Dynamics and Labor-Market Equilibrium», *Journal of Political Economy*, 76, 1968, pp. 678–711.

economia raggiunge in assenza di interferenze e frizioni (come, ad esempio, un certo grado di rigidità nei salari reali). Secondo questa visione, la riduzione della disoccupazione non può essere ottenuta attraverso il controllo della domanda, bensì attraverso politiche strutturali di intervento dal lato dell'offerta. I nuovi macroeconomisti classici sostengono che la disoccupazione è sempre volontaria. Sussidi e trasferimenti pubblici ai disoccupati, in questa prospettiva, portano ad un aumento del tasso naturale di disoccupazione, perché permettono che un individuo scelga razionalmente di non lavorare, per dedicarsi alla ricerca di un'occupazione particolare e qualificata, oppure perché valuta il valore del tempo libero più del reddito che un attività da lavoro gli assicurerebbe. Come scrive Harvey, «la teoria neoliberista sostiene, molto comodamente, che la disoccupazione è sempre volontaria. La forza lavoro avrebbe un “prezzo minimo” al di sotto del quale preferisce non lavorare, e la disoccupazione nasce quando il prezzo minimo del lavoro è troppo alto»¹⁰⁵. Dato che questo prezzo minimo è in parte determinato dai sussidi del welfare, la riduzione di quest'ultimo dovrebbe condurre, secondo la teoria neoliberista, ad una sensibile diminuzione del tasso di disoccupazione¹⁰⁶.

¹⁰⁵ D. Harvey, *Breve storia del neoliberismo*, op. cit., p. 67.

¹⁰⁶ Come spiega Duncan Foley, «la forma estrema della teoria delle aspettative razionali prevede che l'economia reale sia sempre nella fase dell'equilibrio marginalista, così che la disoccupazione involontaria non si dia mai. Da una parte ciò scredita la teoria economica agli occhi dei cittadini istruiti, perché per esperienza e osservazione sanno che vi sono volte in cui loro stessi o altri sarebbero disposti ad accettare un lavoro al salario reale corrente o persino un po' inferiore, ma non riescono a trovarlo. Dall'altra parte richiede ai teorici delle aspettative razionali di scovare una spiegazione alternativa per la fluttuazione ciclica della disoccupazione, coerente con l'assunzione che il mercato del lavoro è sempre in equilibrio. A questo proposito, è stato per esempio spiegato che la vera e propria disoccupazione è in realtà occupazione camuffata, nel senso che i disoccupati si tengono fuori dal mercato del lavoro volontariamente al fine di cercare posti migliori. Un altro argomento proposto è che, quando i salari reali diminuiscono durante le recessioni, l'occupazione si riduce perché i lavoratori si ritirano volontariamente dal mercato del lavoro in attesa che i salari reali si ristabiliscano» (cfr. D. Foley, *Il peccato di Adam*, Scheiwiller, Milano, 2008, pp.)

Vedremo più avanti come questo principio, piuttosto screditato nel dibattito scientifico¹⁰⁷, abbia contribuito a ridefinire i modelli di raccordo tra istruzione e mercato del lavoro negli ultimi decenni.

Ad ogni modo, gli elementi appena descritti sono tra i presupposti del monetarismo della Scuola di Chicago: le economie sono in grado di autoregolarsi in modo da garantire il giusto livello di occupazione, mentre l'utilizzo della politica monetaria e fiscale¹⁰⁸ per incrementare l'occupazione non fa altro che generare inflazione. A partire dagli anni Settanta, monetarismo, intervento dal lato dell'offerta e *public choice theory* sono diventate in breve tempo le teorie economiche egemoni all'interno delle principali università, delle *think tank* della nuova destra e delle *business school* a livello internazionale¹⁰⁹.

Secondo alcuni autori, come Gérard Dumenil e Dominique Lévy, il neoliberismo fu fin dal principio un progetto finalizzato alla restaurazione del potere di classe: «riguardo la natura del *centro del centro* da cui è partita l'iniziativa, si può dire che esso si identifica con una *frazione particolare delle classi dominanti*, i cui interessi finanziari sono preponderanti. Questa frazione aveva visto il proprio potere erodersi nel corso degli anni Settanta; essa è stata la grande animatrice del cambiamento e ne è stata la grande beneficiaria. Le proporzioni assunte da questo riassetto sono difficilmente immaginabili»¹¹⁰.

Pur riconoscendo il ruolo attivo di determinate élite economiche e finanziarie, nonché la poderosa redistribuzione del reddito a favore delle classi alte che ha fatto seguito alla fine della fase keynesiana, una lettura

¹⁰⁷ cfr. P. R. Krugman, *La deriva americana*, Laterza, Bari, 2004.

¹⁰⁸ La politica monetaria è guidata dalle banche centrali, che condizionano il livello dell'attività economica intervenendo sui tassi di interesse. La politica fiscale invece riguarda la gestione governativa della spesa e della tassazione.

¹⁰⁹ cfr. D. Harvey, *Breve storia del neoliberismo*, op. cit.; Blyth

¹¹⁰ G. Dumenil, D. Lévy, *Capitale risorgente. Alle origini della rivoluzione neoliberista*, op. cit., p. 18.

monocausale rischia di sovrastimare l'importanza dell'azione volontaria di un particolare gruppo sociale, che pure fu una delle forze propulsive del cambiamento.

Tale azione volontaria fu però determinante non solo nell'elaborazione della dottrina neoliberista – attraverso il finanziamento delle think tanks e delle comunità epistemiche “elite-focused” – ma anche nella sua diffusione. Nel 1977, ad esempio, il gruppo *Scaife Foundations*¹¹¹ diede 650000 dollari alla televisione pubblica WQLN (Pennsylvania) per produrre un adattamento televisivo del libro *Free to Choose* di Milton Friedman¹¹². Contemporaneamente la fondazione elargiva finanziamenti a giornali di stampo neoconservatore come *Public Interest*¹¹³. Ma soprattutto, tra il 1974 e il 1980, la spesa delle grandi *corporation* statunitensi per finanziare i PAC (*Political Action Committee*, ovvero i comitati di sostegno elettorale di un candidato alle presidenziali americane) crebbe da 4.4 a 19.2 milioni di dollari¹¹⁴. Siccome il finanziamento era limitato a 5000 dollari per ciascun comitato, il mondo delle imprese, anziché concentrarsi su aspetti particolari finalizzati a favorire singole aziende, iniziò sempre di più ad agire e spendere in modo unitario e coordinato. Come afferma Blyth, «business was learning to spend as a class, and such interclass regulation was reinforced by PAC regulations themselves»¹¹⁵.

¹¹¹ *The Scaife Foundations* ha sede a Pittsburgh, Pennsylvania, e raccoglie al suo interno quattro fondazioni: la Allegheny Foundation, la Carthage Foundation, la Sarah Scaife Foundation e la Scaife Family Foundation (cfr. <http://www.scaife.com/>).

¹¹² La serie fu diffusa ampiamente dalla televisione pubblica statunitense e britannica tra 1978 e il 1979. Una versione aggiornata e ampliata, con interventi di Ronald Reagan, Arnold Schwarzenegger, Linda Chavez, Steve Allen e dello stesso Friedman, fu messa in onda nel 1990 (cfr. M. Friedman, R. Friedman, *Free to Choose: A Personal Statement*, Harcourt Brace Jovanovich, New York, 1980).

¹¹³ cfr. T. Ferguson, J. Rogers, *Right Turn: The Decline of the Democrats and the Future of American Politics*, Hill and Wang, New York, 1986)

¹¹⁴ M. Blyth, *Great Transformations: Economic Ideas and Institutional Change in the Twentieth Century*, Cambridge University Press, 2002, p. 155.

¹¹⁵ [Il mondo degli affari stava imparando a spendere come classe, e tale coordinamento era rinforzato dalle stessa regolamentazione dei PAC] (traduzione mia) (*ibidem*).

In questa sede, tuttavia, non entreremo nel dibattito sulla genesi del neoliberalismo, né tantomeno cercheremo di ripercorre le varie fasi di costruzione del consenso attorno alla sua proposta politica e sociale. Ci soffermeremo solamente sugli aspetti della neoliberalizzazione che hanno fortemente condizionato le politiche scolastiche e del lavoro. Rivolgeremo, dunque, particolare attenzione alla nuova funzione regolatrice attribuita allo Stato e ad alcuni aspetti ideologico-culturali della nuova teoria della società, del mercato e dell'individuo che ha guidato la ristrutturazione dei sistemi formativi.

Per quanto riguarda l'intervento dello Stato nell'economia e nella società, con l'affermazione del neoliberalismo la visione egemone fino al decennio precedente si è completamente rovesciata. Lo Stato, per come era stato concepito nella fase keynesiana, ha iniziato a essere considerato il problema e non la soluzione. Deregolamentazione dell'attività economica, privatizzazione dei beni pubblici, smantellamento del *welfare* universalistico, limitazione dei diritti dei lavoratori e tagli fiscali per le fasce più alte della popolazione sono diventate le coordinate generali della nuova politica economica e sociale. La spesa pubblica ha mutato profondamente la sua composizione interna.

Contrariamente all'opinione diffusa secondo la quale il neoliberalismo prevederebbe uno Stato passivo che non interviene e spende meno, molti autori hanno mostrato che non è stata l'entità della spesa a cambiare – in alcuni casi, come quello statunitense durante la presidenza Reagan, è addirittura aumentata sensibilmente – bensì la sua destinazione d'uso:

«Lo Stato, la politica, non si sono mai ritirati, in realtà, se non nella caricatura che ne ha fatto la sinistra. Il neoliberalismo è stato certo liberista contro il lavoro, contro il *welfare*, a favore della finanza. Non è stato affatto liberista su altri terreni. Ha tutelato i monopoli; ed ha praticato alla grande i

disavanzi del bilancio pubblico, quando gli serviva. Ha gestito la ridefinizione dei diritti di proprietà, e la privatizzazione dei beni comuni»¹¹⁶.

Per questa ragione il neoliberalismo degli anni Ottanta è stato definito una forma di 'keynesismo privatizzato di natura finanziaria'¹¹⁷, nonostante la cornice ideologica entro cui è stato presentato sia quella di un sostanziale arretramento dello Stato.

La grande stagione di privatizzazioni negli anni Novanta, ad esempio, é stata un'operazione politicamente governata, che ha dato luogo, come mostrano Bortolotti e Faccio, al più «grande trasferimento di proprietà nella storia delle imprese»:

«The wave of privatization that began in the United Kingdom in the 1980s, and spread across the globe during the 1990s, produced what is arguably the greatest transfer of ownership in the history of the corporation. Governments all over the world have sold, or are selling, large blocks of their ownership positions to the private sector. In terms of flows, privatization transactions, including share issue privatization (SIP) and private placements, raised US\$ 1,230 billion globally during the 1977–2003 period, about one-fifth of the total value of issues floated on public equity markets.

¹¹⁶ R. Bellofiore, *La crisi globale: l'Europa, l'Euro, la Sinistra*, Asterios, Trieste, 2012, p. 24.

¹¹⁷ cfr. R. Bellofiore, J. Halevi, «Tendenze del capitalismo contemporaneo, destrutturazione del lavoro e limiti del 'keynesismo'. Per una critica della politica economica», in S. Cesaratto, R. Realfonzo (a cura di), *Rive Gauche. La critica della politica economica e le coalizioni progressiste in Italia*, Manifestolibri, Roma, 2006, pp. 53-80.

Yet stories in the popular press suggest that the rollback of state control has been incomplete¹¹⁸».

Ma il riconoscimento della necessità dell'intervento dello Stato affinché si possa affermare un certo modello di regolazione economica non è certamente un'innovazione recente nella storia del pensiero neoliberista. Secondo Van Rohn e Mirowski, il programma politico di ristrutturazione dello Stato fu un elemento centrale della dottrina neoliberista fin dalla sua nascita, ed è proprio questa enfasi sull'importanza dell'azione statale che la distingue dal liberismo classico:

«The starting point of neoliberalism is the admission, contrary to classical liberalism, that its political program will triumph only if it acknowledges that the conditions for its success must be *constructed*, and will not come about “naturally” in the absence of concerted effort. This notion had direct implications for the neoliberal attitude toward the state, the outlines of what they deemed a correct economic theory, as well as the stance adopted toward political parties and other corporate entities that were the result of conscious organization, and not simply unexplained “organic” growths. In a phrase, “The Market” would not naturally conjure the conditions for its own continued flourishing, so neoliberalism is first and foremost a theory of how

¹¹⁸ [La stagione di privatizzazione che è cominciata in Gran Bretagna negli anni Ottanta, e si è diffusa a livello globale negli anni Novanta, ha prodotto quello che può essere considerato senza dubbio il più grande trasferimento di proprietà nella storia dell'impresa. I governi di tutto il mondo hanno venduto, o stanno vendendo, grandi segmenti delle loro posizioni proprietarie al settore privato. In termini di flussi, le transazioni di privatizzazione, comprese quelle azionarie (SIP - Share Issue Privatization) e di obbligazioni, hanno raggiunto 1230 miliardi di dollari nel periodo tra il 1977 e il 2003, circa un quinto del valore totale del patrimonio pubblico. Nonostante ciò, le opinioni riportate nei principali giornali sostengono che la ritirata del controllo statale è stata incompleta] (traduzione mia) (cfr. B. Bortolotti, M. Faccio, «Government Control of Privatized Firms», *Review of Financial Studies*, Society for Financial Studies, vol. 22(8), 2008, p. 2908).

to reengineer the state in order to guarantee the success of the market and its most important participants, modern corporation»¹¹⁹.

Inoltre, come spiega Foley, la stessa teoria economica neoclassica non è orientata alla politica del *laissez-faire*, ma, al contrario, presuppone l'intervento dello Stato:

«L'economia neoclassica sostiene il libero commercio come mezzo per ottenere maggiore efficienza nell'allocazione delle risorse, ovvero aumentare l'utilità soggettiva – perlomeno di alcuni individui – senza ridurre quella degli altri. [...] Poiché nella vita reale è molto difficile pensare ad una transizione che soddisfi i rigorosi requisiti di concorrenza perfetta, informazione completa e totale prezzamento di tutte le conseguenze, l'economia neoclassica apre uno spiraglio a un massiccio intervento statale»¹²⁰

Tuttavia, sul piano ideologico¹²¹ e nel discorso pubblico, il neoliberalismo è stato identificato con lo slogan «meno stato, più mercato», attorno al quale

¹¹⁹ [Il punto di partenza del neoliberalismo è l'ammissione, contrariamente al liberismo classico, che il suo programma politico potrà trionfare solo se riconoscerà che le condizioni del suo successo devono essere *costruite*, e non si realizzeranno "naturalmente" in assenza di uno sforzo concertato. Questa nozione ha implicazioni dirette riguardo l'attitudine neoliberalista nei confronti dello Stato, i contorni generali di quella che viene considerata una teorica economica corretta, così come l'atteggiamento nei confronti dei partiti politici e le altre entità corporative che sono il risultato di una organizzazione consapevole, e non semplicemente di inspiegate crescite "organiche". In poche parole, "il Mercato" non fare apparire naturalmente e magicamente le condizioni per il suo continuo fiorire, per questo il neoliberalismo è in primis e soprattutto una teoria su come ristrutturare lo Stato al fine di garantire il successo del mercato e dei suoi attori più importanti, ovvero le moderne corporation] (traduzione mia) (cfr. P. Mirowski, D. Plehwe, *The Road from Mont Pelerin*, op. cit., p. 161)

¹²⁰ D. Foley, *Il peccato di Adam*, op. cit., p. 241.

¹²¹ Nel presente lavoro faremo uso frequente dei termini "ideologia", "ideologico" e "funzione ideologica". Data la grande varietà di significati del concetto di ideologia (si veda a questo proposito T. Eagleton, *Ideologia*, Fazi, Roma, 2007; F. Rossi-Landi, *Ideologia*, Meltemi, Roma, 2005), è bene precisare che, in queste pagine, il termine è utilizzato nell'accezione scientifica di Louis Althusser: «un'ideologia è un sistema (che possiede la propria logica e il proprio rigore) di rappresentazioni (immagini, miti, idee o concetti, secondo i casi) dotate di un'esistenza e di una funzione storiche nell'ambito di una data società. [...] L'ideologia come sistema di rappresentazioni si distingue dalla scienza per il fatto che in essa la funzione pratico-sociale prevale sulla funzione teorica (o funzione di conoscenza)» (Althusser, L., *Per Marx*, Editori Riuniti, Roma, 1967, pag. 207).

si è creata, soprattutto a partire dagli anni Novanta, una parziale convergenza politica tra i principali partiti conservatori e progressisti europei e statunitensi. Nell'ambito della comunicazione politica, la sinistra ha enfatizzato l'azione modernizzatrice ed egualitaria del mercato, mentre la destra ha posto l'accento sull'idea di libertà negativa ereditata dal pensiero liberale. Nel dibattito statunitense, ad esempio, è spesso riportata, come rappresentativa della concezione neoliberista dello Stato, l'affermazione del lobbista conservatore americano Grover Norquist: «I'm not in favor of abolishing the government. I just want to shrink it down to the size where we can drown it in the bathtub»¹²².

Le definizioni, l'interpretazione e l'analisi dei processi sociali sono pesantemente influenzate dagli schemi interpretativi che guidano tanto le diagnosi e quanto le soluzioni proposte dagli Stati e dagli organismi internazionali. Oltre a rappresentare un mutamento di paradigma della logica dell'azione pubblica, la svolta avvenuta a tra gli anni Settanta e Ottanta ha comportato una ridefinizione della natura e dei limiti del patto democratico e del ruolo dell'educazione a livello internazionale. In questo senso l'avvento del neoliberismo è stato anche una grande operazione ideologica.

¹²² [non sono per l'abolizione dello Stato, voglio solo rimpicciolirlo abbastanza da poterlo affogare nella vasca da bagno] (traduzione mia) (cfr. *The Nation*, 10/12/2004).

1.2.2. *La concezione naturalistica del mercato*

Sul piano culturale la svolta liberista ha coinciso, nel dibattito politico e nel senso comune, con la progressiva affermazione di una concezione naturalistica del mercato, non più definito come regime normativo di relazioni economiche, bensì come luogo della libertà e della spontaneità, capace di autoregolarsi e, se messo in condizione di operare liberamente, di allocare le risorse nel modo più razionale. L'economia di mercato, secondo questa visione, sarebbe capace di raggiungere l'equilibrio paretiano a prescindere dalla distribuzione iniziale delle ricchezze, se solo vi fossero sempre e comunque mercati concorrenziali per ogni bene oggetto di scambio.

In apparenza, il neoliberismo intende eliminare ogni norma o struttura collettiva che ostacoli la logica del mercato puro: lo stato-nazione deve perdere sovranità in materia finanziaria, le organizzazioni dei lavoratori devono essere superate in direzione di una progressiva individualizzazione dei salari e dei contratti di lavoro, istruzione e welfare state devono essere riorganizzati secondo una logica privatistica. I governi, secondo tale visione, dilapidano risorse, e la redistribuzione della ricchezza genera forme di perseguimento delle rendite. La funzione pubblico-statale, in alcuni casi, è denigrata fino ad essere giudicata «criminogena»¹²³.

Uno dei sostenitori più autorevoli della concezione del mercato come ordine spontaneo è stato proprio Friedrich August von Hayek. Secondo l'economista austriaco l'ordine del mercato si costituisce non in virtù di decisioni centralizzate, ma solo grazie ad un sistema di regole di condotta che evolvono e si diffondono spontaneamente: il mercato, di conseguenza, sarebbe un ordine inintenzionale, spontaneo, naturale, retto da norme auto-

¹²³ cfr. G. Tremonti, *Lo Stato criminogeno. La fine dello Stato giacobino*, Laterza, Bari, 1998.

evolutesi, che non hanno alcun fine o scopo se non il mero operare e riprodursi dell'ordine medesimo¹²⁴.

Tale visione è stata criticata da voci autorevoli di diverse discipline. Nell'ambito della dottrina giuridica, è nota la riflessione di Natalino Irti, secondo il quale le concezioni naturalistiche del mercato, sebbene che ambiscano alla validità di teorie generali, esprimono in realtà la preferenza per un tipo di Stato e di legislazione. Irti sostiene che qualunque ordine, sia esso spontaneo o deliberato, ha comunque bisogno di norme da cui viene fondato e costituito, con la conseguenza che qualunque dicotomia di ordini si svolge in dicotomia di norme. Il riconoscimento della artificialità, della giuridicità e della storicità del mercato implica, secondo Irti, il rifiuto di qualsiasi naturalismo economico, che vede il diritto come semplice immagine o riproduzione di un ordine che si pretende esterno ad esso. La concezione naturalistica del mercato può essere interpretata, secondo Irti, come un ritorno del giusnaturalismo:

«Il naturalismo, caduta ormai la fede o l'ideologia del diritto naturale, occupa il terreno dell'economia; e come il diritto naturale era preso per assoluto e immutabile, così l'economia di mercato sarebbe provvista di quei caratteri e aspirerebbe alla stessa incondizionata validità. Ancora una volta, la "natura" è contrapposta alla storia degli uomini, ed elevata a criterio di guida e di giudizio del diritto positivo. Il giusnaturalismo si ripresenta, non più in specie teologiche o razionali, ma nella moderna dimensione dell'economia».

La natura innanzitutto giuridica del mercato è stata riaffermata anche da molti economisti, tra i quali Paolo Sylos Labini:

«Molti economisti ragionano come se il mercato fosse un'istituzione naturale, eterna [...]. Ma non è vero che il mercato sia un fenomeno naturale: è il

¹²⁴ cfr. F. A. Von Hayek, *Conoscenza, mercato, pianificazione*, Bologna, il Mulino, 1988.

prodotto di una evoluzione secolare, che ha subito profondi cambiamenti nel corso del tempo. Prima di apparire come un fenomeno economico, il mercato si presenta come una struttura giuridica. La verità è che il mercato non è uno spazio vuoto e la politica del lasciar fare, presa alla lettera, non ha senso: è la legge che crea gli argini tra i quali scorre l'acqua dell'economia; senza quegli argini l'acqua diventa palude o dà luogo a inondazioni. Le leggi possono essere ben fatte o mal fatte; possono fissare regole automatiche o lasciare alla burocrazia un pericoloso margine discrezionale; possono essere semplici e razionali o terribilmente complicate e soffocanti. Ma le leggi sono necessarie»¹²⁵.

Un punto di vista analogo è quello proposto dal giornalista economico Massimo Mucchetti, quando afferma che «il mercato non esiste in natura, ma è stato creato dagli uomini organizzati in società. È l'insieme delle leggi e delle consuetudini che regolano il gioco, più o meno libero, dell'economia. Il mercato è la legge 904, l'accordo Andreatta-Van Miert sull'Iri, il Testo unico bancario e quello della finanza. Il mercato, insomma, viene disegnato dagli stati e, per quanto di loro competenza, dalle associazioni sovranazionali, come per esempio l'Unione Europea»¹²⁶.

Inoltre, l'idea di «razionalità spontanea del mercato» – che costruisce il sistema economico conformemente al modello di una macchina logica, razionale e pura nei meccanismi che implica e innesca – è in aperto contrasto con la comprensione della nozione di mercato maturata lungo il Novecento dalla sociologia economica. Come scrive Luciano Gallino, commentando la definizione di mercato resa da Max Weber in *Economia e società*:

«Sono varie le componenti che fanno apparire il mercato saldamente "incastonato" nella società e richiedono siano chiariti i processi extra-

¹²⁵ P. Sylos Labini, *Torniamo ai classici. Produttività del lavoro, progresso tecnico e sviluppo economico*, Laterza, Bari, 2005, p. 79.

¹²⁶ M. Mucchetti. *Licenziare i padroni?*, Feltrinelli, Milano, 2003, pp. 173-74.

economici in forza dei quali esso si sviluppa in seno a questa. Nessuna delle componenti in questione, infatti, ha alcunché di naturale. Lungi dal configurare il mercato come una sorta di stato di natura dell'economia, esse lo definiscono come un complesso e instabile esito di un processo di costruzione sociale, nel quale un ruolo decisivo appare svolto dallo stato»¹²⁷.

Se prende in considerazione il mercato del lavoro, la dimensione sociale assume una rilevanza ancora maggiore. Il riconoscimento della costruzione sociale del mercato del lavoro è infatti una delle acquisizioni fondamentali della sociologia del lavoro del Novecento. Secondo il sociologo del lavoro Emilio Reyneri, lo sguardo sociologico implica il rifiuto di qualunque concezione naturalistica di tale mercato:

«si tratta di una lettura che non parla di efficienza e massimizzazioni, ma di consuetudini e adattamenti, e che, più che dell'esito del processo di scelta dell'individuo, si interessa della gamma di opzioni di fronte alle quali si è trovato e dei condizionamenti sociali che lo hanno indotto a quell'esito»¹²⁸.

Riconoscere che «l'incontro tra lavoratori e imprese è inserito in reti di relazioni sociali [...] significa accettare l'idea che il mercato del lavoro sia radicato (*embedded*) nella più vasta società e ne sia perciò profondamente condizionato, un'idea che contrasta alla radice con gli assunti della *labor economics* neoclassica»¹²⁹.

Se nella fase keynesiana la specificità del mercato del lavoro – derivante dalle caratteristiche particolari della merce scambiata – poteva apparire un'acquisizione parzialmente condivisa, nel dibattito economico degli ultimi decenni tale consapevolezza sembra essersi smarrita. Persino

¹²⁷ L. Gallino, *Globalizzazione e disuguaglianze*, Laterza, Bari, 2001, pp. 3-4.

¹²⁸ E. Reyneri, «Integrazione nel mercato del lavoro», in G. Zincone (a cura di), *Secondo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2001, p. 500.

¹²⁹ *Ibidem*.

Robert Solow, economista neoclassico vincitore del premio Nobel per l'economia nel 1997, ha osservato che «tra gli economisti non è per nulla ovvio che il lavoro sia un bene sufficientemente differente dai carciofi e dagli appartamenti da affittare, tale da richiedere un differente metodo di analisi»¹³⁰.

Il mancato riconoscimento delle strutture sociali dell'economia finisce col dissimulare l'origine storica, istituzionale, giuridica e dunque politica del mercato e delle leggi che lo governano. Negando l'importanza della mediazione istituzionale e politica necessaria affinché il mercato operi come sistema informativo e come regolatore sociale, il neoliberismo ha messo in atto un tipo particolare di operazione ideologica che Pierre Bourdieu definisce 'amnesia della genesi'¹³¹.

La diffusione della concezione naturalistica del mercato appena descritta ha comportato una serie di mutamenti culturali, sociali e psicologici. Dagli anni Ottanta la concorrenza è progressivamente divenuta – da un punto di vista ideologico – il principio generale attorno al quale riorganizzare i rapporti economici e politici nei vari ambiti della vita sociale, dai luoghi del produzione e del mercato a quelli dei servizi, della sanità e della scuola.

In altre parole, mentre il mondo delle imprese a livello globale procedeva verso una centralizzazione ed un controllo sempre maggiore dell'economia e della finanza attraverso strutture oligopolistiche transnazionali, la concorrenza si affermava e veniva interiorizzata come norma generale nel governo degli individui e nelle relazioni sociali, screditando come antieconomici e moralmente devianti i principi su cui era stato edificato lo stato sociale nei decenni precedenti. Secondo questa

¹³⁰ R. Solow, *Il mercato del lavoro come istituzione sociale*, Il Mulino, Bologna, 1994, p. 23.

¹³¹ P. Bourdieu, *Per una teoria della pratica. Con tre studi di etnologia cabila*, Raffaello Cortina, Milano, 2003, p. 79.

prospettiva, infatti, la socializzazione della spesa pubblica¹³² comporterebbe un'indebolimento della responsabilità individuale e sarebbe all'origine di un eccessivo consumo delle prestazioni offerte dallo stato da parte di cittadini che non ne hanno realmente bisogno.

I principi manageriali del capitalismo privato sono stati assunti a modello tanto per la ristrutturazione della pubblica amministrazione, dei sistemi di protezione sociale e di quelli educativi¹³³, quanto per la valutazione delle performance di tali istituzioni. Si è aperta così una nuova fase di razionalizzazione burocratica all'insegna della produttività e della riduzione dei costi sociali.

L'efficacia dell'azione dei sistemi scolastici è tornata ad essere misurata in base al grado di corrispondenza, in termini quantitativi e qualitativi, con la domanda di forza lavoro proveniente dal mondo delle imprese. Così, due anni fa, l'ex presidente francese Nicholas Sarkozy commentava l'andamento generale del sistema scolastico francese:

«Le classifiche internazionali dei differenti sistemi educativi mostrano che la nostra scuola non ha saputo tenere il passo con le conseguenze della *battaglia mondiale dell'intelligenza* sul livello di formazione richiesto agli studenti e le qualità intellettuali che è conveniente sviluppare per rispondere alle aspettative del mondo professionale»¹³⁴.

Prima di approfondire questa tematica – sulla quale ritorneremo più volte nei prossimi capitoli – cercheremo di comprendere il ruolo delle organizzazioni internazionali, che rappresentano gli interessi del mondo

¹³² Nell'ambito della politica sanitaria, ad esempio, la socializzazione dei costi ha la funzione di rendere la spesa sanitaria dell'individuo il più possibile indipendente dal proprio stato di salute e dalla rispettiva domanda di prestazioni di cura.

¹³³ cfr. J. Clarke, J. Newman, *The Managerial State*, Sage, London, 1997; C. Laval, L. Weber (a cura di), *Le Nouvel Ordre éducatif mondial*, Syllepse, Paris, 2002.

¹³⁴ citato in C. Laval, L. Weber (a cura di), *Le Nouvel Ordre éducatif mondial*, op. cit.

delle imprese a livello globale, nella promozione e diffusione di tale concezione dell'istruzione.

1.2.3. Neoliberismo e politiche dell'istruzione: OCSE, WTO

Nei primi anni Sessanta, durante uno dei momenti di massimo impegno pianificatore da parte degli Stati nazionali, Milton Friedman pubblicò il saggio *Capitalism and Freedom* – destinato a diventare uno dei saggi economici più letti della storia – in cui riprendeva il discorso classico del liberismo e formulava una serie di proposte di riforma dei principali settori dell'economia e delle società, tra cui l'istruzione. Coerentemente con quanto sostenuto per gli altri ambiti di intervento dello Stato, anche il sistema scolastico doveva attuare, secondo Friedman, processi di decentramento e privatizzazione, favorendo la scelta autonoma dei genitori e i meccanismi di mercato. Il finanziamento dell'istruzione non doveva più significare gestione diretta delle scuole, e dunque mantenimento e controllo di scuole pubbliche da parte dello stato. Il sostegno all'istruzione doveva essere attuato «dando ai genitori dei buoni scuola [vouchers] da spendere in scuole approvate dallo Stato»¹³⁵. Friedman aveva già esposto questa posizione in un noto articolo del 1955:

«Le scuole saranno più efficienti se saranno sottoposte alle leggi del mercato capitalistico e, come tutte le aziende, entreranno in concorrenza le une con le altre per attirare i loro clienti: gli studenti. A questo scopo serve un sistema statale di buoni scuola emessi all'ordine dei genitori di un figlio in età scolare, buoni che potranno essere spesi in una scuola a scelta delle famiglie degli studenti, anche private e/o confessionali»¹³⁶.

Introducendo meccanismi di concorrenza privata in ambito scolastico, secondo Friedman, si instaurano processi virtuosi in termini di efficienza e massimizzazione delle scelte: «this is a special case of the general principal

¹³⁵ M. Friedman, *Capitalismo e libertà*, Edizioni Studio Tesi, Pordenone, 1987, p. 89.

¹³⁶ M. Friedman, «The Role of Government in Education», in R.A Solo (a cura di), *Economics and the Public Interest*, Rutgers University Press, Piscataway, 1955.

that a market permits each to satisfy his own taste-effective proportional representation; whereas the political process imposes conformity¹³⁷». Lo Stato dovrebbe limitarsi a stabilire requisiti minimi e vigilare affinché vengano rispettati:

The educational services could be rendered by private enterprises operated for profit, or by non-profit institutions of various kinds. The role of the government would be limited to assuring that the schools met certain minimum standards such as the inclusion of a minimum common content in their programs, much as it now inspects restaurants to assure that they maintain minimum sanitary standards¹³⁸.

Affinché tale principio possa operare è necessario, secondo Friedman, introdurre un alto tasso di variabilità dei salari degli insegnanti:

«The injection of competition would do much to promote a healthy variety of schools. It would do much, also, to introduce flexibility into school systems. Not least of its benefits would be to make the salaries of schoolteachers responsive to market forces. It would thereby give public authorities an independent standard against which to judge salary scales and promote a more rapid adjustment to changes in conditions of demand and supply»¹³⁹.

¹³⁷ M. Friedman, *Capitalismo e libertà*, op. cit., p. 89.

¹³⁸ [L'istruzione dovrebbe così essere fornita tanto da imprese private a fini di lucro quanto da organizzazioni no profit. Il ruolo del governo si limiterebbe ad accertarsi che le scuole soddisfino determinati requisiti minimi, come l'inclusione di un minimo di contenuti comuni nei propri programmi, esattamente come oggi le autorità si assicurano che i ristoranti rispettino standard igienici minimi] (traduzione mia) (cfr. M. Friedman, «The Role of Government in Education», op. cit.)

¹³⁹ [L'iniezione di concorrenza promuoverebbe una sana pluralità di scuole. Farebbe molto anche l'introduzione della flessibilità nei sistemi scolastici. Non ultimo tra i suoi benefici vi sarebbe quello rendere i salari degli insegnanti sensibili alle forze del mercato. Si darebbe in questo modo alle autorità pubbliche un indice indipendente in base al quale definire i livelli salariali e una più rapida capacità di adeguamento alle mutare delle condizioni della domanda e dell'offerta] (traduzione mia) (cfr. M. Friedman, «The Role of Government in Education», op. cit.)

Per questo il sociologo dell'educazione Hasley sostiene che «l'introduzione delle riforme di mercato nell'istruzione può essere vista come un meccanismo di controllo del lavoro degli insegnanti, in cui le ricompense siano basate sulle prestazioni individuali – sulla paga in base al merito – e sulla minaccia di licenziamento»¹⁴⁰. È evidente che, nella visione neoliberista di Friedman, i sindacati degli insegnanti – così come l'azione sindacale in quanto tale – rappresentano un rigidità corporativa che ostacola l'agire del mercato e compromette la possibilità di scelta razionale dei genitori.

Gli altri due elementi caratteristici, tanto del pensiero di Friedman quanto di quelle che Hasley definisce «riforme di mercato dell'istruzione», sono il decentramento e la privatizzazione, all'interno di un revisione generale dell'erogazione dei servizi pubblici da parte dello Stato. Secondo Bache, la stessa introduzione del termine 'governance' al posto di 'government' è indice di un mutamento nel modo di concepire l'organizzazione, la gestione e il ruolo dello Stato nelle politiche dell'istruzione:

«It is *not* a synonym for government. Rather, it refers essentially to the increased role of non-government actors in policy-making. [...] The term 'governance' implies an increasingly complex set of state-society relationships in which networks rather than hierarchies dominate policy-making. In this context, government's role is increasingly one of coordination and steering rather than command»¹⁴¹.

¹⁴⁰ citato in A. Cobalti, *Globalizzazione e istruzione*, op. cit., p. 116.

¹⁴¹[Non è un sinonimo di governo. Piuttosto, si riferisce essenzialmente all'accresciuto ruolo degli attori non governativi nella definizione delle politiche. Il termine 'governance' implica una serie sempre più complessa di relazioni stato-società in cui reti piuttosto che gerarchie dominano il processo di definizione delle politiche. In tale contesto il ruolo dello Stato è di coordinamento più che di comando] (traduzione mia) (cfr. I. Bache, «Governing through Governance: Education Policy Control under New Labour», *Political Studies*, vol. 51, 2003, p. 301).

La proposta di Friedman presenta molte analogie con le politiche dell'istruzione promosse dalla Banca Mondiale, dall'OCSE e dal WTO a partire dagli anni Settanta. Le organizzazioni internazionali che si sono fatte promotrici della svolta liberista hanno inserito fin da subito tra le loro priorità la ridefinizione e la riorganizzazione dei sistemi scolastici, delineando un nuovo orizzonte culturale entro cui collocare il ruolo e la funzione della formazione nell'economia e nella società. Il legame con i principi economici del neoliberismo è dichiarato esplicitamente nei documenti ufficiali:

«The reform agenda of the 90s, and almost certainly extending well into the next century, is oriented to the market rather than to public ownership or to governmental planning and regulation. Underlying the market orientation of tertiary education is the ascendance, almost worldwide, of market capitalism and the principles of neoliberal economics»¹⁴².

Alla base della «market orientation» c'è la convinzione che l'istruzione – nel caso specifico quella superiore – presenti caratteristiche tali da poter essere assimilata ad una bene privato anziché pubblico:

«Higher education meets many of the conditions identified by Barr as characteristic of a private good, amenable to the forces of the market. First, higher education can not be treated as a purely public good. That is because it exhibits conditions of rivalness (limited supply), excludability (often available for a price), and rejection (not demanded by all), all of which do not meet the characteristics of a purely public good, but reflect at least some important

¹⁴² [L'agenda di riforma degli anni Novanta, che quasi certamente si prolungherà nel nuovo secolo, è orientata al mercato piuttosto che alla proprietà pubblica o alla pianificazione e regolamentazione statale. Alla base dell'orientamento al mercato dell'istruzione superiore c'è l'ascesa, a livello globale, del capitalismo di mercato e dei principi dell'economia neoliberista] (traduzione mia) (cfr. D. B. Johnstone, *The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms*, The World Bank, 1998, p. 2, disponibile all'indirizzo: <http://www.worldbank.org/html/extdr/educ/postbasc.htm>).

conditions of a private good. Second, the consumers of higher education are reasonably well informed and the providers are often ill-informed – conditions which are ideal for market forces to operate»¹⁴³.

Se si accetta questo presupposto, è chiaro che il carico della spesa per istruzione – inteso qui come investimento individuale – debba essere trasferito dal contribuente ai singoli beneficiari:

«This market orientation has lead to elements of the reform agenda such as tuition, which shifts some of the higher education cost burden from taxpayers to parents and students, who are the ultimate beneficiaries of higher education, more nearly full cost fees for institutionally-provided room and board, and more nearly market rates of interest on student loans, all of which rely upon market choices to signal worth and true trade-offs»¹⁴⁴.

Si può facilmente comprendere come, dal punto di vista culturale e ideologico, una prospettiva del genere rappresenti una netta inversione di tendenza rispetto ai decenni precedenti. Se nella fase keynesiana di espansione dell'istruzione «it was the educational doctrine of the welfare state assuming mutual positive effects between economic growth, welfare and political participation»¹⁴⁵, nella fase neoliberista l'idea di scuola democratica e inclusiva, che ha come fine primario la crescita culturale e

¹⁴³[L'istruzione superiore soddisfa molte delle condizioni identificate da Barr come specifiche di un bene privato, suscettibile alle forze del mercato. In primo luogo, l'istruzione superiore non può essere trattata come un bene meramente pubblico. Questo perché presenta caratteristiche di rivalità (offerta limitata), esclusività (spesso è accessibile a pagamento) e rifiuto (non è richiesta da tutti), le quali non corrispondono alle caratteristiche di un bene meramente pubblico, ma, piuttosto, sono proprie di un bene privato. In secondo luogo, i consumatori di istruzione superiore sono ragionevolmente ben informati mentre non lo sono fornitori - insomma, una condizione ideale per l'operare delle forze del mercato] (traduzione mia) (*Ivi*, p. 4).

¹⁴⁴ **traduzione**

¹⁴⁵ [C'era una concezione pedagogica dello stato sociale che riconosceva gli effetti positivi reciproci tra crescita economica, assistenza sociale e partecipazione politica] (traduzione mia) (cfr. R. Jakku-Sihvonen, H. Niemi, *Education as a societal contributor*, Peter Lang Publishers, Frankfurt am Main, 2007, p. 75).

sociale dei cittadini e la loro partecipazione attiva alla vita politica, è stata dichiarata disfunzionale e dispersiva rispetto alle nuove istanze regolatrici:

«Neoliberalism encouraged people to believe that welfare support introduced in the 1950s and 1960s was misguided because it rewarded failure and feckless behavior, whereas free markets offered a fair and efficient system where talent and hard work would be appropriately rewarded. As a result, the fate of individuals and families became heavily reliant on maintaining, if not increasing, the market value of their knowledge, skills, and credentials»¹⁴⁶.

Il percorso formativo di un individuo diviene qui un investimento privato finalizzato a incrementare il valore di mercato del proprio bagaglio di conoscenze e competenze. L'istruzione, nella prospettiva neoliberista delle organizzazioni internazionali, è concepita come un segmento del sistema economico complessivo. Il suo compito è quello di fornire al mondo delle imprese il capitale umano necessario, calibrandolo il più possibile in base alle quantità e alle qualità richieste dalla mercato del lavoro. Le istituzioni educative, secondo questa visione, devono operare come servizi alle imprese.

Che la ristrutturazione del mondo dell'istruzione fosse un obbiettivo primario delle politiche neoliberiste è dimostrato, tra le altre cose, dalla precocità con cui gli organismi economici internazionali - in particolare OCSE, WTO e Banca Mondiale - hanno iniziato ad operare in questa direzione. Tra gli obiettivi di tali riforme, oltre alle nuove forme di *governance*, Già all'inizio del 1979 il CERI (*Centre for Educational Reform*

¹⁴⁶ [Il neoliberismo ha incoraggiato le persone a credere che il welfare introdotto negli anni Cinquanta e Sessanta fosse fuorviante perché ricompensava comportamenti fallimentari e irresponsabili, mentre i liberi mercati offrivano un sistema equo ed efficiente, dove il talento e il duro lavoro avrebbero ricevuto il giusto riconoscimento. Di conseguenza, il destino degli individui e delle famiglie è stato sempre di più concepito come fortemente dipendente dal mantenimento, se non dall'accrescimento, del valore di mercato delle proprie conoscenze, capacità e credenziali] (traduzione mia) (cfr. P. Brown, H Lauder, D. Ashton, *The Global Auction: the broken promises of Education, Jobs and Incomes*, Oxford University Press, New York, 2011, p. 5.)

and Innovation - OCSE), sosteneva l'urgenza di intervenire sui sistemi di istruzione a tutti i livelli, da quello primario a quello terziario, ponendo forte enfasi sulla centralità delle cosiddette *employability skills*¹⁴⁷, ossia una gamma di competenze trasferibili che avrebbero dovuto preparare i futuri lavoratori al mercato del lavoro, contrassegnato da un altissimo grado di flessibilità e innovazione.

In una prospettiva di sempre maggiore mobilità dei capitali, è interesse dell'OCSE creare un bacino globale di forza lavoro duttile e con un livello base di competenze simili e misurabili, che incrementi le possibilità di delocalizzazione e investimento a livello globale¹⁴⁸:

«The emerging global economy is characterized by greatly increased flows of information and financial capital. The best way to exploit the new economic environment is to strengthen the capacity of firms and labour markets to adjust to change, improve their productivity and capitalize on innovation. But this capacity depends first and foremost on the knowledge

¹⁴⁷ cfr. CERI, *Handbook of Curriculum Development*, OECD, Paris, 1975; OECD/CERI, *School-based curriculum development in Britain*, Routledge, London, 1979.

¹⁴⁸ «The OECD emphasis on satisfying the economic objectives of transnational corporations is revealed in its emphasis on reducing the control individual nation states over domestic policy formation. Its economic policies reflect the prevailing view that global prosperity is predicated on the removal of barriers to the movement of capital. Within this context, and considering these objectives, education is primarily, if not exclusively, viewed as vehicle to enhance corporate relocation options. Higher education is considered a means to prepare students for the global labour pool required by transnational corporation» [L'insistenza dell'OCSE sul raggiungimento degli obiettivi economici delle imprese multinazionali è dimostrata dall'enfasi posta sulla necessità di ridurre il controllo dei singoli stati sulle decisioni politiche. Le sue politiche economiche riflettono l'opinione dominante secondo cui la prosperità globale può essere perseguita solo rimuovendo gli ostacoli alla circolazione dei capitali. In questo contesto, e considerando questo genere di obiettivi, l'istruzione è innanzitutto, se non esclusivamente, vista come uno strumento per incrementare le possibilità di delocalizzazione da parte delle imprese. L'istruzione superiore è considerata una mezzo per formare studenti che andranno a comporre il bacino globale di forza lavoro richiesto dalle imprese multinazionali] (traduzione mia) (cfr. E. J. Hyslop-Margison, J. A. Margison, «Corporate Agendas and Higher Education: The Organization of Economic Cooperation and Development», *Opinion Papers* (120), Simon Fraser University, 1998, p. 3).

and skills of population. [...] the literacy skills of individual citizens are a powerful determinant of a country's innovative and adaptive capacity¹⁴⁹».

Anche l'Organizzazione Mondiale del Commercio ha promosso politiche di privatizzazione e ristrutturazione *market-oriented* nel settore dell'istruzione, specialmente negli ultimi vent'anni. A partire dalla firma del Gats¹⁵⁰, infatti, il WTO ha esteso le regole del libero scambio in vigore nel mercato dei beni anche a quello dei servizi, all'interno del quale l'istruzione rappresenta una quota importante e offre molte opportunità di espansione. In una *background note* al segretariato nazionale del 1998, vengono indicate come virtuose le politiche che, a livello globale, «accrescono sempre di più la concorrenza e incoraggiano la partecipazione delle *corporations* al settore dell'istruzione»¹⁵¹.

Anche in questo caso l'istruzione è equiparata ad un bene privato. Come spiega Cobalti commentando l'impatto del GATS sui sistemi formativi a livello internazionale, «l'inclusione stessa dell'istruzione tra i servizi da commercializzazione sembra rafforzare le tendenze alla sua mercificazione, a considerarla, cioè, una merce tra le altre. [...] In questo modo l'idea di istruzione come parte del welfare e bene pubblico verrebbe messa definitivamente in discussione. Se poi la disponibilità finanziaria della famiglia venisse considerata *la* forma legittima di acquisizione

¹⁴⁹ [La nascente economia globale è caratterizzata da crescenti flussi di informazione e capitale finanziario. Il modo migliore per sfruttare la nuova realtà economica consiste nel rinforzare la capacità delle imprese e dei mercati del lavoro di adattarsi al cambiamento, migliorando la loro produttività e capitalizzando le innovazioni. Ma questa capacità dipende innanzitutto dalle conoscenze e dalle competenze della popolazione ... il livello di alfabetizzazione dei singoli cittadini è determinante per la capacità innovativa e adattiva di un paese] (traduzione mia) (cfr. OECD, *Background Information on the International Adult Literacy Survey*, Paris, OECD, 1996, p. 3)

¹⁵⁰ Il GATS (General Agreement on Trade in Services) è uno degli accordi commerciali più importanti del WTO. Entrato in vigore nel gennaio del 1995, contiene norme multilaterali riguardanti il commercio internazionale nell'ambito dei servizi. Firmato dai singoli stati nazionali, definisce i vincoli entro cui imprese e individui possono operare in questo settore.

¹⁵¹ citato in A. Cobalti, *Globalizzazione e istruzione*, op. cit., p. 167.

dell'istruzione per i figli, sarebbe la consacrazione del passaggio, nella definizione di Brown, dalla seconda alla terza ondata nell'uso dell'istruzione come strumento di legittimazione sociale»¹⁵².

Cobalti si riferisce qui alla periodizzazione proposta dal sociologo dell'educazione Philip Brown, secondo cui si possono individuare tre grandi stagioni nella storia della scolarizzazione di massa: 1) la prima ondata può essere descritta come l'emergere della scolarizzazione di massa delle classi lavoratrici nel tardo diciannovesimo secolo; 2) la seconda ondata è caratterizzata dal superamento di quello che Dewey definiva il «dogma feudale della predestinazione sociale in favore di una organizzazione fondata sul merito e sui successi individuali; 3) la terza ondata rappresenta invece il mutamento verso un sistema in cui l'istruzione che un soggetto riceve dipende dalla ricchezza e dalle ambizioni dei genitori. Per questo Brown definisce la terza ondata come il passaggio dall'ideologia della meritocrazia all'ideologia della «parentocracy»¹⁵³.

¹⁵² *Ivi*, p. 177.

¹⁵³ cfr. P. Brown, «The 'Third Wave': education and the ideology of parentocracy», *British Journal of Sociology of Education*, Volume 11, Issue 1, 1990.

1.2.4. L'«educational fundamentalism» della Banca Mondiale

Sebbene OCSE e WTO abbiano attivamente contribuito a definire i contorni di questa terza stagione, l'organizzazione internazionale che ha maggiormente operato ai fini di una riorganizzazione complessiva dei sistemi dell'istruzione è senza dubbio la Banca Mondiale.

La Banca Mondiale è l'investitore globale più importante in ambito educativo: «Today the World Bank is the world's largest funder of education»¹⁵⁴ recita la *Official Guide to the World Bank* del 2007. Fondata nel 1944, la Banca Mondiale ha da sempre elargito prestiti agli stati nazionali nella convinzione che l'istruzione sia una variabile chiave per lo sviluppo economico. Nel 1968 l'allora presidente Robert McNamara dichiarava: «Our aim here will be to provide assistance where it will contribute most to economic development. This will mean emphasis on educational planning, the starting point for the whole process of educational improvement»¹⁵⁵.

Per comprendere l'operato della Banca Mondiale nell'ambito dell'istruzione è fondamentale tenere presente che essa è innanzitutto una banca. La sua capacità di condizionamento dipende innanzitutto dal meccanismo dei prestiti, che vengono concessi solo se lo stato che ne beneficia si impegna a ristrutturare i sistemi formativi secondo i vincoli posti dalla banca.

A partire dalla metà degli anni Ottanta, l'intervento della Banca Mondiale nelle politiche scolastiche internazionali ha subito un forte incremento, tanto da indurre alcuni commentatori a coniare il termine

¹⁵⁴ World Bank, *A Guide to the World Bank - Second Edition*, World Bank, Washington, D.C., 2007, p. 3.

¹⁵⁵ [È nostra intenzione offrire supporto dove è maggiormente importante per lo sviluppo economico. Ciò significa porre enfasi sulla pianificazione dell'istruzione, che il punto di partenza dell'intero processo di crescita educativa] (traduzione mia) (citato in M. Goldman, *Imperial nature: The World Bank and Struggles for Social Justice*, Yale University Press, New Haven, 2005, p. 69).

«educational fundamentalism»¹⁵⁶, per sottolineare la nuova centralità attribuita dalla organizzazione alla pianificazione dell'istruzione. Nel 1986 fu pubblicato un importante documento politico, intitolato *Financing Education in Developing Countries: An Exploration of Policy Options*¹⁵⁷, nel quale la Banca Mondiale, mentre da un lato ribadiva l'importanza di considerare l'istruzione come il principale investimento produttivo, dall'altro metteva in luce la sempre più accentuata inadeguatezza dei governi nazionali nell'amministrare tale investimento. Gli estensori del documento indicavano tre assunti di base per elaborare politiche di intervento:

1. «[governments] do not tap the willingness of households to contribute resources directly to education»;
2. «current financing arrangements also result in the misallocation of public spending on education, with heavy subsidization of higher education at the expense of primary education»;
3. «in schools resources are not being used as efficiently as they might be, a problem reinforced by the lack of competition between schools»¹⁵⁸.

Con questi presupposti la Banca Mondiale indicò una serie di prerequisiti necessari per accedere ai finanziamenti per l'istruzione da parte dei singoli Stati nazionali: 1) riduzione della spesa pubblica per l'istruzione,

¹⁵⁶ P. W. Jones, *World Bank Financing of Education: Lending, Learning and Development*, op. cit., p. 188.

¹⁵⁷ G. Psacharopoulos (a cura di), *Financing Education in Developing Countries: An Exploration of Policy Options*, The World Bank, Washington, D.C., 1986.

¹⁵⁸ [1. I governi non incentivano i capifamiglia a contribuire direttamente alle spese per l'istruzione; 2) gli accordi finanziari attuali conducono ad una cattiva allocazione delle spese pubbliche per l'istruzione, con un eccesso di finanziamento verso l'istruzione superiore a danno di quella primaria.; 3) all'interno delle scuole le risorse non sono utilizzate in modo efficiente, e tale problema è aggravato dall'assenza di concorrenza tra le scuole] (traduzione mia) (cfr. *ivi*, p. 6).

in particolare per i livelli superiori; 2) sviluppo di un meccanismo di crediti formativi e riorganizzazione del sistema scolastico secondo criteri di mercato; 3) decentramento nella gestione dell'istruzione pubblica e promozione delle scuole private¹⁵⁹.

La Banca Mondiale opera attraverso reti globali che coinvolgono ONU, UNESCO e svariate organizzazioni non governative al fine di promuovere, tanto sul piano materiale quanto su quello culturale, un nuovo paradigma educativo fondato sui presupposti neoliberisti che abbiamo illustrato nelle pagine precedenti: «In the new paradigm of development, education is worth investing in the long run to enhance prosperity of their business activities (better economic and social environment), as well as the firm's own competitiveness (better trained employees)»¹⁶⁰.

Tale processo di ristrutturazione prevede l'istituzione di strutture decisionali permanenti fondate sulla partnership pubblico-privato, che coinvolgano i rappresentanti governativi delle singole nazioni, l'UNESCO, la Banca Mondiale e i leader delle grandi imprese multinazionali, al fine di creare dei «mixed executive boards composed of private and public stakeholders who are responsible for making decisions concerning partnership objectives»¹⁶¹.

È questa una strategia di lungo periodo sulla quale convergono anche l'OCSE e WTO, sottolineando la necessità di rivedere il ruolo dominante assegnato finora ai governi nella gestione, nell'organizzazione e nel

¹⁵⁹ cfr. G. Psacharopoulos (a cura di), *Financing Education in Developing Countries: An Exploration of Policy Options*, op. cit.

¹⁶⁰ [Nel nuovo paradigma di sviluppo, l'istruzione è un investimento conveniente nel lungo periodo per aumentare tanto la prosperità delle attività economiche (migliori condizioni economiche e sociali) quanto la competitività delle imprese (lavoratori meglio addestrati)] (traduzione mia) (cfr. T. Bertsch, R. Bouchet, J. Godrecka, K. Karkkainen, T. Malzy, *A Study for UNESCO: Corporate Sector Involvement in Education For All: Partnerships with Corporate Involvement for the Improvement of Basic Education, Gender Equality, and Adult Literacy in Developing Countries*, Fondation Nationale Des Sciences Politiques/Institut d'Etudes Politiques De Paris, Paris, 2005, p. 24).

¹⁶¹ [Consigli di amministrazioni misti, composti da portatori di interessi incaricati di prendere decisioni riguardanti gli obiettivi della partnership] (traduzione mia) (*ivi*, p. 4).

finanziamento del sistema: «gli ultimi anni hanno visto un parziale passo indietro da questo principio, e la partnership, la responsabilità condivisa, è divenuta la norma»¹⁶². L'intreccio tra politiche di decentramento territoriale verso il basso e, allo stesso tempo, di intervento regolatorio dall'alto da parte degli organismi internazionali ha portato alcuni autori a interpretare la riorganizzazione dell'istruzione nella stagione neoliberista come processo di denazionalizzazione¹⁶³.

Oltre a diffondere i modelli organizzativi del capitalismo manageriale all'interno dei sistemi scolastici esistenti, ristrutturandone la composizione in termini di distribuzione dei poteri tra pubblico e privato, i networks globali coordinati dalla Banca Mondiale sostengono l'iniziativa privata nel settore educativo. La *International Finance Corporation* – una agenzia della Banca Mondiale fondata nel 1956 – descrive il proprio operato in questi termini: «we support the start-up or expansion of initiatives in many subsectors of education. These include: post-secondary, primary and secondary schooling with particular interest in school networks, e-learning initiatives, student financing programs and other ancillary activities»¹⁶⁴. Il concetto di partnership pubblico-privato promosso dalla Banca Mondiale, infatti, prevede «a wide range of providers, including for-profit schools (that operate as enterprises), religious schools, non-profit schools run by NGOs,

¹⁶² (UNESCO) John Smyth, *Rapporto mondiale sull'educazione, 2000: Il diritto all'educazione; la formazione per tutti lungo il corso della vita*, Armando, Roma, 2000, p. 35.

¹⁶³ cfr. C. Laval e L. Weber, *Le Nouvel Odre éducatif mondial*, op. cit.

¹⁶⁴ [Sosteniamo la creazione o la crescita di iniziative private in molti settori dell'istruzione. Questi includono: istruzione primaria, secondaria e superiore, con particolare attenzione alle reti di scuole, attività di e-learning, mutui per finanziare gli studi e altre attività ad esse collegate] (traduzione mia) (cfr. International Finance Corporation - World Bank Group, «Education», 9 ottobre 2007, disponibile all'indirizzo: <http://www.ifc.org/ifcext/che.nsf/Content/Education>).

public funded schools operated by private boards, community owned schools»¹⁶⁵.

In una pubblicazione della Banca Mondiale intitolata *Mobilizing Private Sector for Public Education; A View from the Trenches*, il presidente della SABIS¹⁶⁶ Carl Bistany dichiara che: «Since the mid-1950s SABIS has viewed “education” as an industry and has subjected it to the rules that govern successful industries and businesses: efficiency, accountability, and optimization of resources»¹⁶⁷. E, più avanti, chiarisce le ragioni dell’attitudine ‘for-profit’ dell’agenzia e della scelta di ispirarsi al modello statunitense delle charter schools¹⁶⁸ e delle scuole private:

«In a country where profit-based economics has played a major role in development and advancement, it comes as no surprise that the United States is leading the way to find appropriate public-private partnerships. It seems natural for United States to turn to the private sector to seek assistance to enhance public education by subjecting the private sector to the rules inherent in business and industry, that of

¹⁶⁵ [Un grande gamma di fornitori, che include scuole private ‘for-profit’ (che operano come imprese), scuole religiose, scuole ‘non-profit’ dirette da ONG, scuole finanziate con soldi pubblici ma gestite privatamente, scuole comunitarie] (traduzione mia) (World Bank, «Public-Private Partnerships in Education: Overview», disponibile all’indirizzo: <http://web.worldbank.org>).

¹⁶⁶ cfr. <http://www.sabis.net/>

¹⁶⁷ [Dalla metà degli anni Cinquanta SABIS ha sempre considerato l’istruzione come un’industria, e, di conseguenza, l’ha sottoposta alle regole che governano le industrie e le imprese di successo: efficienza, responsabilità e ottimizzazione delle risorse] (traduzione mia) (cfr. C. Bistany, «True partners in public-private partnerships», in *Mobilizing the Private Sector for Public Education: A View from the Trenches*, Harry Patrinos and Shobhana Sosale Editors, Washington, D.C., World Bank, 2007, p. 31).

¹⁶⁸ Scuole private sovvenzionate con fondi pubblici.

accountability, efficiency, cost reduction, added value, and results-oriented incentive schemes»¹⁶⁹.

Secondo Jones, nella visione generale proposta nei vari documenti pubblicati dal 1980 ad oggi, la Banca Mondiale è disposta a “tollerare” l'intervento pubblico in forma minima, per ridurre eccessive diseguaglianze di partenza nell'ambito delle opportunità educative:

«At heart, the papers depicted a neoliberal view of the ideal economy, one that can at best tolerate public education. State involvement in education was classed as an “intervention,” justifiable on the grounds of reducing inequality, opening opportunities for the poor and disadvantaged, compensating for market failures, and disseminating information for the benefit of consumers»¹⁷⁰.

Il discorso sull'educazione della Banca Mondiale ha fatto propria l'idea secondo la quale nell'epoca contemporanea le conoscenze degli individui rappresentano il principale fattore produttivo. Da questa convinzione deriva l'urgenza di riorganizzare i sistemi scolastici nazionali affinché siano in grado di formare il capitale umano necessario ad affrontare le nuove sfide dell'economia della conoscenza:

«The ability of a society to produce, select, adapt, commercialize, and use knowledge is critical for sustained economic growth and improving

¹⁶⁹ [In un paese dove l'economia orientata al profitto ha svolto un ruolo primario nello sviluppo e nell'avanzamento, non sorprende che gli Stati Uniti indichino la strada per costruire modelli appropriati di partnership tra pubblico e privato. Sembra naturale per gli Stati Uniti rivolgersi al settore privato alla ricerca di assistenza per migliorare l'istruzione pubblica sottoponendola alle regole del mondo delle imprese, ossia responsabilità, efficienza, riduzione dei costi, valore aggiunto, meccanismi premiali legati ai risultati] (traduzione mia) (cfr. *Mobilizing the Private Sector for Public Education: A View from the Trenches*, op. cit., p. 33).

¹⁷⁰ P. W. Jones, *World Bank Financing of Education: Lending, Learning and Development*, op. cit., p. 216.

living standards. [...] Knowledge has become the most important factor in economic development. [...] A national innovation system is a well-articulated network of firms, research centers, universities, and think tanks that work together to take advantage of the growing stock of global knowledge, assimilate and adapt it to local needs, and create new technology»¹⁷¹

Per indicare ai singoli Stati dove è necessario intervenire, la Banca Mondiale ha creato un apposito sistema di valutazione e comparazione, detto KAM (Knowledge Assessment Methodology¹⁷²), mediante il quale vengono ricavati il Knowledge Economy Index e il Knowledge Index. Tali indicatori permettono di stilare una classifica degli Stati in base alla quota raggiunta

Il concetto di «economia della conoscenza» si fa convenzionalmente risalire ai lavori di Theodore Schultz e Gary Becker degli anni Sessanta. Secondo Schultz, così come gli individui investono nell'istruzione per incrementare le proprie opportunità lavorative, allo stesso modo gli Stati dovrebbero investire nell'ampliamento delle opportunità educative come stimolo per la crescita economica¹⁷³. Becker, nel noto saggio sul capitale umano del 1964, sostiene che lo sviluppo economico di un paese dipende dalla conoscenza, dall'informazione, dalle idee e dalle competenze della forza lavoro: «An economy like that of the United States is called a capitalist economy, but the more accurate term is human capital or *knowledge capital economy*»¹⁷⁴. Seguendo una linea argomentativa simile, nel 1973 Daniel Bell

¹⁷¹ World Bank, «Education for the Knowledge Economy», disponibile all'indirizzo: <http://web.worldbank.org>.

¹⁷² cfr. <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/WBI/WBIPROGRAMS/KFDLP/EXTUNIKAM/0,,contentMDK:20584250~pagePK:64168427~piPK:64168435~theSitePK:1414721,00.html>.

¹⁷³ cfr. T. Schultz, *The economic value of education*, Columbia University Press, 1963.

¹⁷⁴ G. S. Becker, *Human capital*, Columbia University Press, New York, 1964, p. 81.

coniò l'espressione "società post industriale". Ad ogni modo, torneremo su questi ipotesi interpretative nel terzo e nel quarto capitolo di questa tesi.

1.2.5. Neoliberismo e politiche dell'istruzione: il contesto europeo

Nel 1992 l'Unione Europea iniziò, in seguito al trattato di Maastricht (articolo 126), ad avere competenze in materia d'istruzione. Nel 1993, il Libro Bianco della UE¹⁷⁵ segnava un passo decisivo nell'apertura dei sistemi educativi al mondo del lavoro, proponendo incentivi fiscali e legali al fine di moltiplicare i partenariati tra scuole ed imprese. A metà degli anni Novanta l'organizzazione degli industriali europei ERT¹⁷⁶ (*European Round Table of Industrialist*) denunciava con forza – all'interno un rapporto frequentemente richiamato nei libri bianchi dell'UE – la propria insoddisfazione riguardo l'organizzazione e il funzionamento dei sistemi scolastici europei, nonché l'urgenza di una ristrutturazione generale di questi ultimi:

«Nella gran parte d'Europa le scuole sono integrate in sistemi pubblici centralizzati, gestiti da una burocrazia che rallenta la loro evoluzione o le rende impermeabili alle domande di cambiamento provenienti dall'esterno. [...] La responsabilità della formazione deve, in definitiva, essere assunta dall'industria. Sembra che nel mondo della scuola non si percepisca chiaramente quale sia il profilo dei collaboratori di cui l'industria ha bisogno. L'istruzione deve essere considerata come un servizio reso al mondo

¹⁷⁵ cfr. UE, *Libro Bianco. Crescita, competitività, occupazione - Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, COM(93) 700, dicembre 1993.

¹⁷⁶ La Tavola rotonda degli industriali europei ha rappresentato fin dalla sua nascita una delle organizzazioni più influenti ne determinare le politiche dell'Unione Europea. Scrive Susan George del *Transnational Institute* di Amsterdam: «Fondata nel 1983, la Tavola rotonda degli industriali ha ricevuto un'accoglienza privilegiata sin dall'inizio, grazie in particolare a Etienne Davignon, allora commissario europeo per l'industria (e oggi egli stesso membro dell'Ert, in quanto presidente della Società generale del Belgio) e all'ex ministro francese François Xavier Ortoli. Ma è soprattutto sotto la presidenza di Jacques Delors che l'influenza dell'Ert è divenuta determinante. Secondo gli autori del rapporto Europe Inc., che si tratti della moneta unica, della rete stradale europea o della crescita e dell'occupazione, tutti i grandi orientamenti della Commissione portano l'impronta dell'Ert. La tavola rotonda è stata assai attiva nel quadro dei negoziati sul trattato di Maastricht, incontrando regolarmente i membri della Commissione come Andriessen, MacSharry, Sir Leon Brittan e il presidente Delors» (Susan George, «Quinta colonna nella UE», *Le Monde Diplomatique*, gennaio 1998).

economico. I governi nazionali dovrebbero vedere l'istruzione come un processo esteso dalla culla fino alla tomba. Istruzione significa apprendere, non ricevere un insegnamento. [...] Non abbiamo tempo da perdere. [...] Ci appelliamo ai governi perché diano all'educazione un'alta priorità, perché invitino l'industria al tavolo di discussione sulle materie educative, e perché rivoluzionino i metodi d'insegnamento con la tecnologia»¹⁷⁷.

Tali indicazioni sono state fortemente recepite dall'UE. Se si leggono i documenti sulle politiche dell'istruzione elaborati dal 1992 in avanti, si possono facilmente individuare gli elementi di continuità con i modelli, le riforme e gli obiettivi indicati dagli organismi internazionali e dal mondo delle imprese: decentramento, *partnership* pubblico-privato, subordinazione del mondo della formazione alle esigenze immediate dell'industria, maggiore mobilità e adattabilità dei lavoratori, competenze trasferibili, *lifelong learning*, investimento sui programmi alternanza scuola-lavoro e generalizzazione dell'apprendistato come modello formativo.

Esemplare, per quanto riguarda l'istruzione superiore europea, è il cosiddetto *Bologna process*. Con questa espressione ci si riferisce ad una serie di accordi stipulati tra i paesi dell'Unione Europea al fine di definire parametri comuni riguardanti organizzazione, qualità, valutazione, offerta formativa delle università europee. Il nome deriva dalla Dichiarazione di Bologna, firmata nel 1999 presso l'Università di Bologna da ventinove ministri dell'istruzione europee, che ha segnato l'avvio del processo di ristrutturazione.

La Dichiarazione di Parigi del 1998, anticipando i contenuti di quella di Bologna, esprimeva forti preoccupazioni per la competitività e il potenziale di attrazione a livello globale dei sistemi dell'istruzione superiore

¹⁷⁷ ERT, *Une éducation européenne, Vers une société qui apprend. Un rapport de la Table Ronde des Industriels Européens*, Bruxelles, Février 1995; ERT, *Investir dans la connaissance. L'intégration de la technologie dans l'éducation européenne*, Bruxelles, Février 1997, op. cit. in R. Renzetti, *La scuola al servizio dei mercati*, disponibile all'indirizzo: <http://www.fisicamente.net/SCUOLA/index-1942.pdf>, 12/6/2012.

europea rispetto a quelli statunitensi e australiani. L'impegno primario doveva dunque essere contrastare la posizione di inferiorità dell'Europa nel mercato globale dell'istruzione. Nella dichiarazione si evidenziava come l'Europa stesse perdendo la competizione per attrarre il numero crescente di studenti asiatici, con la sola eccezione del Regno Unito. Anche per questo la struttura del sistema universitario britannico sarà successivamente indicata, nella Dichiarazione di Bologna, come il modello generale gli altri stati europei.

Alla base degli accordi europei sulla pianificazione dell'istruzione troviamo una visione essenzialmente economica dell'educazione: come negli altri settori dell'attività economica, l'obiettivo è la creazione di un sistema universitario europeo di larga scala, capace di incrementare la competitività e, allo stesso tempo, abbattere i costi. La standardizzazione dei sistemi di valutazione, realizzata mediante l'introduzione dell'ECTS (*European Credits Transfer System*) è stato uno dei primi interventi per la creazione di un mercato unico europeo dell'istruzione superiore. Tal standardizzazione prevede anche il ricorso sempre più frequente ai test a risposta multipla come strumento di valutazione¹⁷⁸.

Anche i documenti più recenti confermano l'impostazione neoliberista delle politiche europee in materia di istruzione. Si prenda, ad esempio, la strategia *Europa 2020 - per una crescita intelligente, sostenibile e solidale*¹⁷⁹, presentata dalla Commissione europea nel marzo 2010 e approvata dai capi di Stato e di governo dei paesi dell'UE nel giugno 2010. La strategia prevede

¹⁷⁸ «Passing bubble tests celebrates and rewards a peculiar form of analytical intelligence. This kind of intelligence is prized by money managers and corporations. They don't want employees to ask uncomfortable questions or examine existing structures and assumptions. They want them to serve the system. These tests produce men and women who are just literate and numerate enough to perform basic functions and service jobs. The tests elevate those with the financial means to prepare for them. They reward those who obey the rules, memorize the formulas and pay deference to authority» (C. Hedges, *Why the United States Is Destroying Its Education System*, disponibile all'indirizzo: http://www.truthdig.com/report/item/why_the_united_states_is_destroying_her_education_system_20110410/)

¹⁷⁹ disponibile all'indirizzo: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52010DC2020:IT:NOT>.

obiettivi da realizzare entro il decennio successivo in ambiti come l'occupazione, l'istruzione, l'energia e l'innovazione, per consentire all'Europa di superare l'impatto della crisi finanziaria e rilanciare l'economia.

I riferimenti alla formazione contenuti nel documento ribadiscono la centralità del mercato del lavoro, da un lato, e della concorrenza globale in ambito scolastico, dall'altro, come parametri chiave per orientare le politiche dell'istruzione superiore e professionale. Il problema principale non è il livello generale di istruzione, bensì i suoi contenuti e le sue modalità, che non producono il genere di competenze richieste dal mondo delle imprese. Il 50% dei giovani europei, secondo la commissione, «raggiunge un livello di qualificazione medio, che però spesso non corrisponde alle esigenze del mercato del lavoro»¹⁸⁰. Per questo è necessario «modernizzare i mercati occupazionali e consentire alle persone di migliorare le proprie competenze in tutto l'arco della vita al fine di aumentare la partecipazione al mercato del lavoro e di conciliare meglio l'offerta e la domanda di manodopera, anche tramite la mobilità dei lavoratori»¹⁸¹. Gli strumenti indicati sono i seguenti:

- accelerare il programma di modernizzazione dell'istruzione superiore (programmi di studio, gestione e finanziamenti), anche valutando le prestazioni delle università e i risultati nel settore dell'istruzione in un contesto globale;
- studiare il modo di promuovere l'imprenditoria mediante programmi di mobilità per giovani professionisti;
- promuovere il riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale;

¹⁸⁰ *Ibidem.*

¹⁸¹ *Ibidem.*

- creare un quadro per l'occupazione giovanile che definisca politiche volte a ridurre i tassi di disoccupazione giovanile: questo quadro dovrebbe favorire, insieme agli Stati membri e alle parti sociali, l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro mediante apprendistati, tirocini o altre esperienze lavorative, comprendendo anche un programma ("il tuo primo posto di lavoro EURES") volto ad aumentare le possibilità di lavoro per i giovani agevolando la mobilità in tutta l'UE.

- migliorare l'apertura e la pertinenza dei sistemi d'istruzione creando quadri nazionali delle qualifiche e conciliare meglio i risultati nel settore dell'istruzione con le esigenze del mercato del lavoro.

- Favorire l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro mediante un'azione integrata che comprenda, tra l'altro, orientamento, consulenza e apprendistati¹⁸².

Competenza e innovazione sono le due categorie a partire dalle quali i poteri pubblici devono ristrutturare il mondo della formazione complessivamente inteso. Ma modalità, direzione, contenuti, tempi e luoghi dove tali competenze e innovazioni devono prodursi sono definite innanzitutto dal mondo delle imprese:

«Una crescita intelligente è quella che promuove la conoscenza e l'innovazione come motori della nostra futura crescita. Ciò significa migliorare la qualità dell'istruzione, potenziare la ricerca in Europa, promuovere l'innovazione e il trasferimento delle conoscenze in tutta l'Unione, utilizzare in modo ottimale le tecnologie dell'informazione e della comunicazione e fare in modo che le idee innovative si trasformino in nuovi prodotti e servizi tali da stimolare la crescita, creare posti di lavoro di qualità e contribuire ad affrontare le sfide

¹⁸² *Ibidem.*

proprie della società europea e mondiale. Per raggiungere lo scopo, tuttavia, la nostra azione deve essere associata a imprenditoria, finanziamenti e un'attenzione particolare per le esigenze degli utenti e le opportunità di mercato»¹⁸³.

Si tratta di una riduzione della formazione e dell'attività intellettuale al solo valore economico immediato: valore di scambio nel mercato del lavoro oppure nel mercato dei brevetti e degli altri titoli di proprietà intellettuale dell'attività di ricerca.

Il filosofo Slavoj Žižek ha ripetutamente sottolineato come la trasformazione dell'istruzione superiore iniziata con il *Bologna process* segni una rottura sostanziale nella storia dell'università moderna in quanto produce l'arretramento, se non la negazione, di ciò che Kant chiamava «uso pubblico della ragione».

Nel saggio *Che cos'è l'illuminismo*, Kant introduce una distinzione tra uso pubblico e uso privato della ragione, che appare singolarmente controintuitiva:

«Intendo per uso pubblico della propria ragione l'uso che uno ne fa, come studioso, davanti all'intero pubblico dei lettori. Chiamo invece uso privato della ragione quello che ad un uomo è lecito farne in un certo ufficio o funzione civile di cui egli è investito»¹⁸⁴.

L'uso pubblico è dunque quello della ragione universale, mentre l'uso privato «è l'uso di una più limitata 'ragione particolare'»¹⁸⁵. Come spiega Claudia Mancina: «Il filosofo nella sua biblioteca, proprio perché pratica la ragione universale, non è un privato per Kant, e non è un uomo isolato, fuori

¹⁸³ *Ibidem*.

¹⁸⁴ I. Kant, *Che cos'è l'illuminismo?*, (a cura di N. Merker), Editori Riuniti, Roma, 1987, p. 50.

¹⁸⁵ *Ivi*, p. 50 n.

da relazioni con gli altri uomini. [...] La differenza [...] nei due casi corrisponde dunque ad una differenza che attiene all'autonomia (o eteronomia) della ragione. Quando infatti si tratta dell'ufficio o funzione civile di una persona (Kant si riferisce a pubblici funzionari o a ecclesiastici, che tutti sono «membri della macchina governativa»), esiste in quell'ufficio una gerarchia, e dunque un'autorità alla quale occorre obbedire. La ragione in questo caso non è autonoma: ed è per questo che il suo uso viene definito privato. Non è privata la persona o la sua funzione, è privato l'uso della ragione perché segue interessi particolari. Quando invece una persona – qualunque sia il suo status, anche un semplice cittadino – si pensa come membro di tutta la comunità e anzi della società cosmopolitica, in ciò non segue alcuna autorità esterna: la ragione è autonoma, e per questo il suo uso è pubblico»¹⁸⁶.

Secondo Žižek le recenti riforme universitarie, subordinando le finalità della ricerca e della formazione a quelle della produzione e del mercato, rappresentano un attacco all'uso pubblico della ragione e all'universalismo egualitario del pensiero:

«Underlying these reforms is the urge to subordinate higher education to the task of solving society's concrete problems through the production of expert opinions. What disappears here is the true task of thinking: not only to offer solutions to problems posed by 'society'—in reality, state and capital—but to reflect on the very form of these problems; to discern a problem in the very way we perceive a problem. The reduction of higher education to the task of producing socially useful expert knowledge is the paradigmatic form of Kant's 'private use of reason' — that is, constrained by contingent, dogmatic presuppositions — within today's global capitalism. In Kantian terms, it involves our acting as 'immature' individuals, not as free human beings who dwell in the dimension of the universality of reason. [...] It is

¹⁸⁶ C. Mancina, «Uso pubblico della ragione e ragione pubblica: da Kant a Rawls», in *Diritto & Questioni Pubbliche*, n. 8/2008, disponibile all'indirizzo: http://www.dirittoeququestionipubbliche.org/page/2008_n8/index.htm.

crucial to link the push towards streamlining higher education—not only in the guise of direct privatization or links with business, but also in this more general sense of orienting education towards the production of expert knowledge—to the process of enclosing the commons of intellectual products, of privatizing general intellect»¹⁸⁷.

Guy Standing, economista e consulente dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro, ha recentemente segnalato come il trasferimento nel 2009 dell'organizzazione dell'università britannica dal ministero dell'Istruzione a quello dell'Economia rappresenti un passaggio di consegna dal «grave valore simbolico per il modo in cui sottolinea la distanza dagli ideali dell'Illuminismo», riportando una significativa dichiarazione dell'allora ministro dell'economia Peter Mandelson:

«L'uomo politico cui era affidato quel dicastero, lord Mandelson, ha giustificato questo passaggio come segue: “è mio intento sottoporre l'università allo sforzo di commercializzare i propri frutti. Al centro di ogni cosa va messa l'economia”»¹⁸⁸.

¹⁸⁷ «Alla base di queste riforme c'è l'urgenza di assegnare all'istruzione superiore il compito di risolvere problemi concreti della società mediante l'offerta di opinioni di esperti. Ciò che scompare è il vero compito del pensiero: non solo offrire risposte ai problemi posti dalla “società” – cioè dallo Stato e dal Capitale – ma riflettere sulla vera forma di questi problemi; di distinguere un problema dal modo in cui lo percepiamo. La riduzione dell'istruzione superiore alla sola funzione di produrre sapere esperto socialmente utile è un esempio paradigmatico di ciò che Kant definiva ‘uso privato della ragione’ – che significa limitato da presupposti dogmatici e contingenti – all'interno del capitalismo contemporaneo. In termini Kantiani, implica il nostro agire come individui ‘immaturi’, non come esseri umani liberi che abitano la dimensione dell'universalità della ragione. [...] È di fondamentale importanza comprendere il legame tra la ristrutturazione dell'istruzione superiore – non solo nella forma di una diretta privatizzazione o collegamento con l'impresa, a anche nel senso più generale di una tendenza a dirigere l'istruzione verso la produzione di sapere esperto – e il processo di limitazione dell'accesso ai prodotti intellettuali, di privatizzazione del general intellect] (traduzione mia) (S. Zizek, «A permanent economic emergency», *New Left Review*, n. 64, Luglio/Agosto 2010, Londra, p. 90-91).

¹⁸⁸ G. Standing, *Precari. La nuova classe esplosiva*, Il Mulino, Bologna, 2012, p. 112.

CAPITOLO II

OCCUPABILITÀ, PEDAGOGIA E MERCATO DEL LAVORO

Obama si rifiuta di riconoscere che se si vogliono creare posti di lavoro bisogna creare più imprenditori e per fare questo bisogna ridurre le tasse e agevolare le imprese. Non si può essere contro il mercato ed essere al tempo stesso per l'aumento dell'occupazione. Ritengo, dunque, che il suo pensiero in campo economico sia piuttosto primitivo.

M. Novak¹⁸⁹

Più che in altri settori, la ristrutturazione neoliberista delle politiche scolastiche e di raccordo tra istruzione e mercato del lavoro richiede una elaborazione teorica a supporto degli interventi riformatori, che permetta di illuminarne la necessità etica, morale e pedagogica.

Nel contesto europeo le riforme neoliberiste hanno incontrato una varietà di culture politiche ed educative, creando di volta in volta mediazioni culturali e pedagogiche diverse. Se da un lato possiamo riscontrare una sostanziale continuità e coerenza tra le riforme dell'istruzione e del mercato del lavoro portate avanti dal New Labour inglese alla fine degli anni

¹⁸⁹ M. Novak, «Nove domande a Michael Novak», *Cultura & Identità*, n. 4, marzo-aprile 2010.

Novanta e quelle italiane degli anni Duemila, dall'altro lato è altrettanto importante riconoscere le differenze: mentre nel Regno Unito la proposta riformatrice era sostenuta da un generico discorso progressista e post-ideologico, dove il mercato e l'economia della conoscenza rappresentavano la via maestra per la crescita, in Italia riforme molto simili nella sostanza venivano promosse entro un quadro di riferimento riconducibile al cattolicesimo liberale e alla pedagogia personalista.

Nella prima parte questo capitolo cercheremo di mettere in evidenza la centralità – teorica e pratica – che il concetto di occupabilità ha assunto tanto nelle politiche del lavoro e dell'istruzione quanto nel dibattito pedagogico. Nella seconda parte, invece, ci concentreremo sul contesto italiano, nel tentativo di individuare gli elementi teorici essenziali che hanno permesso l'incontro tra la visione neoliberista e una parte importante della tradizione pedagogica italiana. Da tale incontro è nata una proposta educativa e sociale coerente, la cui comprensione è fondamentale per disegnare le coordinate teoriche e materiali del dibattito contemporaneo sulla scuola e, in particolare, sul rapporto tra scuola e mondo del lavoro.

2.1. Occupabilità come fine dell'educazione

2.1.1. Imprenditori di se stessi

Alla fine del diciannovesimo secolo il sociologo liberista Graham William Sumner affermava che «class distinctions simply result from the different degrees of success with which men have availed themselves of the chances which were presented to them [...] Instead of endeavoring to redistribute the acquisitions which have been made between the existing classes, our aim should be to increase, multiply, and extend the chances.»¹⁹⁰. La soluzioni alla disoccupazione e alla sottooccupazione proposte dalle politiche attuali del lavoro e dell'istruzione presentano molte somiglianze con la concezione di Summer. Lo Stato deve operare al fine di aumentare le opportunità di inserimento delle persone nel mercato del lavoro mediante una serie di percorsi formativi che ne migliorino l'occupabilità, intesa come «la capacità delle persone di essere occupate, e quindi di cercare attivamente un impiego, di trovarlo e di mantenerlo»¹⁹¹. A tale un intervento deve accompagnarsi una progressiva deregolamentazione del mercato del lavoro (reintroduzione di elementi di flessibilità – lavorativa e retributiva – e libertà di licenziamento), eliminando così le rigidità che, secondo questa visione, disincentivano l'assunzione di nuovi lavoratori da parte delle imprese.

Accrescere l'occupabilità è un obiettivo prioritario delle politiche per l'occupazione e ad esso sono orientati buona parte degli interventi

¹⁹⁰ [Le divisioni di classe sono semplicemente il risultato dei diversi gradi di successo con cui gli uomini hanno saputo sfruttare le opportunità che gli si sono presentate ... anziché sforzarsi per ridistribuire le conquiste ottenute dalle classi esistenti, il nostro obiettivo dovrebbe essere quello di aumentare, moltiplicare ed estendere le opportunità] (traduzione mia) (cfr. W. G. Sumner, *What Social Classes Owe to Each Other*, Harper & Brothers, 1883, p. 98-99)

¹⁹¹ la definizione riportata è quella adottata dall'Unione Europea (cfr. <http://www.lavoro.gov.it/Lavoro/Europalavoro/SezioneEuropaLavoro/Utilities/Glossario/Occupabilit%C3%A0>).

cofinanziati dal Fondo sociale europeo. Inoltre, l'occupabilità è indicata come uno dei quattro pilastri della Strategia Europea per l'Occupazione¹⁹².

Il concetto contemporaneo occupabilità si fonda su di una visione etica e sociale entro cui le capacità individuali, che comprendono le competenze professionali tanto quanto le attitudini morali, sono determinanti:

«The emphasis on individual employability and talent reasserts the importance of self-reliance based on hard work and moral exhortations, urging people to use their talents to the best of their abilities. The business leader as hero has returned»¹⁹³.

In termini di etica individuale, il neoliberismo vede l'individuo come un imprenditore che organizza e progetta la propria esistenza, e che come tale deve comportarsi. Per questa ragione, come ha affermato il presidente della commissione europea M. Barroso nel presentare il rapporto su crescita e

¹⁹² «La Strategia Europea per l'Occupazione (SEO), al suo avvio nel 1997 in occasione del Consiglio straordinario di Lussemburgo, è stata articolata in quattro pilastri sulla cui base la Commissione europea articola i propri orientamenti per l'occupazione, rivolti ogni anno agli Stati membri per indirizzarli nella realizzazione dei loro interventi specifici. Il primo pilastro è l'*occupabilità*, finalizzato a migliorare le capacità delle persone di essere occupate, di cercare attivamente un impiego e mantenerlo. A tal fine è necessario che le politiche per l'occupazione mobilitino le forze lavoro, anche con misure volte a far fronte al problema della disoccupazione. Il secondo è l'*imprenditorialità*, per favorire la creazione di nuovi posti di lavoro. L'obiettivo è quello di incoraggiare la cultura del fare impresa per sfruttare a pieno le potenzialità occupazionali delle imprese. Il terzo pilastro è l'*adattabilità*, che ha come obiettivo prioritario la modernizzazione dell'organizzazione del lavoro. In particolare gli Stati membri sono tenuti ad attuare politiche indirizzate a migliorare l'adattabilità delle imprese e degli stessi lavoratori. Il quarto pilastro è dedicato alle *pari opportunità*. In tale contesto è prioritario l'aumento della presenza femminile in determinati settori di attività e in determinate professioni. Le politiche sulle pari opportunità sono indirizzate non solo al settore femminile ma anche al superamento delle difficoltà di inserimento lavorativo di categorie svantaggiate come i portatori di handicap, gli immigrati, gli ex-detenuti e gli ex-tossicodipendenti» (disponibile all'indirizzo: <http://www.lavoro.gov.it/Lavoro/Europalavoro/SezioneEuropaLavoro/Utilities/Glossario/PilastriSEO.htm>).

¹⁹³ [L'enfasi sull'occupabilità e il talento individuali riaffermano l'importanza della fiducia in se stessi basata sul duro lavoro e sulle esortazioni morali, invitando le persone a utilizzare al massimo le proprie abilità e i propri talenti. La figura del capitano d'industria come eroe è ritornata] (P. Brown, A. Hesketh, *The Mismanagement of Talent: Employability and Jobs in the Knowledge Economy*, Oxford University Press, New York, 2004, p. 98).

lavoro *Time to move up a gear* (2006), «entrepreneurship education should be provided as part of the school curriculum for all pupils»¹⁹⁴.

L'imprenditorialità (secondo pilastro della SEO) è qui considerata non come una posizione particolare all'interno di rapporti di produzione, bensì come un atteggiamento etico e morale, un disposizione del soggetto al rischio e al cambiamento¹⁹⁵. Nel Libro Bianco sulla competitività redatto nel 1998 dal *Department of Trade and Industry* del governo inglese (significativamente ridenominato nel 2007 *Department for Business, Innovation & Skills*) l'imprenditore è descritto come un innovatore aperto al rischio e all'incertezza:

«We need entrepreneurial individuals with the vision to turn new ideas into winning products and processes. Entrepreneurship is the lifeblood of the new British economy. [...] Entrepreneurs sense opportunities and take risks

¹⁹⁴ [l'educazione all'imprenditorialità deve entrare a far parte dei programmi scolastici di tutti gli studenti] (traduzione mia) (cfr. *Time to move up a gear - Commission President Barroso presents Annual Progress Report on Growth and Jobs*, 25 January 2006, disponibile all'indirizzo: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-06-71_en.htm?locale=en, novembre 2012)

¹⁹⁵ Come scrive Reinhart Bendix nel famoso saggio *Work and Authority in Industry*, «these virtues of moral self-reliance and self-development became a national creed where, as in the American environment, their practical application in the pursuit of material gain was readily identified with the conquest of a Continent. In the United States the businessman became a hero whose very material gain was celebrated as a moral victory. The people at large were admonished to emulate him, each man in competition with his fellows» [queste virtù della fiducia in se stessi e nel 'farsi da se' sono divenute un credenza nazionale dove, come nel contesto americano, la loro applicazione pratica ai fini del guadagno materiale è stata prontamente identificata con il mito conquista del Continente. Negli Stati Uniti l'uomo d'affari è divenuto un eroe i cui risultati materiali sono stati celebrati come vittorie morali. La maggioranza della popolazione è stata spinta ad emularlo, mettendo ogni uomo in competizione con i suoi pari] (traduzione mia) (R. Bendix, *Work and Authority in Industry*, Wiley, New York, 1956, p. 440).

in the face of uncertainty to open new markets, design products and develop innovative processes»¹⁹⁶.

Anticipando di quasi un decennio le indicazioni di Barroso, il DTI segnala come esempio virtuoso un programma sperimentale (*Micro Society*) realizzato nelle scuole primarie di Londra. Tale programma si propone di offrire ai bambini un momento di confronto con la *real life*, la vita reale che li attende dopo la scuola attraverso l'incontro con un manager del personale, il direttore di una banca locale ed un politico.

In questo senso il concetto di occupabilità, per come si è affermato negli ultimi trent'anni, è propriamente neoliberista. Da un lato offre soluzioni, teoriche e applicative, coerenti con le politiche di intervento dal lato dell'offerta. Dall'altro implica il dovere morale delle persone di organizzare la propria vita in modo da massimizzare le proprie opportunità nel mercato del lavoro:

«Employability [is viewed] as winning a competitive advantage in a meritocratic race, where differences in individual achievement reflected innate capabilities, effort, and ambition. Work was viewed as an expression of the self. Securing the 'right' job involved developing good self-presentation skills so that employers could see the 'genuine article'. Hence, individual

¹⁹⁶ [Abbiamo bisogno di personalità imprenditoriali con la capacità di trasformare nuove idee in prodotti e processi vincenti. L'imprenditorialità è la forza vitale della nuova economia britannica ... Gli imprenditori fiutano le opportunità e si assumono il rischio dell'incertezza per aprire nuovi mercati, progettare prodotto e sviluppare processi innovativi] (traduzione mia) (DTI (Department of Trade and Industry), *Our Competitive Future: Building the Knowledge Driven Economy*, London, Stationery Office, 1998, p. 2, disponibile all'indirizzo: <http://dti2info1.dti.gov.uk/comp/competitive/main.htm>, novembre 2012).

employability amounted to a ‘technical puzzle’ of finding employment that offered the right ‘fit’ with their knowledge, skills, and aspirations»¹⁹⁷.

L’egemonia di questa visione si è affermata in modo complementare sia nell’ambito delle politiche per il lavoro – dove il tema dell’occupabilità ha sostituito quello dell’occupazione – che in quello delle politiche educative. Anche qui, il perno e fine ultimo della formazione – complessivamente intesa – è l’*occupabilità* della persona, ossia la sua “appetibilità” – questo è il termine utilizzato nel mondo anglosassone – per il mercato del lavoro.

Per comprendere la portata del cambiamento culturale rappresentato dalle queste politiche che considerano l’occupabilità l’obiettivo primario dei percorsi di formazione è sufficiente scorrere velocemente le pagine web delle principali università internazionali. Il sito dell’università di Leeds, ad esempio, si apre con la seguente presentazione:

«Choose Leeds and you will leave us as a highly skilled, well-developed individual able to make the transition into the workplace easily. You’ll stand out by your ability to talk confidently about your attributes and skills, and the way in which these have been shaped by not only your academic experience but everything you have done throughout your time here»¹⁹⁸.

¹⁹⁷ [L’occupabilità è concepita come un vantaggio competitivo vincente all’interno di una corsa meritocratica, dove le differenze nei risultati individuali riflettono capacità innate, sforzo e ambizione. Il lavoro è visto come una espressione del sé. Assicurarsi il lavoro ‘giusto’ richiede lo sviluppo di una capacità di presentarsi al meglio, di modo che il datore di lavoro possa apprezzare la qualità genuina del prodotto. Di conseguenza, l’occupabilità individuale diviene un ‘puzzle tecnico’ che consiste nel trovare il lavoro che corrisponde il più possibile alle conoscenze, abilità e aspirazioni del soggetto] (traduzione mia) (P. Brown, A. Hesketh, *The Mismanagement of Talent: Employability and Jobs in the Knowledge Economy*, op. cit., p. 10).

¹⁹⁸ [Scegli Leeds e, quando ci lascerai, sarai un individuo ben sviluppato e altamente qualificato, capace inserirsi facilmente nel mondo del lavoro. Spiccherai per la tua abilità nel parlare con sicurezza dei tuoi attributi e delle tue competenze, e del modo in cui queste si sono formate non solo attraverso la tua esperienza accademica, ma attraverso tutto ciò che hai fatto nell’intero arco della tua vita] (traduzione mia) (*Choosing Leeds*, University of Leeds Webpage, http://www.leeds.ac.uk/info/20026/choosing_leeds (accessed September 2012)).

Da un punto di vista pedagogico e formativo, colpisce innanzitutto l'assenza di parole quali apprendimento, conoscenza, ricerca e istruzione. Al contrario, l'esortazione ad iscriversi all'università di Leeds enfatizza esclusivamente la possibilità di acquisire abilità, *skills*, attributi richiesti dal mercato del lavoro. L'università è consigliata come via di accesso privilegiata alle posizioni lavorative migliori:

«At the University of Leeds you'll get more than just specialist knowledge in your chose subject. The opportunities avaiable to you mean that you can develop a range of skills which will make you sought after by employers - and could be a life-changing experience!»¹⁹⁹

Se si procede nella navigazione del sito, si può notare come la qualità della formazione universitaria sia descritta con il linguaggio tipico del mondo dell'impresa. Lo stesso sapere disciplinare è presentato come specializzazione professionale.

Non si tratta tuttavia di una peculiarità dell'università di Leeds. Oggi tutte le università europee e internazionali, così come le scuole medie superiori, promuovono i propri percorsi di formazione mettendone in evidenza i risultati in termini di *employability skills*. Come vedremo più avanti in questo capitolo, l'analisi empirica dei trend occupazionali mostra come queste aspettative di mobilità verticale in forza della formazione acquisita siano destinate ad essere in gran parte deluse.

Prima di approfondire il significato contemporaneo di un concetto così importante come quello di occupabilità, tuttavia, ci soffermeremo brevemente sulla sua genesi storica.

¹⁹⁹ [All'Università di Leeds riceverai molto di più che una conoscenza specialistica legata al tuo oggetto di studio. Le opportunità disponibili ti permettono di sviluppare una gamma di competenze che ti faranno di te una figura ricercata dai datori di lavoro - e potrebbe essere una esperienza che cambia la vita] (traduzione mia) (*ibidem*).

2.1.2. L'evoluzione storica del concetto di occupabilità

Nonostante abbia conquistato una posizione centrale nelle politiche del lavoro e dell'istruzione solo negli ultimi trent'anni, il concetto di occupabilità ha una storia più antica, lungo la quale ha assunto accezioni tra loro molto diverse.

La nascita del concetto viene convenzionalmente fatta risalire alla pubblicazione, nel 1909, del volume *Unemployment: A Problem of Industry* di William Beveridge, uno dei principali architetti del welfare inglese. Il termine, difatti, iniziò a circolare attorno ai primi anni del secolo scorso nel dibattito anglosassone e statunitense sul tema della disoccupazione e del mercato del lavoro²⁰⁰. Inizialmente era utilizzato in senso dicotomico: *employable* definiva le persone in possesso delle capacità e della volontà di lavorare; *unemployable*, invece, quelle che per svariate ragioni (salute, età, formazione) non potevano essere inserite al lavoro. In un'epoca caratterizzata dall'emergere del fenomeno della disoccupazione di massa, tale distinzione – piuttosto riduttiva – rispondeva ad esigenze pratiche immediate, ma non era considerata uno strumento utile alla pianificazione degli interventi istituzionali nel mercato del lavoro²⁰¹. Nei decenni successivi si affievolì il carattere dicotomico che contraddistingueva le sue prime applicazioni scientifiche, introducendo un serie di definizioni intermedie.

Ad ogni modo, il concetto di 'occupabilità' nacque con una funzione meramente descrittiva e classificatoria: 'occupabile' significava essenzialmente adatto e disponibile al lavoro. Lungo gli anni Cinquanta

²⁰⁰ cfr. B. Gazier, (a cura di), *Employability: Concepts and Policies*, European Employment Observatory, Berlino, 1998.

²⁰¹ cfr. *ivi*, p. 123.

iniziò quella che molti studiosi²⁰² considerano la «seconda stagione» nell'uso del termine occupabilità, da cui emersero tre definizioni differenti di questo costrutto teorico:

1. *Socio-medical employability*: diffusa nell'ambito della sociologia e della medicina del lavoro anglosassone, indicava la distanza tra le capacità lavorative dei soggetti svantaggiati e quelle richieste dal mondo del lavoro. Tale visione si concentrava essenzialmente sulle abilità si tipo fisico e mentale (forza fisica, vista, manualità fine, capacità di concentrazione, ecc...) ²⁰³.

2. *Manpower policy employability*: elaborata nel contesto statunitense, era, nei suoi tratti essenziali, analoga alla concezione socio-medica. Si distingueva, tuttavia, per la maggiore attenzione agli svantaggi sociali, e per la priorità accordata agli aspetti legati alla formazione dei soggetti (istruzione ricevuta, esperienza lavorative pregresse, possesso della patente guida, ecc...). Fu ampiamente utilizzata nei percorsi di ricollocamento dei soggetti svantaggiati²⁰⁴.

3. *Flow employability*: apparsa inizialmente nella letteratura sociologica francese degli anni Sessanta, si concentrava sul problema della domanda di lavoro e dell'accessibilità dell'occupazione all'interno delle economie locali e nazionali. L'occupabilità, in questa prospettiva, doveva misurare quali fossero le «reali probabilità

²⁰² cfr. R. McQuaid, C. Lindsay, «The Concept of Employability», *Urban Studies*, 42, 2005, pp.197-219.

²⁰³ cfr. A. Green, M. Dawson, «Introducing Employability», *Urban Studies*, 42, 2005, pp. 191-195.

²⁰⁴ cfr. R. McQuaid, C. Lindsay, «The Concept of Employability», op. cit.

oggettive»²⁰⁵ di trovare o meno lavoro per una persona in cerca di occupazione²⁰⁶.

Mentre le prime due definizioni restavano centrate sulla dimensione individuale, il concetto di *flow employability* rappresentava un avanzamento importante dal punto di vista analitico, perché cercava di prendere in considerazione anche il lato della domanda di lavoro e, più in generale, il ruolo giocato dai fattori macro-economici nel determinare l'occupabilità e la vulnerabilità (probabilità di restare senza lavoro) dei soggetti.

Tutte e tre queste definizioni furono abbandonate nei primi anni Ottanta. Le prime due furono criticate perché incapaci di correlare e predire il tasso di reinserimento occupazionale dei disoccupati. La terza, invece, era in contrasto con la nuova egemonia che si stava affermando nel dibattito sulle politiche per l'occupazione. Proprio negli anni Ottanta, infatti, tali politiche iniziavano ad individuare nell'offerta di lavoro il loro unico spazio di intervento²⁰⁷.

Inizio così una 'terza stagione' nella storia del concetto di occupabilità, anch'essa caratterizzata dall'affermarsi di tre diverse definizioni:

1. *Labour market performance employability*: indicava semplicemente la capacità di un individuo di mantenersi attivo nel mercato del lavoro e veniva misurata attraverso il calcolo dei giorni e delle ore lavorate e dei livelli di retribuzione.

2. *Initiative employability*: nasce nella letteratura manageriale (in particolare nell'ambito dello sviluppo delle risorse umane), che agli inizi degli anni Ottanta stava iniziando a discutere di fine del

²⁰⁵ R. Lendrut, *Sociologia du chômage*, Puf, Paris, 1966.

²⁰⁶ cfr. R. McQuaid, J. Peck, N. Theodore, «Beyond Employability», *Cambridge Journal of Economics*, 24, 2000, pp. 729-749.

²⁰⁷ cfr. D. Harvey, *Breve storia del neoliberismo*, op. cit.

salaryman (in Italia si utilizza l'espressione "posto fisso"). Tramontata la prospettiva di mantenimento di un unico posto di lavoro per tutta la vita, il successo di un percorso professionale e di carriera veniva ricondotto alla capacità del lavoratore di acquisire abilità e conoscenze trasferibili, oltre che alla sua disponibilità ad accettare frequenti cambiamenti di ruolo, mansione e luogo di lavoro. L'enfasi era posta esclusivamente sull'individuo e sul suo spirito di iniziativa.

3. *Interactive employability*: emersa anch'essa all'inizio degli anni Ottanta, è attualmente la definizione più utilizzata a livello internazionale. Pur mantenendo l'enfasi sulle abilità dell'individuo, riconosce l'influenza parziale di alcuni fattori sociali e strutturali, in particolare quelli legati alle politiche governative²⁰⁸.

Nonostante alcune delle definizioni precedenti mantengano un certo grado di utilità settoriale (ad esempio nel momento della valutazione delle politiche per il lavoro), nel dibattito contemporaneo ha prevalso quella interattiva, seppur non vi sia nel dibattito scientifico un consenso generale attorno alla concetto di occupabilità. Come scrivono McQuaid, Green e Dawson, «employability remains a contested concept in terms of its use in both theory and policy»²⁰⁹. Alla base di tale conflitto vi è la natura profondamente politica del concetto e dei suoi utilizzi.

Infatti, sebbene storicamente il discorso sull'occupabilità ha per lungo periodo tenuto conto tanto delle caratteristiche dell'offerta di lavoro quanto quelle della domanda, il suo impiego attuale è incentrato, nella teoria e nella pratica, esclusivamente sull'offerta, ossia sulle attitudini e sulle abilità dei lavoratori.

²⁰⁸ cfr. R. McQuaid, C. Lindsay, «The Concept of Employability», op. cit.

²⁰⁹ R. McQuaid, A. Green, M. Dawson, «Introducing Employability», op. cit., p. 197.

2.1.3. Occupabilità e intervento dal lato dell'offerta

«Knowledge, skills, technology and enterprise are the keys to economic competitiveness and job creation, non rigid regulation and old-style interventionism ... Employability ... is what counts»²¹⁰. Con queste parole, nel 1998, l'allora primo ministro inglese Tony Blair presentava il suo programma di rinnovamento. L'affermazione di Blair rifletteva un mutamento culturale più vasto: proprio alla fine degli anni Novanta un concetto, che ad allora aveva occupato un posizione sostanzialmente marginale nel dibattito sociologico ed economico, era indicato come perno delle politiche sociale e del lavoro:

«Labour market policy at supranational, national, regional and local levels has used the 'employability' as a basis for policy development and implementation. At EU level, in the 1999 European Employment Strategy, 'employability' was one of the four main 'pillars', although in the 2003 Strategy this has been subsumed within the three over-arching objectives: full employment; quality and productivity at work; and cohesion and an inclusive labour market. At national level in the UK, employability has been a major part of government economic and social policy»²¹¹.

²¹⁰ [Conoscenza, abilità, tecnologia e impresa sono le parole chiave per la competitività e la creazione di lavoro, non la regolamentazione rigida e l'interventismo anacronistico ... Occupabilità... è ciò che conta] (traduzione mia) (citato in J. Peck, N. Theodore, «Beyond Employability», op. cit., p.730).

²¹¹ [Le politiche per il lavoro a livello sovranazionale, nazionale, regionale e locale hanno individuato l'occupabilità come base per lo sviluppo e l'implementazione dell'intervento statale. A livello europeo, nella Strategia Europe per l'Occupazione del 1999 l'occupabilità è definita come uno dei quattro pilastri, anche se, nella revisione della Strategia del 2003, l'occupabilità è stata inserita all'interno di quattro obiettivi generali: pieno impiego, qualità e produttività del lavoro, coesione sociale e un mercato del lavoro inclusivo. A livello nazionale nel Regno Unito l'occupabilità è stata una componente maggioritaria delle politiche economiche e sociali] (traduzione mia) (M. Jaspens, A. Serrano Pascual, *Unwrapping European Social Model*, The Policy Press, University of Bristol, Bristol, 2006, p. 230).

Questa centralità è maturata di pari passo con la diffusione delle politiche di intervento nel mercato del lavoro dal lato dell'offerta, ossia quelle politiche secondo le quali l'origine degli squilibri del mercato del lavoro, così come una loro eventuale soluzione, è da ricercare nelle peculiarità dell'offerta di lavoro, caratterizzata da costi eccessivi e da scarsa o cattiva formazione²¹².

L'intervento dello Stato deve dunque concentrarsi su di un unico obiettivo: rendere le persone "maggiormente appetibili per l'impresa", riducendo da un lato i vincoli e le rigidità dettati dal diritto del lavoro e dalle forme di protezione sociale, e offrendo, dall'altro, percorsi di formazione adeguati alle richieste del mercato. Come scrive l'economista inglese Richard Layard, consulente di Tony Blair all'epoca delle riforme del *New Labour*:

«In the very bad old days, people thought unemployment could be permanently reduced by stimulating aggregate demand in economy [...] But this did not address the fundamental problem: to ensure that inflationary pressures do not develop while there are still massive pockets unemployed people. The only way to address this problem is to make all the unemployed people more *attractive to employers* – through help with motivation and job-finding, through skill-formation and through a flexible system of wage differentials. Nothing else will do the trick»²¹³.

²¹² cfr. M. Jaspén, A. Serrano Pascual, *Unwrapping European Social Model*, op. cit.

²¹³ [Nel 'brutti' tempi passati, si pensava che la disoccupazione potesse essere risolta definitivamente stimolando la domanda aggregata dell'economia [...] Ma tale approccio non affrontava il problema fondamentale: assicurare che la pressione inflazionistica non crescesse mentre ci restavano ancora larghe sacche di disoccupati. L'unico modo per affrontare questo problema è rendere le persone più *attraenti per i datori di lavoro* – motivandole nella ricerca di un lavoro, offrendo loro una formazione orientata alle competenze e creando un sistema flessibile di differenziali salariali. Nient'altro potrà servire allo scopo] (traduzione mia) (R. Layard, «Getting people back to work», *CentrePiece*, Autumn, 24-7, 1998, p. 36)

Secondo questa prospettiva, tanto la lotta alla disoccupazione quanto il successo nella competizione globale dipende dalla qualità della forza-lavoro, dalla sua preparazione e dalla sua flessibilità:

«As global competition and the effects of new technology rapidly change the nature of work, millions of individual workers in member countries are discovering that they need skills of a much higher level than in the past – or that the skills they do have are obsolete»²¹⁴.

Nel documento l'OCSE insiste sul cosiddetto *skills gap*, ossia la crescente divaricazione tra le conoscenze possedute dagli studenti al termine scuola secondaria – o del percorso universitario – e le competenze reali richieste dal mercato del lavoro presente e futuro.²¹⁵

Da questa diagnosi discende il ruolo fondamentale della formazione, a cui è assegnato il compito di formare ed indirizzare i soggetti in base ai fabbisogni professionali – che si suppongono costantemente crescenti in quantità e qualità – espressi dalle imprese a livello locale, nazionale e internazionale. La formazione deve essere intesa dallo studente e dalla famiglia come processo di apprendimento strumentale all'acquisizione delle competenze necessarie per aver successo nel mercato del lavoro. In alcuni casi, inoltre, è auspicato un riordino dei meccanismi di finanziamento e di valutazione di scuole e università in base a questi criteri. Ad esempio, Mike Harris, premier del governo regionale dell'Ontario in Canada nella seconda metà degli anni Novanta, ha proposto di distribuire i fondi per le singole

²¹⁴ [Mentre la competizione globale e gli effetti delle nuove tecnologie modificano rapidamente la natura del lavoro, milioni di lavoratori nei paesi membri stanno scoprendo che hanno bisogno di un livello di competenze più alto che in passato – oppure che le loro competenze sono obsolete] (traduzione mia) (OECD, *Employment outlook*, OECD, Paris, 2003, p. 64).

²¹⁵ *Ivi*, p. 72.

università in base ai risultati da esse ottenuti nel collocamento al lavoro dei propri studenti²¹⁶.

Lo sviluppo del capitale umano diviene dunque l'orizzonte di senso delle istituzioni educative, mentre il valore umanistico e democratico della formazione ottiene sempre meno riconoscimento. Nel lungo periodo tutto ciò dovrebbe condurre alla progressiva funzionalizzazione dei percorsi scolastici e formativi alle esigenze (percepita) del mercato del lavoro. Secondo l'OCSE la funzione democratica e sociale della scuola e della formazione non deve essere più ricercata nei metodi e nei contenuti dei programmi scolastici, bensì nella riduzione delle diseguaglianze sociali come effetto dell'introduzione di questo nuovo modello:

«Investment in education and training helps form the human capital - the skills and the abilities - that is a vital element in assuring economic growth and individual advancement and reducing inequality. It is an important element in combatting unemployment and improving social cohesion»²¹⁷.

In altre parole, se si investe nello sviluppo del capitale umano, la libera interazione competitiva dei singoli individui è in grado di perseguire l'interesse collettivo meglio di ogni altra forma di intervento regolatore del mercato del lavoro. Tale visione si fonda sull'idea, non certo nuova, che la coordinazione sociale prodotta dall'azione reciproca e spontanea delle forze individuali rappresenti il sistema migliore per incrementare la crescita, la coesione e l'inclusione sociale.

²¹⁶ cfr. E. J. Hyslop-Margison, A. Mckerracher, «Ontario's Guidance and Career Education Program: A Democratic Analysis», *The Journal of Education and Work*, 21 (2), 208, pp. 133-142.

²¹⁷ [L'investimento in istruzione e formazione crea il capitale umano – le competenze e le abilità – che è un elemento vitale per assicurare la crescita economia e gli avanzamenti individuali e per ridurre la disuguaglianza. È un elemento importante per combattere la disoccupazione e migliorare la coesione sociale] (traduzione mia) (S. Cote, T. Healy, *The Well-being of Nations. The role of human and social capital*, OECD, Paris, 2001).

In realtà, i sostenitori di queste politiche pensano che tali forze individuali siano ostacolate dai sistemi di protezione sociale, i quali costituirebbero un disincentivo alla ricerca del lavoro da parte di giovani e disoccupati. Per questa ragione, la prospettiva neoliberista propone politiche di intervento nel mercato del lavoro che – al contrario di quelle del *welfare* novecentesco considerate colpevoli di generare dipendenza dallo Stato – spronino i lavoratori alla ricerca della lavoro e alla miglioramento della propria preparazione in base alle richieste del mercato. Da un lato è necessario introdurre meccanismi di penalizzazione per chi resta disoccupato (riduzione o sospensione dei sussidi). Dall'altro si vincolano eventuali sussidi o ammortizzatori alla partecipazione a percorsi di formazione. «Work is the best welfare» è lo slogan ricorrente, e la responsabilizzazione dei singoli diviene la strategia più importante per combattere la disoccupazione: «the costs fall onto individuals to maintain a personal project for employability, which functions to place increased responsibilities onto workers rather than provide safety nets in the increasingly unstable job market»²¹⁸.

La *Strategia Europea per l'Occupazione* (SEO) mostra in modo chiaro come l'Unione Europea abbia fatto propria questa visione, assumendone i medesimi postulati:

²¹⁸ [sugli individui devono ricadere i costi per mantenere un progetto personale finalizzato all'occupabilità, la cui funzione è quella di addossare maggiori responsabilità ai lavoratori piuttosto che offrire reti di salvataggio in un mercato del lavoro sempre più instabile] (traduzione mia) (P. Moore, «Uk Education, Employability and Everyday Life», *Journal for Critical Education Policy Studies*, 7(1), 2009, pp. 243-272).

- 1) la creazione di posti di lavoro è responsabilità del mercato²¹⁹;
- 2) la disoccupazione deve essere affrontata mediante la revisione/riduzione dello stato sociale e la promozione di politiche attive del lavoro²²⁰;
- 3) è necessario abbandonare l'approccio keynesiano *demand-side* e ridurre il sistema dei sussidi, al fine di scongiurare il rischio della dipendenza dallo stato sociale²²¹.

La politica sociale diviene qui uno strumento per migliorare le capacità di inserirsi nel mercato del lavoro piuttosto che per proteggere gli individui dalle fluttuazioni del mercato. L'obiettivo primario è quello di eguagliare il più possibile le condizioni di partenza degli singoli individui nel mercato del lavoro. Ma cosa intende la SEO quando parla il linguaggio della 'uguaglianza delle opportunità?

²¹⁹ «Member States will encourage the creation of more and better jobs by fostering entrepreneurship, innovation, investment capacity and a favourable business environment for all enterprises. Particular attention will be given to exploiting the job creation potential of new enterprises» [Gli Stati membri dovranno incoraggiare la creazione di nuovi e migliori posti di lavoro sostenendo l'imprenditorialità, l'innovazione, la capacità di investimento e un contesto economico favorevole per le imprese. Una particolare attenzione dovrà essere dedicata al potenziale, in termini di creazione di lavoro, delle nuove imprese] (traduzione mia) (*Council Resolution on guidelines for a Community labour market policy*, Official Journal C 168, 08/07/1980, P. 0001-0004)

²²⁰ «Whilst preserving an adequate level of social protection, Member States will in particular review replacement rates and benefit duration; ensure effective benefit management, notably with respect to the link with effective job search, including access to activation measures to support employability, taking into account individual situations; consider the provision of in-work benefits, where appropriate; and work with a view to eliminating inactivity traps» [Pur mantenendo un adeguato livello di protezione sociale, gli Stati membri dovranno rivedere i tassi di sostituzione e la durata dei sussidi; assicurare una gestione efficace dei sussidi, con particolare attenzione al legame con l'effettiva ricerca del lavoro, che include misure di attivazione del soggetto a favore della propria occupabilità, tenendo in considerazione le situazioni individuali; considerare l'offerta di sussidi *in-work*, ove necessario; e lavorare con l'obiettivo di eliminare la trappola dell'inattività] (traduzione mia) (*ibidem*).

²²¹ *Ibidem*.

Nella retorica dello welfare attivo, le opportunità sono misurate in termini di occupabilità, e le strategie per incrementare quest'ultima sono principalmente due:

a) *flessibilizzazione dei costi del lavoro*: si tratta del cosiddetto approccio insider/outsider²²², che identifica le causa della disoccupazione nell'insufficiente differenza di reddito tra chi lavora e chi no. Se la mancanza di motivazione e buona volontà a livello individuale è considerata la causa primaria della disoccupazione, la soluzione risiede nel rendere quest'ultima meno attraente, ovvero economicamente insostenibile. Inoltre, sempre secondo tale approccio, riducendo i costi per i datori di lavoro, si incoraggia la creazione di nuove posizioni lavorative.

b) *formazione e orientamento*: l'obiettivo è quello di addestrare chi è in cerca di lavoro in modo che accresca il proprio valore di mercato. Dato l'alto grado di flessibilità del mondo della produzione e le frequenti fluttuazioni del mercato è necessario investire nella formazione permanente e nei sistemi di orientamento²²³.

In entrambi i casi il fine ultimo è motivare e attivare disoccupati e inattivi. Lo stato sociale è chiamato ad intervenire per stimolare l'adattamento individuale ai requisiti e alle aspettative del mercato del lavoro.

Streeck, direttore del *Max Planck Institute for the Study of Societies* di Colonia, ha definito questo approccio *supply-side egalitarianism*²²⁴, ossia una visione che si non propone di offrire eguali opportunità di auto-

²²² A. Lindbeck, D. Snower, *The insider-outsider theory of employment and unemployment*, MIT Press, Cambridge, 1988.

²²³ cfr. M. Jaspén, A. Serrano Pascual, *Unwrapping European Social Model*, op. cit.

²²⁴ cfr. W. Streeck, «Competitive solidarity: rethinking the European Social Model», relazione presentata al convegno annuale della *Society for the Advancement of Socio-Economics*, Madison, US, 8-11 Giugno 1999.

realizzazione, bensì di migliorare la capacità del singolo di competere nel mercato del lavoro. Per questo, Streeck sostiene, in accordo con Esping-Andersen²²⁵, che si tratta di politiche promuovono la rimercificazione degli individui, segnando una netta inversione di tendenza rispetto all'essenza stessa welfare novecentesco:

«An optimistic label for this would be "supply-side egalitarianism", under which political capacities would be deployed to improve and equalize the *marketability* of individuals and their *ability to compete*, instead of protecting them from the market. Note the new political key-word, "employability", which defines the responsibility of public policy, not in terms of *de-commodification* of individuals, but to the contrary of creation of *equal opportunities for commodification*»²²⁶.

La EES, infatti, dimostra di adottare una definizione molto ristretta del concetto di opportunità: proponendo di ristrutturare il sistema dei *benefit* per contrastare il loro supposto effetto in termini di pigrizia e dipendenza, sposa esplicitamente la prospettiva secondo la quale lo stato sociale produce passività; e concentrandosi sull'occupabilità e il *lifelong training*, adotta chiaramente una strategia pienamente *supply-side*.

Emerge qui la dimensione morale del concetto contemporaneo di occupabilità. Come scrive la studiosa di relazioni industriali Amparo Serrano Pascual, i giovani, in particolare, tendono ad opporre meno resistenza al carattere paternalistico e prescrittivo delle queste misure:

²²⁵ cfr. G. Esping-Andersen, *Social foundations of post-industrial economies*, Oxford University Press, Oxford, 1999.

²²⁶ [Un'etichetta ottimistica potrebbe essere "egalitarismo dal lato dell'offerta", secondo cui le forze politiche dovrebbero impegnarsi per migliorare e eguagliare la *commerciabilità* (marketability) degli individui e la loro *abilità di competere*, anziché proteggerli dal mercato. La nuova parola chiave della politica, "occupabilità", definisce la responsabilità della azione pubblica non in termini di *demercificazione* degli individui, ma al contrario in termini di creazione di eguali opportunità per la mercificazione] (traduzione mia) (W. Streeck, «Competitive solidarity: rethinking the European Social Model», op. cit., p. 5).

«Young people are one of the main targets of activation-based measures, largely because it is easier to make them accept what other groups might consider to be a rather questionable form of intervention, in view of its coercive and paternalistic nature. [...] In practice, most countries have gone for a combination of the two approaches (penalties/incentives), although compulsory participation is still more frequent in programmes for young people than for adults. There is a growing tendency to use activation as a mechanism for achieving the *moral socialization* of young people. This is a selective approach that differentiates between “good and bad unemployed people” (the legitimate, deserving ones and the others). Penalties are applied if a claimant refuses to participate in employment programmes or is judged to be unavailable for work»²²⁷.

La “socializzazione morale” costituisce un aspetto non secondario, che implica l’interiorizzazione da parte dei soggetti coinvolti di un punto di vista ideologico particolare come un ordine naturale. Le logiche del mercato sono il vero riferimento etico cui deve riferirsi la formazione dei giovani. Affidandosi ad esse i soggetti verrebbero orientati in modo operare al servizio delle domande emergenti dalla società, garantendosi così una maggiore occupabilità e un alto grado di riconoscimento sociale e soddisfazione economica. La loro “appetibilità” rappresenterebbe, secondo tale prospettiva, la loro vera protezione nel mercato del lavoro.

Così, spiega Philip Brown, «employability is presented as a ‘win-win scenario’. It is a source of individual and national prosperity that rests on

²²⁷ [I giovani sono uno dei destinatari principali delle misure di attivazione, principalmente perché è più facile fare accettare loro quello che altri gruppi potrebbero considerare una più che discutibile forma di intervento, alla luce della sua natura coercitiva e paternalistica ... Praticamente, molti paesi hanno optato per una combinazione dei due approcci (penalizzazioni/incentivi), anche se la partecipazione obbligatoria è ancora molto più frequente nei programmi per i giovani che in quelli per gli adulti. C’è una tendenza crescente a utilizzare l’attivazione come strumento per la *socializzazione morale* dei giovani. Si tratta di un approccio selettivo che distingue tra “buoni e cattivi disoccupati” (quelli legittimi, meritevoli e gli altri). Le penalizzazioni si applicano se un richiedente si rifiuta di partecipare ai programmi per l’occupazione oppure se giudicato indisponibile al lavoro] (traduzione mia) (M. A. Serrano Pascual, «Employability policies in Europe», *Labour Education*, n. 136, 2004, pp. 43-44).

the talents and achievements of individuals. [...] While individual achievement must remain the basis for educational and job selection, equalizing the competition for a livelihood is no longer the essence of social justice because we have entered a global rather than a domestic competition for jobs²²⁸».

Come vedremo, questo scenario ha avuto, e continua ad avere, riflessi significativi nell'ambito non solo delle politiche dell'istruzione, ma anche in quello più pedagogico e culturale entro cui si sviluppa il discorso sull'educazione.

²²⁸ [L'occupabilità è presentata come uno scenario vantaggioso per tutti. È una fonte di prosperità individuale e nazionale che dipende dai talenti e dai risultati degli individui ... da un lato i risultati individuali devono rimanere la base per la selezione scolastica e lavorativa, dall'altro la competizione per i mezzi di sostentamento non è più l'essenza della giustizia sociale, perché siamo entrati in un'epoca di concorrenza globale - ancor prima che locale - per il lavoro] (traduzione mia) (P. Brown, H Lauder, D. Ashton, *The Global Auction: the broken promises of Education, Jobs and Incomes*, op. cit., p. 33).

2.1.4. L'economia della conoscenza: flessibilità, taylorismo digitale e inflazione accademica

Negli ultimi tre decenni si è affermata una rappresentazione della trasformazione economico-sociale che ha accreditato l'idea di una soluzione di continuità, di un salto epocale, identificato con l'avvento dell'economia della conoscenza e dei modelli organizzativi post-fordisti. Attorno a quest'idea convergono culture politiche diverse. Secondo alcuni, l'assetto fordista sarebbe stato superato in virtù di una profonda trasformazione tecnologica, che avrebbe indotto di per sé profondi cambiamenti nell'organizzazione della produzione e del lavoro, generando aumenti di produttività e flessibilizzazione del lavoro²²⁹. Secondo un altro approccio – noto come “specializzazione flessibile” – l'origine della trasformazione va individuata nelle forze di mercato che hanno indotto il ricorso a scale di produzione più piccole e a tempi di produzione più ridotti; dunque, a pratiche organizzative orientate alla flessibilità, considerate più competitive rispetto a quelle solitamente ascritte alla “tradizione fordista”²³⁰. A queste due prospettive va aggiunta quella – forse meno scientifica ma certamente non meno influente – delle dottrine manageriali²³¹, nelle quali la transizione al cosiddetto “postfordismo” è stata predicata – più ancora che descritta – come una necessità di razionalizzazione della produzione nelle forme e con gli strumenti della cosiddetta “produzione snella”, imposta dalla schiacciante concorrenza delle imprese giapponesi.

²²⁹ cfr. C. Freeman, C. Perez, (a cura di), *Long Waves in the World Economy*, Macmillan, Londra, 1984.

²³⁰ cfr. M.J. Piore, C.F Sabel, *The Second Industrial Divide*, Basic Books, New York, 1984.

²³¹ cfr. J.P. Womack, D.T. Jones, D. Roos, *The Machine that Changed the World*, Rawson-Macmillan, New York, 1990; per una lettura critica della produzione snella cfr. B. Harrison, *Lean and Mean: the changing landscape of corporate power in the age of flexibility*, Basic Books, New York, 1994.

Si noterà che tutte queste ricostruzioni offrono quadri esplicativi in cui la priorità logica è attribuita al mutamento propriamente economico e/o tecnologico, considerato in ultima analisi autonomo rispetto ai processi sociali e politici. Pur muovendo da premesse teoriche (e di valore) diverse, queste ricostruzioni assumono quindi un atteggiamento deterministico. Inoltre, convergono nella prefigurazione di un orizzonte di liberazione del lavoro. A partire da posizioni diverse, esse offrono la suggestione di un nuovo pluralismo dei contesti produttivi. L'idea che ne scaturisce è quella di una tendenza alla crescita dell'autonomia regolativa dei contesti locali.

Fuori dal terreno delle dottrine manageriali e delle sociologie normative, i contenuti della interpretazione postfordista non reggono alla prova della convalidazione empirica. Come sottolinea Giovanni Masino all'esito di una verifica empiricamente fondata degli assunti fondamentali che la narrazione postfordista pretende di sostenere (ossia l'incremento della partecipazione, gli effetti emancipatori delle nuove tecnologie, la tendenza al decentramento organizzativo), non c'è un solo aspetto di questa vulgata che resista: «la logica di fondo delle soluzioni “postfordiste” è interpretabile non come ricerca di flessibilità né come valorizzazione delle persone e delle competenze, ma come incremento ed estensione della “capacità di controllo esercitabile”. Di conseguenza, le “nuove” forme organizzative non rappresentano un “superamento” del fordismo, né un ribaltamento della sua logica, ma un suo perfezionamento e un suo ampliamento»²³². Anche l'ipotesi di un progressivo decentramento della produzione verso unità produttive più piccole e maggiormente autonome non trova conferma nell'evoluzione dei sistemi produttivi: «la nostra tesi è che la tendenza generale non sia riassumibile in una progressiva affermazione di configurazioni e assetti generali di tipo “decentrato”, così come affermato dalle interpretazioni più diffuse. Al contrario, crediamo che la spinta verso la regolazione eteronoma,

²³² G. Masino, *Le imprese oltre il fordismo. Retorica, illusioni, realtà*, Carocci, Roma, 2005, p. 86.

verso la riduzione della discrezionalità delle unità periferiche (e, in definitiva, dei soggetti) sia decisamente prevalente»²³³.

Secondo Joel Spring, la prospettiva appena descritta si fonda su una rappresentazione ideologica del funzionamento del mercato del lavoro e dei processi lavorativi attuali e futuri la quale – nonostante sia in aperto contrasto con le analisi empiriche recenti – ha conquistato una posizione egemonica nel dibattito politico:

«Since the 1980s, politicians and opinion leaders, whether Republican or Democrat, continued to present the future economy as a world of smart people doing smart things in smart ways. It is a world of new opportunities for creative talent and prosperity for [...] workers and families based on faith in the market to deliver the middle-class dream. This faith resulted in an *opportunity bargain* on both sides of the Atlantic where the state's role was limited to creating opportunities for people through education to become marketable in the global competition, in which economic fate rested on success in the job market»²³⁴.

Anche i documenti ufficiali dell'UE riflettono questa visione, ponendo un'enfasi particolare sull'avvento di una economia basata sulla conoscenza e dunque sulla necessità per i futuri lavoratori di raggiungere al più presto un livello di flessibilità e competenze adeguate per affrontare le sfide che li attendono. Di fatto, a partire dagli anni Novanta, lo sviluppo di una economia della conoscenza è divenuto l'obiettivo primario delle politiche

²³³ *Ivi*, p. 205.

²³⁴ [A partire dagli anni Ottanta politici e opinionisti, sia repubblicani che democratici, hanno continuato a presentare l'economia futura come un mondo di persone intelligenti che fanno cose intelligenti in modi intelligenti. Un mondo in cui le nuove opportunità per il talento e per il benessere di lavoratori e famiglie è basata sulla fiducia nella capacità del mercato di realizzare il sogno della classe media. Questa fiducia ha prodotto una svendi ai due lati dell'oceano atlantico in cui il ruolo dello Stato è stato circoscritto alla creazione di opportunità di formazione per potersi vendere nel mercato della competizione globale, e in cui il destino economico delle persone dipende dal successo nel mercato del lavoro] (traduzione mia) (P. Brown, H Lauder, D. Ashton, *The Global Auction: the broken promises of Education, Jobs and Incomes*, op. cit., p.4).

europee: «the strategic goal for the next decade to become the most dynamic and competitive knowledge-based economy in the world»²³⁵. In questa economia governata dalla idee, il capitale umano – e soprattutto la sua formazione – sarebbe importante tanto quanto il capitale finanziario:

«Up to 30 percent of the working population are estimated in the future to be working directly in the production and diffusion of knowledge. A large proportion of the rest of the workforce will need to be no less agile and knowledge based if it is to exploit new trends»²³⁶.

La retorica dell'economia della conoscenza, come quella dell'occupabilità, descrive un mondo di creatività ed iniziativa individuale, in cui le persone vengono collocate “democraticamente” in base alle loro competenze: «it suggests that as companies come to rely on managerial and professional talent they have developed ‘competency’ based recruitment techniques, that enable them to identify objectively the best person for the job irrespective of social background, gender, or personal contacts»²³⁷.

Secondo Ann Pollert, sociologa del lavoro e direttrice del *Centre for Employment Studies Research* (University of West England, Bristol), queste letture discontinuiste contengono un intreccio di «descrizione, previsione e prescrizione» che le rendono scientificamente deboli ma molto efficaci sul

²³⁵ [L'obiettivo strategico per il prossimo decennio è diventare la più dinamica e competitiva economia della conoscenza del mondo] (traduzione mia) (UE, *Facing the Challenge*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2004, p. 8).

²³⁶ [Si stima che il 30 % della popolazione attiva nel futuro sarà impiegata direttamente nella produzione e diffusione della conoscenza. Una larga parte della restante forza-lavoro avrà bisogno di essere altrettanto agile e orientata alla conoscenza per sfruttare i nuovi trend] (traduzione mia) (*ivi*, p.10).

²³⁷ [suggerisce che dal momento in cui le imprese si fondano sul talento manageriale e professionale, esse hanno sviluppato tecniche di reclutamento che permettono loro di identificare che la persona più adatta al lavoro indipendentemente dall'origine sociale, dal genere o dai contatti personali] (traduzione mia) (P. Brown, A. Hesketh, *The Mismanagement of Talent: Employability and Jobs in the Knowledge Economy*, op. cit, p. 10).

piano politico²³⁸. L'incontro tra politiche per l'occupabilità e retorica dell'economica della conoscenza rappresenta, sempre secondo Pollert, un caso esemplare: un mutamento nei rapporti di forza a livello politico è presentato come una rottura di paradigma a livello culturale e tecnologico. L'innovazione tecnologica appare come un processo extrapolitico, slegato dai rapporti sociali di produzione.

Ad ogni modo, nei contesti in cui le nuove politiche per l'occupabilità sono state applicate, i risultati in termini di riduzione della disoccupazione e delle disuguaglianze sociali sono stati molto al di sotto delle aspettative²³⁹. Nella maggior parte dei casi le disuguaglianze sono addirittura aumentate, tanto che molti commentatori sostengono che il fine ultimo di queste politiche sia in realtà l'abbassamento generale dei livelli salariali e dei vincoli che impediscono un utilizzo flessibile della forza-lavoro:

«By promoting widespread suspicion of benefit abuse and punishing people for not having found a job, workfare programmes establish a strange dialectic between control and welfare. This prescriptive regulation of participation in programmes has had some very negative effects, as we have seen in the United Kingdom, where the withdrawal and cutting of unemployment benefit, aimed at forcing young people to find work, has generated an increase in social exclusion and polarization. The level of social protection for the more vulnerable groups of unemployed has been weakened.

²³⁸ cfr. A Pollert, *Farewell to Flexibility?*, Oxford: Blackwell Business, Oxford, 1991.

²³⁹ cfr. M. Powell, A. Felstead, *Reforms in the education system to combat school and social failure in Europe: UK country report. Report prepared within the framework of the Socrates Programme, Action III. 3.1.*, University of Leicester, Centre for Labour Market Studies, 2006.

These policies may therefore be seen as a tool for reducing labour standards»²⁴⁰

Tali lettura è supportata dal confronto empirico con i *trend* occupazionali reali, che segnalano una crescita della domanda di posti di lavoro dequalificati e instabili nel settore dei servizi (telecomunicazioni, turismo e ristorazione, assistenza clienti, distribuzione e vendita di prodotti alimentari, assistenza ad anziani e disabili...)»²⁴¹. Molte ricerche hanno evidenziato come, all'interno di questo *trend* occupazionale, vi sia un forte tendenza a privilegiare le competenze sociali e le qualità estetiche dei lavoratori e delle lavoratrici, a scapito delle conoscenze tecniche, delle competenze cognitive e dei titoli di studio²⁴².

Inoltre vi è ormai una chiara evidenza empirica riguardo i processi di dequalificazione del lavoro prodotti dalla diffusione delle nuove tecnologie informatiche. Un importante lavoro di ricerca condotto dalla Harvard University ha dimostrato come l'introduzione delle ICT abbia ridotto notevolmente la domanda di lavoro qualificato, sia dal punto di vista

²⁴⁰ [Diffondendo il sospetto dell'abuso dei sussidi e punendo le persone per non aver trovato un lavoro, i programmi di *workfare* stabiliscono una dialettica tra controllo e *welfare*. Questa regolazione prescrittiva della partecipazione ai programmi di inserimento ha avuto effetti molto negativi, come si è visto nel Regno Unito, dove la diminuzione e i tagli ai sussidi di disoccupazione – al fine di motivare i giovani al lavoro – hanno prodotto un aumento dell'esclusione sociale e della polarizzazione della ricchezza. Il livello di protezione sociale per i gruppi di disoccupati più vulnerabili è stato indebolito. Queste politiche, di conseguenza, possono essere considerate come uno strumento per abbassare gli standard lavorativi] (traduzione mia) (cfr. M. A. Serrano Pascual, «Employability policies in Europe», op. cit., p. 46).

²⁴¹ cfr. M. Alaluf, «Trends in unemployment, employment policies and the absorption of young people into employment», in M. A. Serrano Pascual, (a cura di), *Are activation policies converging in Europe? The European employment strategy for young people*, ETUI, Brussels, 2004, pp. 85-100; P. Thompson, «Disconnected capitalism: Or why employers can't keep their side of the bargain», *Work, Employment & Society*, 17(2), 2003, pp. 359-378.

²⁴² cfr. C. Warhurst, I. Grugulis, E. Keep, *The Skills That Matter*, Palgrave, London, 2004; C. Warhurst, D. Van Der Broek, R. Hall, «Lookism: The New Frontier of Employment Discrimination?», *Journal of Industrial Relations*, 51, 131, 2004, pp. 131-136.

quantitativo che qualitativo²⁴³. Oltre a eliminare posizioni di lavoro qualificate e ben retribuite, infatti, le nuove tecnologie hanno permesso di scomporre, frammentare e riorganizzare il lavoro cognitivo. Alcuni autori hanno definito definito questo processo come una forma di *taylorismo digitale*: «increasing efforts are being made to translate *knowledge work* into *working knowledge* where what is in the minds of employees is captured and codified in the form of digital software, including online manuals and computer programs that can be controlled by companies and used by other often less skilled workers»²⁴⁴.

Today's innovations are tomorrow's routines, le innovazioni di oggi sono la routine di domani. Questa frase di senso comune nel mondo anglosassone coglie nel segno il nucleo centrale del processo di standardizzazione dei processi di lavoro: l'aumento della produttività è perseguito mediante il trasferimento di conoscenza dai singoli lavoratori alla struttura tecnica e organizzativa dell'impresa²⁴⁵. La conoscenza contestuale viene progressivamente sostituita con conoscenza codificata.

²⁴³ cfr. C. Goldin, L. F. Katz, *The Race between Education and Technology*, Harvard University Press, Cambridge, 2008.

²⁴⁴ [c'è uno sforzo crescente finalizzato a tradurre il *lavoro della conoscenza* in *conoscenza al lavoro*, dove ciò che sta nella mente dei lavoratori è catturato e codificato sotto forma di software digitale, che comprende manuali online e programmi informatici che possono essere controllati dalle imprese e utilizzati da lavoratori meno qualificati] (traduzione mia) (P. Brown, H. Lauder, D. Ashton, *The Global Auction: the broken promises of Education, Jobs and Incomes*, op. cit., p. 66).

²⁴⁵ «The separation of conception from execution (thinking from doing) that is a trademark of scientific management represents more than another attempt to shift the priority from human creativity to behavioral control by prescribing conduct through technological means. It reveals why the modular corporation is a revolution at work. Companies are not only reexamining where to think but are also using new technologies to redefine the nature of work itself» [La separazione della progettazione dall'esecuzione (del pensiero dall'azione) che è il tratto caratteristico dell'organizzazione scientifica del lavoro, rappresenta qualcosa di più che l'ennesimo tentativo di trasferire la priorità dalla creatività umana al controllo del comportamento mediante la prescrizione di determinate condotte attraverso gli strumenti tecnologici. Mostra perché l'impresa modulare è una rivoluzione al lavoro. Le imprese non stanno solo riesaminando il loro modo di pensare, ma stanno usando le nuove tecnologie per ridefinire la natura del lavoro stesso] (traduzione mia) (*ivi*, p. 75).

Tale processo può essere applicato al sistema di fabbrica come al lavoro d'ufficio. Oggi il processo lavorativo di manager, consulenti, tecnici, programmatori²⁴⁶, operatori commerciali, addetti alle vendite è stato codificato e incorporato in pacchetti software e reti informatiche. Una scomposizione di questo genere permette non soli di ridurre i costi e di aumentare il controllo sui processi di lavoro da parte dell'impresa riducendo quello esercitato dal lavoratore, ma consente anche una organizzazione modulare e flessibile della produzione, capace di rispondere *on time* alle richieste del mercato. Come scrive Nora Denzel, dirigente fino al 2006 della *Hewlett Packard*, «jobs, business processes and technology are beginning to be standardized, virtualized and integrated into an IT 'supply chain' that delivers services on demand — where, when and precisely how much the customer requires»²⁴⁷. L'idea generale quella di scomporre il processo lavorativo nei suoi elementi basilari, compresi ruoli e mansioni. Dopodiché questi elementi possono essere integrati in un sistema informatico che ne permette la costante riconfigurazione in risposta alle mutevoli richieste del cliente, o alla pressione competitiva dei mercati.

Inoltre, a differenza di quello meccanico, il taylorismo digitale non richiede più la concentrazione dei lavoratori all'interno di grandi fabbriche: i singoli segmenti del processo di lavoro possono essere dispersi e ricombinati in qualunque parte del mondo in tempi brevissimi.

²⁴⁶ Come scriveva qualche anno fa il sociologo dell'educazione Brint, «many years in the future, we shall see the same standardization in the computer software industry that a previous generation witnessed in the insurance and automobile industries» [in futuro assisteremo nell'industria del software informatico allo stesso processo di standardizzazione di cui è stata testimone l'industria automobilistica e assicurativa] (traduzione mia) (S. Brint, «Professionals and the 'Knowledge Economy': Rethinking the Theory of Post Industrial Society», *Current Sociology*, 49, no. 4, 2001, p. 116).

²⁴⁷ [processi lavorativi, commerciali e tecnologici iniziano ad essere standardizzati, resi virtuali e integrati in una filiera informatica che offre servizi su richiesta - dove, quando e precisamente quanto il cliente richiede] (traduzione mia) (N. Denzel, *Standardization: Reduce Cost, Simply Change*, HP Feature Story, Febbraio 2004, disponibile all'indirizzo: <http://h41131.www4.hp.com/hk/en/stories/standardization-reduce-cost-simplify-change.html>).

Il processo di standardizzazione e razionalizzazione del lavoro cognitivo qualificato ha evidentemente profonde implicazioni per quanto riguarda il rapporto tra istruzione, lavoro e reddito. Ma queste implicazioni, nascoste o mistificate nella retorica dell'economia della conoscenza, non sono prese in considerazione nei processi di orientamento, generando false aspettative di mobilità economica verticale grazie alla formazione ricevuta. Secondo Brown, i giovani oggi sono:

«caught in a gale of creative destruction that makes it difficult to find individual solutions to changing economic realities. The demand for managerial and professional jobs in the United States is not only far less than commonly assumed, but the quality of working life and rewards associated with those jobs will not live up to expectations. The idea that learning equals earning fails to acknowledge that most of those with a university degree in America have not witnessed an increase in income since the early 1970s. The only winners among college graduates are a minority who succeed in the competition for the best jobs. This is squeezing and polarizing the American middle classes and posing fundamental challenges for policy makers²⁴⁸.

Nel dibattito pedagogico contemporaneo sul rapporto tra istruzione e mercato del lavoro – incentrato sull'importanza delle skills e del sapere pratico ai fini di una maggiore occupabilità del soggetto – pochi sembrano tener conto di questa dinamica strutturale fondamentale, ovvero del fatto

²⁴⁸ [sono presi in un processo di distruzione creativa che rende difficili trovare soluzioni individuali alle problematiche economiche. La domanda di lavori manageriali o professionali negli Stati Uniti non solo è molto più bassa di quanto si creda, ma il la qualità della vita lavorativa e i redditi associati a questi lavori sono al di sotto delle aspettative. L'idea che apprendere significa guadagnare ignora il fatto che per la maggior parte dei laureati in America non c'è stato alcun aumento di reddito dagli anni Settanta ad oggi. Gli unici vincitori tra chi possiede un titolo universitario sono un esigua minoranza che ha avuto successo nella competizione per i posti di lavoro migliori. Questo processo sta comprimendo e polarizzando la classe media americana, lanciando una sfida importante al mondo della politica] (traduzione mia) (P. Brown, H Lauder, D. Ashton, *The Global Auction: the broken promises of Education, Jobs and Incomes*, op. cit., p. 6).

che storicamente alla ‘distruzione creativa’ fa seguito la ‘distruzione dei creativi’.

Analizzando il caso inglese, il gruppo di ricerca coordinato da Purcell²⁴⁹ ha rilevato che una quota crescente di posizioni lavorative che non richiedono un’istruzione superiore è occupata da laureati, tanto da affermare che «it is better now to talk of ‘the jobs that graduates do’ rather than ‘graduate jobs’»²⁵⁰. Secondo Brynin²⁵¹ il fatto che un numero sempre maggiore di lavoratori in possesso di titoli di studio risultino essere sottoccupati rispetto al loro livello di qualificazione rappresenta un problema emergente in tutte le economie avanzate, sottostimato dalla letteratura sociologica e manageriale degli anni Novanta proprio a causa delle eccessive aspettative riposte nello sviluppo di una economia della conoscenza che si supponeva avrebbe creato un’ampia domanda di lavori creativi e qualificati. Per questa ragione, sempre secondo Brynin, «the sociological and business literatures both fail to appreciate the possible disjuncture between the supply and demand for graduate labour; that is, what these workers require to obtain jobs and what these workers do in those jobs»²⁵².

La crescita dei laureati rispetto alla domanda genera la cosiddetta ‘inflazione accademica’ (*academic inflation*), che, a sua volta, produce un deprezzamento generale del lavoro e una crescita del potere contrattuale di chi lo impiega.

²⁴⁹ cfr. K. Purcell, N. Wilton, P. Elias, «What is a Graduate Job? An Examination of the Skills Used in the Workplace by Graduates», relazione presentata alla *21st Annual International Labour Process Conference*, University of the West of England, febbraio 2004.

²⁵⁰ [oggi sarebbe meglio parlare di ‘lavori svolti dai laureati’ piuttosto che di ‘lavori che richiedono la laurea’] (traduzione mia) (*ivi*, p. 12).

²⁵¹ cfr. M. Brynin, «Over-Qualification in Employment», *Work, Employment and Society*, 16(4), 2003, pp. 637–654.

²⁵² [tanto la letteratura sociologica quanto quella manageriale non sono state in grado di riconoscere la possibile disgiunzione tra domanda e offerta di lavoro per i laureati; ovvero tra quello che viene richiesto per ottenere il lavoro e quello che questi lavoratori realmente fanno una volta ottenuto il lavoro] (traduzione mia) (*ivi*, p. 652).

Si tratta di un fenomeno molto esteso e in costante aumento. Il *Center for College Affordability and Productivity*²⁵³, elaborando i dati del *Bureau of Labor Statistics*, ha pubblicato delle statistiche significative riguardo le dimensioni del processo di dequalificazione che ha colpito i laureati statunitensi negli ultimi vent'anni:

«Approximately 60 percent of the increase in the number of college graduates from 1992 to 2008 worked in jobs that the BLS considers relatively low skilled – occupations where many participants have only high school diplomas and often even less. Only a minority of the increment in our nation's stock of college graduates is filling jobs historically considered as requiring a bachelor's degree or more»²⁵⁴.

Se si legge il rapporto nel dettaglio, si scopre che, negli Stati Uniti, i camerieri e le cameriere in possesso della laurea nel 1992 erano 119.000, mentre nel 2008 la cifra è più che raddoppiata, raggiungendo i 318.000. Un discorso analogo si può fare per i cassieri laureati (da 132.000 nel 1992 a 365.000 nel 2008). Il costante aumento di questo fenomeno è destinato a generare tensioni tanto nel mercato del lavoro quanto sul piano sociale.

Solitamente i commentatori di orientamento conservatore tendono ad addossare la responsabilità dell'inflazione accademica alle politiche sconsiderate dei governi nazionali e delle lobby universitarie che hanno incentivato oltremodo le persone ad iscriversi all'università, creando false illusioni, abbassando la qualità della formazione e riducendo i meccanismi

²⁵³ Il CCAP è centro di ricerca indipendente di orientamento liberista fondato a Washington nel 2006 (cfr. <http://centerforcollegeaffordability.org>).

²⁵⁴ [Circa il 60 per cento dei nuovi laureati tra il 1992 e il 2008 hanno svolto lavori considerati relativamente dequalificati – lavori dove la maggior parte delle persone impiegate ha solo il diploma di scuola superiore e spesso anche meno. A livello nazionale, solo una minoranza della quota complessiva dei nuovi laureati sta occupando posti di lavoro per cui storicamente è richiesta la laurea o titoli superiori] (traduzione mia) (R. Vedder, *Twelve Inconvenient Truths about American Higher Education*, Policy Paper from the Center for College Affordability and Productivity, CCAP, marzo 2012, disponibile all'indirizzo: http://centerforcollegeaffordability.org/uploads/12_Inconvenient_Truths.pdf).

di selezione. Secondo questa visione, le abilità richieste dalla maggior parte dei lavori non si acquisiscono a scuola, ma nei luoghi di lavoro con spirito di abnegazione e molta pratica:

«Most jobs simply don't require a degree because they rely upon a skill set which is obtained through hard work and practice from working within the trade. I'd even venture so far as to say that almost any job which is not in some form a science doesn't require a degree»²⁵⁵.

Ma anche l'abilità artigianale – spesso portata ad esempio come modello di formazione pratica centrata sul «saper fare» proprio dai sostenitori delle politiche in discussione – è poco richiesta dal nuovo capitalismo flessibile, se non addirittura temuta. Secondo Richard Sennet l'abilità artigianale presuppone il desiderio di «far bene una cosa *per se stessa*», il che comporta una certa forma – positiva – di fissazione, che confligge con gli interessi dell'organizzazione flessibile del lavoro:

«Quanto più si capisce come fare bene qualcosa, tanto maggiore è il valore che vi si attribuisce. Tuttavia, le istituzioni basate su transizioni a breve termine e su compiti che cambiano costantemente non favoriscono affatto questo *ethos* del lavoro. Possono addirittura temerlo. A questo riguardo, la parola in codice del management è *incagliato*. Chi si radica in una attività per riuscire a svolgerla al meglio può sembrare agli altri incagliato, nel senso di fissato su quella sola cosa. Una certa ossessione è effettivamente necessaria all'abilità artigianale, ed è l'esatto contrario della disposizione mentale del consulente aziendale che va e viene e non lascia mai niente dietro di sé. [...] Il consolidamento delle capacità mediante la pratica è in contrasto con gli obiettivi delle istituzioni, che dai loro dipendenti si

²⁵⁵ [La maggior parte dei lavoro semplicemente non richiedono un titolo di studio perché si fondano su di un insieme di abilità che si acquisiscono con il duro lavoro e con la pratica sul campo. Andrei pure oltre, sostenendo che quasi ogni lavoro che non sia una scienza non richiede un titolo] (traduzione mia) (M.A. Weiner, «President Obama and 'Academic Inflation'», *The Bulletproof Patriot*, 24 aprile 2012, disponibile all'indirizzo: <http://www.thebulletproofpatriot.com/blog/tag/academic-inflation/>).

attendono che sappiano fare molte cose diverse in rapida successione. Un'organizzazione flessibile deve poter far conto su collaboratori svegli, ma incontra difficoltà quando questi si impegnano nel consolidamento delle loro abilità»²⁵⁶

Non vi è, tuttavia, una necessaria contraddizione tra l'enfasi posta sulla formazione dalle nuove politiche di intervento nel mercato del lavoro e le richieste reali del mondo della produzione flessibile. Vi è, al contrario, una dimensione pedagogica implicita ma coerente, orientata alla produzione di un tipo particolare di soggettività²⁵⁷. Su pressione del mondo delle imprese e degli organismi internazionali, la ristrutturazione dell'istruzione superiore e professionale punta a creare nuove figure di *learning worker*, lavoratori che apprendono, capaci di adattarsi in modo subalterno ai continui cambiamenti della produzione globale contemporanea. Da questo punto di vista, come ha sottolineato la sociologa del lavoro e dell'educazione Phoebe Moore²⁵⁸, la riorganizzazione dei percorsi formativi è stata contemporanea e sinergica con la flessibilizzazione e ricontrattualizzazione dei rapporti di lavoro.

Inoltre, il discorso contemporaneo sull'occupabilità presuppone che le necessità del mercato e le aspirazioni individuali tendano a coincidere o quanto meno ad armonizzarsi. Si veda ad esempio la definizione di occupabilità della CBI:

«Employability is the possession by an individual of the qualities and competencies required to meet the changing needs of employers and

²⁵⁶ R. Sennett, *La cultura del nuovo capitalismo*, Il Mulino, Bologna, 2006, p. 86.

²⁵⁷ «Employability, then, has become stylized, commodified, and ultimately embodied within individuals in such a way as to render the process of selecting individuals in the labour market process open to a new level of subjectivity» (P. Brown, A. Hesketh, *The Mismanagement of Talent: Employability and Jobs in the Knowledge Economy*, op. cit., p. 92).

²⁵⁸ cfr. P. Moore, «Uk Education, Employability and Everyday Life», op. cit.

customers and thereby help to realise his or her aspirations and potential in work»²⁵⁹.

In un mercato del lavoro in cui la maggior parte dei posti di lavori sono dequalificati e interscambiabili, conoscenze e competenze – così come le abilità tecniche o artigianali – passano in secondo piano, mentre le qualità personali (subalternità, malleabilità, disposizione al cambiamento e alla mobilità orizzontale) assumono un interesse primario per la produttività dell'impresa.

Tuttavia, a fronte di un numero crescente di persone '*employable but not in employment*' (occupabili ma non occupate), il *mismatch* tra domanda e offerta evidenzia innanzitutto la dimensione relativa del concetto di occupabilità:

«Some job applicants are employable but not offered posts because of a mismatch between supply and demand – there are simply not enough vacancies. This is why employability also needs to be defined as a *relative* concept that depends on the laws of supply and demand within the market for jobs. If there were more jobs than applicants for professional and managerial workers, the expansion of higher education would pose less of a problem. We could assume that all candidates with the appropriate

²⁵⁹ [l'occupabilità è il possesso da parte di un individuo delle qualità e delle competenze necessarie per rispondere alle mutevoli necessità delle imprese e dei consumatori, in modo da potere realizzare le proprie aspirazioni e il proprio potenziale nel lavoro] traduzione mia) (Confederation of British Industry, *Making Employability Work: An Agenda for Action*, CBI, London, 1999, p. 1).

qualifications and skills would get appointed. But this is far removed from the realities of the labour market, even when the economy is buoyant»²⁶⁰.

L'occupabilità di una persona, quindi, non dipende solamente dalla sua capacità di soddisfare i requisiti di un lavoro specifico, ma anche dalla domanda di quel lavoro e dalla posizione che il singolo occupa nella gerarchia di chi cerca quel lavoro. Inoltre, se i suddetti requisiti sono in continua evoluzione, la paura della rapida obsolescenza professionale spinge il soggetto a cercare disperatamente – e inutilmente – di anticipare le future aspettative del mercato attraverso percorsi di formazione e addestramento.

L'eccesso di candidati egualmente 'occupabili' a fronte del numero esiguo di posti disponibili ha portato un ulteriore abbruttimento dei meccanismi di selezione – aumentandone la discrezionalità²⁶¹ – e un ritorno a meccanismi di informali di controllo e disciplinamento nei rapporti di lavoro.

²⁶⁰ [Molti tra coloro che cercano lavoro sono occupabili, ma non vengono offerti loro posti a causa del mismatch tra domanda e offerta – semplicemente non ci sono abbastanza posizioni scoperte. Questa è la ragione per cui l'occupabilità deve essere definita anche in senso *relativo*, come variabile dipendente dalle leggi della domanda e dell'offerta nel mercato del lavoro. Se ci fossero più posti di lavoro che candidati, l'espansione dell'istruzione superiore non sarebbe un problema. Potremmo pensare che tutti i candidati con le qualifiche e le competenze adeguate saranno assunti. Ma ciò è molto distante dalla realtà del mercato del lavoro, anche quando l'economia va bene] (traduzione mia) (P. Brown, A. Hesketh, *The Mismanagement of Talent: Employability and Jobs in the Knowledge Economy*, op. cit., pp. 24-25).

²⁶¹ Il sociologo dell'educazione Phillip Brown, dopo una lunga ricerca sui nuovi meccanismi di selezione, ha coniato l'espressione 'science of gut feeling' (scienza dei sentimenti di pancia) per definire le tecniche attraverso cui le imprese cercano di individuare i tratti della personalità dei futuri lavoratori, in modo da riconoscere i più adatti e malleabili: «Far from becoming more scientific, as the policy-makers and HR manuals would have us believe, the importance attached to the personal qualities of the candidate, such as drive, initiative, interpersonal sensitivity, and leadership skills, make it inevitable that recruitment decisions will continue to boil down to the science of 'gut feelings'» [Anziché diventare più scientifiche, come politici e manuali di risorse umane vorrebbero farci credere, l'importanza attribuita alle qualità personali del candidato, come l'impegno, l'iniziativa, la sensibilità relazionale, abilità di comando, fa sì che le decisioni in fase di selezione si concentrino sulla scienza dei sentimenti di pancia] (traduzione mia) (*ivi*. p. 96).

Le tensioni e i conflitti che tale situazione può generale sul piano psicologico sono stati studiati solo di recente²⁶², mentre i rischi sociali sono noti da tempo. In un saggio seminale del 1970, intitolato ironicamente *Education and Jobs: The Great Training Robbery*, il sociologo dell'economia Ivar Berg esprimeva la seguente preoccupazione:

«There is reason for concern about the personal well-being of the growing numbers who do not find that their investments in education are earning them the rewards they were taught to anticipate. The political consequences of latent discontent are not necessarily less threatening to democratic institutions than those of the noisier versions of American disaffection»²⁶³.

Già negli anni Sessanta Berg, studiando la relazione tra istruzione e mercato del lavoro, sosteneva che vi fosse una scarsa evidenza empirica riguardo il fatto che i lavoratori più qualificati trovassero occupazioni migliori. Secondo Berg il problema – che lui definiva ‘sottoutilizzo dei talenti’ – poteva essere affrontato solo attraverso un rovesciamento di prospettiva: «rather than concentrate on upgrading the supply of labour we should focus on the overall demand for employment»²⁶⁴.

²⁶² C. Cremin, «Never Employable Enough: The (Im)possibility of Satisfying the Boss's Desire», *Organization*, Sage, 2010; 17; 131.

²⁶³ [c'è ragione di preoccuparsi per il benessere personale di un numero crescente di persone le quali scoprono che il loro investimento in istruzione non sta fruttando loro i guadagni sperati. Le conseguenze politiche di questo malcontento latente non sono necessariamente meno minacciose per le istituzioni democratiche di quanto non lo siano forme di risentimento più rumorose] (traduzione mia) (I. Berg, *Education and Jobs: The Great Training Robbery*, Praeger, New York, 1970, p. 45).

²⁶⁴ [piuttosto che concentrarti sulla riqualificazione dell'offerta di lavoro dovremmo rivolgere la nostra attenzione alla domanda complessiva di occupazione] (traduzione mia) (*Ibidem*).

Nonostante grandi cambiamenti avvenuti negli ultimi quarant'anni, il fenomeno del *mismanagement of talent*²⁶⁵ continua a crescere in estensione ed intensità.

Le politiche dell'occupabilità, oltre a non ottenere i risultati attesi in termini di occupazione e mobilità sociale, hanno ampiamente ridefinito il discorso sull'educazione nel suo complesso. La subordinazione dei percorsi formativi allo sviluppo del capitale umano ha messo in secondo piano gli obiettivi etici, sociali e democratici dell'istruzione scolastica. Come scrive il pedagogista Raffaele Mantegazza riguardo la transizione scuola-università:

«la massimizzazione del profitto individuale (che è altra cosa dallo stimolo rispetto alla possibilità per il singolo di ottenere risultati positivi) diventa capitalizzazione di ciò che si è imparato e che è possibile poi spendere (come un «credito») nella carriera scolastica successiva. A venir meno in questo processo è la comprensione di un sapere non immediatamente spendibile o non spendibile del tutto (che è in fondo il tipo di sapere che dovrebbe essere imparato a scuola)»²⁶⁶.

Assegnare al mercato del lavoro il compito di determinare le finalità e i contenuti della formazione significa equipararla agli altri servizi di mercato e adottarne i medesimi criteri di valutazione. Se una certa conoscenza, competenza o abilità non è più richiesta dal mercato, il suo valore si riduce di conseguenza. L'auto-realizzazione, lo sviluppo di sensibilità estetiche, critiche e creative della persona, perdono importanza e autonomia. L'impresa diviene il vero soggetto della formazione, mentre la persona ne diviene l'oggetto.

²⁶⁵ cfr. P. Brown, A. Hesketh, *The Mismanagement of Talent: Employability and Jobs in the Knowledge Economy*, op. cit.

²⁶⁶ R. Mantegazza, *I buchi neri dell'educazione. Storia, politica, teoria*, Eleuthera, Milano, 2006, p. 30.

2.1.5. Il caso italiano: dal Libro Bianco al manifesto per l'occupabilità Italia 2020

I processi di ristrutturazione fin qui descritti hanno trovato nell'Italia degli anni Duemila un contesto particolarmente ricettivo. È sufficiente scorrere i principali documenti ministeriali pubblicati negli ultimi quindici anni²⁶⁷ sul raccordo tra istruzione e mercato del lavoro per notare quanto le indicazioni europee siano state recepite e adattate alla realtà italiana.

Anche in Italia, negli ultimi trent'anni, si è diffusa la tentazione di concedere ai processi economici una sorta di delega per la regolazione sociale, nella persuasione, espressa o sottaciuta, che nella sfera economica si dispieghi una razionalità destinata a esercitare un ruolo-guida nella trasformazione sociale. Inoltre, tanto nella cultura politica e manageriale quanto nel senso comune, le trasformazioni tecnologiche, economiche, politiche e giuridiche sono percepite come governate da un principio eteronomo, esterno alla sfera della politica. L'ipotesi della transizione post-fordista e dell'avvento di una economia della conoscenza divengono anche in questo caso il canone esplicativo fondamentale della trasformazione.

Da questo punto di vista un testo di grande interesse politico e teorico è certamente il *Libro Bianco sul Mercato del Lavoro in Italia*, redatto nell'ottobre 2001 da un gruppo di lavoro coordinato da Maurizio Sacconi e Marco Biagi, e presentato dall'allora ministro del lavoro Roberto Maroni.

L'orientamento generale del documento, esplicitato nell'introduzione, è chiaramente incentrato sulle politiche di intervento dal lato dell'offerta e sulle strategie per l'occupabilità:

²⁶⁷ cfr. *Libro Bianco sul Mercato del Lavoro in Italia. Proposte per una società attiva e per un lavoro di qualità*, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Roma, 2001; *La vita buona nella società attiva. Libro bianco sul futuro modello sociale*, Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, Roma, 2009; *ITALIA 2020. Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro*, Ministero del Lavoro, Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Roma, 2009, disponibile all'indirizzo: http://www.lavoro.gov.it/Lavoro/Notizie/20090923_2020.htm).

«Il conseguimento di una maggiore occupazione non dipende esclusivamente dalle politiche del lavoro qui delineate. Esse, tuttavia, devono assicurare che la crescita economica possa essere pienamente sfruttata, accrescendo le possibilità occupazionali degli individui ed aumentando l'intensità occupazionale dello sviluppo economico. *A questo fine deve essere rafforzata la capacità di funzionamento efficiente del mercato, liberandolo dalle inefficienze economiche e normative che hanno nel corso degli anni ostacolato il pieno dispiegarsi delle sue potenzialità.* Ciò, ovviamente, non dovrà avvenire restringendo le tutele e le protezioni, bensì *spostandole dalla garanzia del posto di lavoro all'assicurazione di una piena occupabilità durante tutta la vita lavorativa*, riducendo, quindi, i periodi di disoccupazione o di spreco di capitale umano»²⁶⁸.

L'assunto generale da cui muove il Libro Bianco è la necessità di «sostituire il tradizionale apparato garantistico di cui gode il lavoratore dipendente nel sistema di tutele vigente nel rapporto individuale di lavoro con un sistema di tutele operanti nel mercato» al fine di «garantire l'obiettivo sociale della occupabilità che il Libro Bianco colloca al centro della politica del lavoro. La formula [...] si fonda sul postulato indimostrato, ma pervicacemente diffuso, che le tutele nel rapporto di lavoro, e cioè il cosiddetto garantismo rigido o normativo, tornino a detrimento dell'occupazione totale e in particolare dell'occupazione dei giovani delle fasce più deboli (*outsiders*)»²⁶⁹.

Non ci interessa qui approfondire la validità scientifica della teoria secondo cui un regime esteso di tutele e garanzie dei lavoratori costituisce un freno allo sviluppo e all'occupazione. Molti studi recenti, tuttavia, hanno

²⁶⁸ *Libro Bianco sul Mercato del Lavoro in Italia. Proposte per una società attiva e per un lavoro di qualità*, op. cit., p. X-XI.

²⁶⁹ P. Alleva, A. Andreoni, V. Angiolini, F. Coccia, G. Naccari, «Dignità e alienazione del lavoro nel Libro Bianco del Governo», in AA.VV., *Lavoro: ritorno al passato. Critica del Libro Bianco e della legge delega al Governo Berlusconi sul mercato del lavoro*, Ediesse, Roma, 2002, p. 23.

posto in relazione le variazioni della disoccupazione con le variazioni dell'indice di protezione normativa dei lavoratori calcolato dall'OCSE (il cosiddetto EPL, *Employment Protection Legislation*). Questi lavori hanno evidenziato che la retta di regressione è pressoché piatta, anzi leggermente inclinata in modo opposto a quanto dovrebbe essere se la correlazione effettivamente esistesse, il che lascia supporre che variazioni del grado di protezione e variazioni della disoccupazione siano variabili sostanzialmente non correlate²⁷⁰. Inoltre, nel rapporto OCSE del maggio 2009²⁷¹ si legge che, con un salario medio netto di 21.374 dollari, l'Italia si colloca al ventitreesimo posto della classifica dei trenta paesi più industrializzati, e che – nel corso dell'ultimo decennio – è il paese che ha dato maggiore impulso alle politiche di deregolamentazione del mercato del lavoro²⁷².

Ai fini del nostro discorso, però, vorremmo concentrarci sul ruolo assegnato alla formazione all'interno del Libro Bianco. Nel testo, infatti, si sostiene a più riprese che la vera tutela per i lavoratori vada cercata nel mercato, ossia garantendo loro possibilità di migliorare continuamente la propria occupabilità attraverso percorsi di formazione.

²⁷⁰ cfr. E. Brancaccio, «Il fallimento della deflazione salariale», in P. Leon, R. Realfonzo (a cura di), *L'economia della precarietà*, Roma, Manifestolibri, 2008, pp. 136-137; Oliver Blanchard, «The Economic Future of Europe», *Journal of Economic Perspectives*, 2004, vol. 18, n. 4.

²⁷¹ OCSE, *Taxing Wages*, 2009, disponibile all'indirizzo: <http://www.oecd.org/fr/ctp/analysedespolitiquesfiscales/taxingwagesitalia.htm>.

²⁷² Vi è un ulteriore aspetto da sottolineare: nella prospettiva di riforma del mercato del lavoro delineata nel Libro Bianco è completamente assente una funzione cruciale del diritto del lavoro, ovvero il carattere promozionale dei vincoli sull'uso della forza lavoro rispetto al progresso tecnico, come evidenziato da molti economisti come Schumpeter a Sylos Labini. Secondo questa visione, la deregolamentazione dei rapporti di lavoro disincentiva le innovazioni. Ciò accade perché se un'impresa può ottenere profitti mediante l'uso flessibile della forza-lavoro, e, dunque, comprimendo i salari e i costi connessi alla tutela dei diritti dei lavoratori, non ha alcuna convenienza a utilizzare risorse per finanziare attività di ricerca e sviluppo. Le quali, peraltro, danno risultati di lungo periodo, difficilmente compatibili con ritmi di competizione – su scala globale – sempre più accelerati. La compressione delle innovazioni riduce il tasso di crescita e, di conseguenza, l'ammontare di prodotto sociale destinato al lavoro dipendente (cfr. P. Leon, R. Realfonzo (a cura di), *L'economia della precarietà*, op. cit; G. Forges Davanzati, A. Pacella, «Minimum wage, credit rationing and unemployment in a monetary economy», *European Journal of Economic and Social System*, 2009, vol. XXII, n.1).

Per una comprensione chiara della logica che sta alla base della proposta delineata dal Libro Bianco ci permettiamo di riportare un lungo paragrafo contenuto nel volume *Un futuro da precari?* di Maurizio Sacconi e Michele Tiraboschi:

«Un'economia competitiva fondata sulla conoscenza deve poter contare su lavoratori il cui potere contrattuale poggi sulla loro qualità professionale e capacità di adattamento piuttosto che su di un sistema di garanzie ingessate. Questa è la vera stabilità del lavoro. Una stabilità basata su un sistema di convenienze reciproche piuttosto che su formalistiche imposizioni di legge, che vengono poi largamente superate dalla prassi, se è vero che l'articolo 18 trova oggi applicazione per una cerchia sempre più ristretta di lavoratori e, comunque, nulla può quando un posto di lavoro si cancella. Un mercato del lavoro «blindato» non serve a nessuno. Non alle imprese ma neppure agli stessi lavoratori, i quali - sebbene intoccabili e inamovibili - non riusciranno mai ad impedire il declino inesorabile di un siffatto modello economico e sociale. Ecco perché la stabilità non può più essere misurata con i vecchi canoni, come se fosse uno *status* o, peggio, un privilegio. Secondo i canoni della nuova economia - largamente recepiti negli altri paesi ma non da noi - è considerato stabile non il giovane assunto a tempo indeterminato, ma quello che, nello svolgimento della propria attività lavorativa, ha raggiunto una posizione autonoma e condivisa nell'ambito di una delle tante forme contrattuali ammesse dalla legge. E il percorso formativo è indubbiamente la porta d'accesso più sicura a questa nuova nozione di stabilità. Contro la precarietà – vera o percepita – del lavoro si può in ogni caso pensare di reagire mediante l'adozione di modelli di regolazione del mercato del lavoro obsoleti e lontani dalle logiche dei nuovi modi di lavorare e produrre. Così come nessuno, tantomeno i cantori del declino e della precarietà, pensano davvero che sia possibile garantire il lavoro a vita alle dipendenze di uno stesso datore di lavoro a forza di decreti e leggi. Quello che le istituzioni devono fare, piuttosto, è attrezzare i giovani, mediante azioni di orientamento, formazione e consulenza, presa in carico del bisogno della persona, borse di lavoro, dottorati di ricerca orientati al mondo dell'impresa, percorsi integrati tra la conoscenza e l'azione affinché sia garantito l'obiettivo

della continuità dell'occupazione. Perché, quando un giovane è preparato e motivato, la stabilità del lavoro viene poi da sé»²⁷³.

L'ultima frase riassume il senso delle politiche di intervento dal lato dell'offerta: se una persona è *preparata* (ovvero adeguatamente formata) e *motivata* (ovvero senza strumenti di sussistenza alternativi al reddito da lavoro), la stabilità lavorativa viene da sé. Anche qui si può notare l'esclusione a priori della condizione di *employable but not in employment*, condizione in cui invece si trovano, come abbiamo visto nelle pagine precedenti, una fetta significativa dei lavoratori contemporanei, in particolari e giovani. Secondo Tiraboschi, gli *occupabili non occupati* sono il risultato di cattive politiche dell'istruzione e di inadeguati sistemi di orientamento scolastico e professionale, che non hanno creato le adeguate connessioni tra mercato del lavoro e mondo della formazione. Il disallineamento tra formazione e occupazione «è dovuto essenzialmente alla mancanza di dialogo tra apprendimento e lavoro»²⁷⁴:

«Alla luce di queste considerazioni il ritardo dell'Italia non pare invero colmabile con un semplice incremento quantitativo degli investimenti in formazione e, come pure inizialmente fatto con la legge n. 196 del 1997, degli incentivi – anche finanziari – a sostegno delle politiche promozionali sul mercato del lavoro. Piuttosto, è la struttura stessa dell'offerta formativa e delle tradizioni di *policy* che necessita di revisione e profonda innovazione a sostegno della (debole) posizione lavorativa dei più giovani (e non solo) nel mercato del lavoro. [...] Ben altro valore e importanza sembrano per contro assumere la riforma dei sistemi di istruzione e di formazione professionale e, in generale, il buon funzionamento di tutti quegli istituti volti ad accrescere – anche mediante l'operatività di reti più o meno formalizzate tra istituzioni locali, istituzioni scolastiche e formative, associazioni datoriali, imprese e

²⁷³ M. Sacconi, M. Tiraboschi, *Un futuro da precari? Il lavoro dei giovani tra rassegnazione e opportunità*, Mondadori, Milano, 2006, p. 64.

²⁷⁴ *Ivi*, p. 63.

organizzazioni sindacali – l’occupabilità dei giovani. Particolarmente significative sono, da questo specifico punto di vista, le esperienze di alternanza scuola – lavoro e, segnatamente, il contratto di apprendistato, nonché tutti quei meccanismi istituzionali volti ad agevolare il *placement* degli studenti e, in generale, la transizione dai percorsi educativi e formativi al mercato del lavoro»²⁷⁵.

In altri termini, la scuola è considerata la principale responsabile della disoccupazione giovanile. Per questa ragione il mondo della formazione nel suo complesso, dalla scuola dell’obbligo fino all’istruzione superiore universitaria, deve essere interamente riformato. Le università, in particolare, devono rivedere tanto i principi quanto le finalità del loro operare quanto le modalità organizzative, amministrative e gestionali, affinché diventino strutture capaci di rispondere alle esigenze delle imprese: «gli Atenei devono accettare fino in fondo la strada della competizione, giocata essenzialmente sulla reputazione e sulla qualità dei docenti e della ricerca, e aprirsi, in un quadro certo di regole, al mercato. [...] L’autoreferenzialità del corpo docente è il vero problema dell’Università italiana, come ha efficacemente evidenziato il Rapporto congiunto sulla occupazione del Consiglio e della Commissione 2004/2005, là dove accusa senza mezzi termini il sistema universitario italiano di progettare e attuare percorsi formativi pensati non in funzione delle esigenze delle imprese e del territorio ma della sola capacità formativa dei singoli docenti»²⁷⁶.

L’autonomia della ricerca rispetto alle esigenze immediate del mondo delle imprese è etichettata come “autoreferenzialità del corpo docente”. Questo giudizio è ribadito nel paragone con il sistema americano, la cui capacità di attrarre finanziamenti privati è ricondotta innanzitutto

²⁷⁵ M. Tiraboschi, «Il problema della occupazione giovanile nella prospettiva della (difficile) transizione dai percorsi educativi e formativi al mercato del lavoro», Working Paper, C.S.D.L.E. – 38/2005, pp. 17-18.

²⁷⁶ *Ivi*, p. 29.

all'abilità di docenti e dirigenti: «la differenza con un sistema di eccellenza come quello americano, in effetti, non sta tanto nella quota di finanziamento dello Stato, ma piuttosto nel finanziamento privato e cioè nella capacità dei docenti e delle amministrazioni universitarie di attrarre ingenti risorse private da orientare sulla ricerca»²⁷⁷.

Inoltre, come nel caso della istruzione e formazione professionale, la nuova missione sociale dell'Università non deve limitarsi alla costruzione di percorsi formativi adeguati alla tipologia di manodopera richiesta, ma deve integrarsi pienamente nel sistema produttivo del territorio: «E' per questa ragione che il *Libro Bianco* dell'ottobre 2001 sul mercato del lavoro sollecitava una nuova stagione di patti locali per l'occupabilità, mediante il raccordo tra istruzione, formazione e mercato del lavoro, assegnando agli atenei un ruolo di regia e di motore dell'innovazione e di sviluppo del territorio. E sempre per questa ragione il *Libro Bianco* invitava le scuole e soprattutto le Università a compiere uno sforzo straordinario per assicurare a tutti i propri studenti una occasione di occupabilità, realizzando una insostituibile funzione. Quella appunto di facilitare la transizione dai percorsi educativi e formativi al mercato del lavoro»²⁷⁸.

Se da un lato l'università deve avvicinarsi alle imprese, dall'altro queste ultime devono acquisire potere e competenza decisionale in merito ai percorsi formativi:

«L'azienda che assume l'apprendista può incidere concretamente, e in raccordo con gli istituti formativi e/o le sedi universitarie, sulla definizione di un percorso didattico e formativo (anche aziendale) disegnato su misura per le proprie specifiche esigenze organizzative e produttive e strategie di reclutamento di personale altamente qualificato aprendo così la strada per un investimento qualitativo in capitale umano, da cui deriva una elevata

²⁷⁷ *Ibidem.*

²⁷⁸ *Ivi*, p. 30.

possibilità di stabilizzazione al termine della fase in assetto formativo. Le istituzioni formative e universitarie, per contro, si avvicinano alle concrete esigenze del mondo del lavoro intercettando (più o meno) cospicui finanziamenti privati a condizione, ovviamente, di superare quella storica autoreferenzialità che, da tempo, è indicata come una delle principali caratteristiche negative del nostro sistema educativo e formativo in rapporto alla (difficile) transizione dei giovani verso il mercato del lavoro»²⁷⁹.

La prospettiva generale è quella di una progressiva compenetrazione tra scuola e impresa, che deve dar vita ad un sistema di integrato capace di collocare le persone giuste al posto giusto. L'università deve diventare un «segmento strategico di una ben più complessa e articolata rete di relazioni giuridico-istituzionali che, sotto l'insegna della occupabilità, si propone l'obiettivo di un reale dialogo tra sedi della istruzione e della formazione professionale, amministrazioni periferiche dello Stato, organizzazioni rappresentative degli interessi dei lavoratori e sistema economico e produttivo locale»²⁸⁰.

Dal punto di vista pedagogico, la compenetrazione di scuola e impresa si realizza mettendo al centro il riconoscimento della valenza educativa e formativa del lavoro, in contrasto con l'impostazione teorica e astratta della scuola italiana, in cui l'enfasi sulla cultura classica è in realtà riflesso di un atteggiamento classista²⁸¹. Approfondiremo questa posizione nel prossimo capitolo, quando ci concentreremo sulla nesso tra formazione e processo di lavoro. Tuttavia, questo elemento è parte integrante tanto della proposta teorica quanto di quella operativa dei documenti che stiamo analizzando. Ne *La Vita Buona nella Società Attiva. Libro Bianco sul futuro del modello*

²⁷⁹ M. Tiraboschi (a cura di), *Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini. Commentario al d.l. 14/9/2011, n.167, e all'art.11 del d.l. 13/8/2011, n.138, convertito con modifiche nella L. 14/9/2011, N.148*, Giuffrè, Milano, 2011, p. 4.

²⁸⁰ *Ivi*, p. 6.

²⁸¹ cfr. G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubettino, Soveria Mannelli, 2006.

sociale, seguito ideale del Libro Bianco del 2001, l'enfasi sul ruolo della formazione nelle nuove politiche per l'occupabilità è sempre accompagnata dalla necessità di riconoscere il valore formativo del lavoro e dell'apprendimento informale che avviene nei luoghi del lavoro, superando la divisione tra scuola e impresa. Tale superamento deve riguardare l'istruzione a tutti i livelli, dalla formazione professionale fino ai dottorati di ricerca, e l'"apprendimento in assetto lavorativo" deve diventare il cuore dei processi educativi:

«I sistemi di istruzione e formazione devono adattarsi ai bisogni individuali, rafforzare l'integrazione con il mercato del lavoro, rendere trasparenti e mobili le qualifiche, migliorare il riconoscimento dell'apprendimento non-formale e anche di quello informale. L'accento sulla formazione, in questa nuova ampia accezione, sollecita la consapevolezza che, al cuore delle politiche per la occupabilità sia necessario sviluppare ampi sistemi integrati di qualifiche, che non comprendano solo quelle legate ai percorsi formali e ai titoli di studio, ma siano anzi sempre più in sintonia con i sistemi di inquadramento professionale e le mansioni contemplate dai contratti collettivi. Centrale è la valenza educativa e formativa del lavoro – di tutte le esperienze di lavoro – che si esalta attraverso una integrazione sostanziale tra i sistemi educativi e formativi e il mercato del lavoro valorizzando modelli di apprendimento in assetto lavorativo (come il contratto di apprendistato) che possono consentire non soltanto la professionalizzazione (l'apprendimento di un mestiere), ma anche la acquisizione di titoli di studio di livello secondario o terziario compresi i dottorati di ricerca»²⁸².

Coerentemente con questa impostazione, il piano *Italia 2020*, elaborato nel 2009 dagli allora Ministri del Lavoro e dell'Istruzione Maurizio Sacconi e Mariastella Gelmini, definisce le linee di azione comuni ai due ministeri per costruire un rapporto nuovo e maggiormente integrato tra sistema formativo

²⁸² *La vita buona nella società attiva. Libro bianco sul futuro modello sociale*, op. cit., p. 43.

e mondo del lavoro, al fine di realizzare la piena occupabilità dei giovani: facilitare la transizione dalla scuola al lavoro; rilanciare l'istruzione tecnico-professionale ed il contratto di apprendistato; ripensare il ruolo della formazione universitaria; aprire i dottorati di ricerca al sistema produttivo e al mercato del lavoro²⁸³.

Nei documenti qui analizzati si può riconoscere l'incontro tra due prospettive politiche e sociali: da un lato una teoria politica ed economica d'ispirazione neoliberista, incentrata sulle politiche di intervento dal lato dell'offerta; dall'altro una visione sociale e pedagogica articolata – che affonda le sue radici nel cattolicesimo liberale, nel personalismo economico e nell'economia sociale di mercato – la quale intende segnare una rottura non solo con i modelli di welfare e di pianificazione scolastica postbellici, ma anche con la visione dell'uomo e del suo ruolo nella società che tali modelli implicavano:

«Occorre pertanto ripartire dalle fondamenta e cioè dalla educazione, dalla formazione e dal lavoro che sono i valori di riferimento contenuti nella nostra Carta costituzionale. Istituzioni e famiglie devono offrire ai giovani un modello di comportamento fondato sulla responsabilità, in primo luogo quella di essere utili a sé e agli altri, sostenendolo con forme di protezione che, in un opportuno bilanciamento di diritti e doveri, garantiscano non gratuite e deresponsabilizzanti sicurezze ma ricorrenti opportunità di inclusione e di crescita. Il *Welfare State* tradizionale si è sviluppato sulla contrapposizione tra pubblico e privato, ove ciò che era pubblico veniva assiomaticamente associato a “morale”, perché si dava per scontato che fosse finalizzato al bene comune, e il privato a “immorale” proprio per escluderne la valenza a fini sociali. È stato un grave errore, che ha in parte compromesso l'eredità di una antica e consolidata tradizione di *Welfare Society* tipica della società europea

²⁸³ cfr. *ITALIA 2020. Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro*, 23 settembre 2009. Ministero del Lavoro, Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (disponibile all'indirizzo: http://www.lavoro.gov.it/Lavoro/Notizie/20090923_2020.htm).

e di quella italiana in modo particolare. Oggi, è l'evidenza stessa della crisi che obbliga ad abbandonare le vecchie ideologie per ritornare al realismo di questa visione positiva dell'uomo e delle sue relazioni che suggerisce di cambiare alcune delle logiche cui si è ispirata l'azione pubblica nel campo delle politiche sociali. [...] Si è favorito l'assistenzialismo anziché la realizzazione di un *Welfare* delle opportunità diretto a sviluppare le potenzialità della persona, a promuovere le capacità umane. p. 22/23

Non a caso il piano *Italia 2020* si apre con una citazione di Papa Benedetto XVI tratta dall'enciclica *Caritas in Veritate*: «Desidererei ricordare a tutti, soprattutto ai governanti impegnati a dare un profilo rinnovato agli assetti economici e sociali del mondo, che il primo capitale da salvaguardare e valorizzare è l'uomo, la persona, nella sua integrità: l'uomo infatti è l'autore, il centro e il fine di tutta la vita economico-sociale»²⁸⁴.

La centralità della persona e del pieno sviluppo delle sue potenzialità potrebbe apparire in contraddizione con l'enfasi posta sulla ristrutturazione dei sistemi educativi in base ai fabbisogni del mercato del lavoro. In realtà, come vedremo nella seconda parte di questo capitolo, all'interno della visione culturale e politica a cui si ispirano queste proposte, la realizzazione della persona può darsi proprio grazie al mercato e alle sue potenzialità, a patto che le istituzioni intervengano affinché il mercato possa realmente operare come meccanismo regolatore e moralizzatore²⁸⁵.

La promozione del bene della persona nella sua singolarità e irriducibilità sarebbe, nell'estensione del suo investimento sociale, in grado di garantire effetti positivi nella vita collettiva. Come nell'economia classica, l'educazione della persona, tramite il perseguimento dei propri scopi individuali, produrrebbe il massimo vantaggio collettivo.

²⁸⁴ *La vita buona nella società attiva. Libro bianco sul futuro modello sociale*, op. cit., p. 28.

²⁸⁵ cfr. F. Felice, *Persona, economia e mercato. L'economia sociale di mercato nella prospettiva del pensiero sociale cattolico*, LUP, Città del Vaticano, 2010.

Così, le politiche di intervento dal lato dell'offerta hanno trovato nella pedagogia personalista d'ispirazione cattolico-liberale non solo un alleato politico, ma anche un supporto filosofico e morale, capace di declinare, all'interno di un orizzonte teorico coerente, le proposte di riforma dell'istruzione e del mercato del lavoro. È tutt'altro che un accordo di interesse o strategico, come hanno sostenuto alcuni critici poco avvezzi a collocare le idee pedagogiche entro una prospettiva più ampia di storia delle idee. Si tratta piuttosto di una convergenza attorno ad una visione etica e morale comune, da cui emerge una proposta articolata e organica di riforma della disciplina dei rapporti di lavoro, del ruolo della scuola nella società e dei rapporti economici in senso lato.

I punti cardinali attorno a cui si è sviluppata tale convergenza sono innanzitutto il primato della persona, la vocazione imprenditoriale, l'antistatalismo, la collaborazione tra le classi, l'economia sociale di mercato, e l'idea secondo cui il libero mercato favorisce l'esercizio delle libertà personali in misura maggiore rispetto alle ricette politiche, sociali ed economiche proposte dai sistemi che ad esso si pongono come alternativi o correttivi; tutti questi principi sono richiamati costantemente nei documenti ministeriali che abbiamo segnalato e nelle riflessioni sul rapporto tra scuola e mondo del lavoro della pedagogia personalista contemporanea.

2.2. «Cattolici a difesa del mercato»: personalismo, vocazione imprenditoriale ed economia sociale di mercato

2.2.1. La critica al relativismo e il primato ontologico della persona umana

L'espressione "cattolici a difesa del mercato" è il titolo di una voluminosa antologia – realizzata dal filosofo Dario Antiseri nel 1996 e riproposta nel 2006 con la curatela di Flavio Felice – in cui viene ricostruita la complessa relazione tra una parte del pensiero sociale cattolico e l'economia di mercato²⁸⁶. Secondo Antiseri, lungo il novecento ha prevalso, all'interno del mondo cattolico, una logica prettamente moralistica, che ha spesso considerato profitto e mercato in contraddizione con l'esperienza cristiana. La parabola del ricco e del cammello ha così avuto il sopravvento rispetto a quella dei talenti e gli aspetti personalistici dei Vangeli – in cui viene sottolineata la responsabilità individuale – sebbene anche questi elementi appartengano a pieno titolo alla dottrina della Chiesa Cattolica.

Da un lato, dunque, il valore dell'uguaglianza ha avuto intellettualmente la meglio rispetto all'attenzione verso la libertà, la creatività, il rischio, il merito personale; dall'altro il pensiero economico, ponendo l'accento sul capitale come fine piuttosto che come mezzo, non ha favorito un incontro aperto e costruttivo con il pensiero cristiano. Oggi tuttavia, sempre secondo Antiseri, è giunto il momento di ricomporre liberismo e cattolicesimo liberale, superando le vecchie contrapposizioni novecentesche:

²⁸⁶ ²⁸⁶ cfr. D. Antiseri, *Cattolici a difesa del mercato*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2005. Sullo stesso tema si veda anche T. E. Woods Jr., *The Church and the market*, Lexington Books, Lanham, 2005; P. Zanotto, *Cattolicesimo, protestantesimo e capitalismo*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2005.

«La questione oggi più urgente, e che i cattolici non possono eludere, è la seguente: se il mercato è il meccanismo che genera il maggior benessere per tutti, è allora errato vederlo come uno dei mezzi che, per quanto imperfettamente, contribuisce a realizzare il comando evangelico dell'amore? E, dunque, quali giustificazioni possono ancora addurre tanti cattolici per seguitare a prendere le distanze dal "mercato"? [...] Il profitto è il metro del successo di un'impresa; e il successo di un'impresa si deve al fatto che i suoi prodotti riescono a soddisfare bisogni e preferenze dei consumatori – i veri sovrani del mercato. Ebbene, noi cattolici possiamo ancora, accecati da istinti atavici, guardare al profitto come ad un furto? E l'imprenditore, che rischia nella libera concorrenza, è un ladro o un costruttore creativo di pubblico benessere? Analogamente a quanto accade nella scienza e nella democrazia, anche in ambito economico la competizione è la più alta forma di collaborazione. Cum-petere, infatti, è "cercare insieme", in modo agonistico, la soluzione migliore»²⁸⁷.

L'incontro tra una parte del pensiero sociale cattolico e le teorie neoliberiste ha avuto uno sviluppo importante nel periodo immediatamente successivo alla seconda guerra mondiale. Nella relazione al convegno per la fondazione della *Mont Pelerin Society*, tenutosi il 1 aprile 1947, F.V. Hayek si esprimeva in modo deciso a favore di una nuova alleanza tra religione e liberalismo: «sono convinto che, se la frattura tra il vero liberalismo e le convinzioni religiose non sarà sanata, non ci sarà alcuna speranza per la rinascita delle forze liberali. Ci sono oggi in Europa molti segnali che indicano tale riconciliazione più vicina di quanto non lo sia stata per lungo tempo, e che mostrano come molte persone vedano in essa la sola speranza per preservare gli ideali della civiltà occidentale»²⁸⁸.

Secondo Plehwe²⁸⁹, uno dei presupposti comuni che favorirono l'avvicinamento tra neoliberismo e pensiero religioso fu la critica al

²⁸⁷ D. Antiseri, *Cattolici a difesa del mercato*, op. cit., p. 9.

²⁸⁸ citato in D. Antiseri, *Cattolici a difesa del mercato*, op. cit., p. 13.

²⁸⁹ cfr. P. Mirowski, D. Plehwe, *The Road from Mont Pelerin*, op. cit.

relativismo. Fin dai primi incontri della *Mont Pelerin Society*, vi fu un accordo generale attorno alla necessità di ridefinire le funzioni dello Stato al fine di segnare nettamente la differenza tra lo Stato liberale e quello totalitario, e individuare gli elementi minimi essenziali per una regolamentazione statale che favorisse, anziché contrastare, l'agire del mercato²⁹⁰. Solo in questo modo, secondo gli estensori della dichiarazione di intenti della *Mont Pelerin Society*, è possibile tutelare la libertà individuale:

«Individual freedom can be preserved only in a society in which an effective competitive market is the main agency for the direction of economic activity. Only the decentralization of control through private property in the means of production can prevent those concentrations of power which threaten individual freedom. [...] The decline of competitive markets and the movement toward totalitarian control of society are not inevitable. They are the result mainly of mistaken beliefs about the appropriate means for securing a free and prosperous society and the policies based on these beliefs»²⁹¹.

²⁹⁰ A questo proposito, Plehwe mette in evidenza il ruolo fondamentale di Walter Lippmann nella formazione del pensiero di Hayek: «Lippmann anticipated not only some principles, but also elements, of Friedrich Hayek's long-term strategy: only steadfast, patient, and rigorous scientific work, as well as a revision of liberal theory, was regarded as a promising strategy to defeat "totalitarianism". Significantly, Lippmann's work discussed totalitarianism primarily with regard to the absence of private property, rather than the more commonplace reference to a lack of democracy or countervailing political power» [Lippmann anticipò non solo alcuni principi, ma anche alcuni elementi della strategia di lungo periodo di Hayek: solo un solido, paziente e rigoroso lavoro scientifico, assieme alla revisione della teoria liberale, poteva rappresentare una strategia promettente per sconfiggere il "totalitarismo". Significativamente, il lavoro di Lippmann analizzava il totalitarismo ponendo l'attenzione innanzitutto sull'assenza della proprietà privata, piuttosto che utilizzare il più comune riferimento alla mancanza di democrazia o di contropotere politico] (traduzione mia) (P. Mirowski, D. Plehwe, *The Road from Mont Pelerin*, op. cit., p. 14).

²⁹¹ [La libertà individuale può essere preservata solo all'interno di una società in cui un mercato realmente concorrenziale costituisca l'agente principale nella direzione dell'attività economica. Solo la decentralizzazione del controllo attraverso la proprietà privata dei mezzi di produzione può prevenire quelle concentrazioni di potere che minacciano la libertà individuale. Il declino dei mercati concorrenziali e l'avanzata verso il controllo totalitario della società non sono inevitabili. Sono innanzitutto il risultato di errate convinzioni riguardo i mezzi più appropriati per assicurare una società libera e prospera, e delle politiche che derivano da queste errate convinzioni] (traduzione mia) (citato in P. Mirowski, D. Plehwe, *The Road from Mont Pelerin*, op. cit., p. 17).

Poco più avanti, tuttavia, viene indicato, come secondo baluardo di una società giusta, la necessità un codice morale condiviso, altrettanto importante quanto la proprietà privata:

«Any free society presupposes, in particular, a widely accepted moral code. The principles of this moral code should govern collective no less than private action. Among the most dangerous of intellectual errors which lead to the destruction of a free society is the historical fatalism which believes in the power to discover laws of historical development which we must obey, and the historical relativism which denies all absolute moral standards and tends to justify any political means by the purposes at which it aims»²⁹².

L'avversario dialettico di questa ultima affermazione è chiaramente il materialismo marxiano. Tuttavia, anche le vecchie idee liberali – enfasi sulla libertà individuale, sul mercato e sulla proprietà – necessitavano di un nuovo orizzonte di senso. Il liberalismo classico doveva superare il suo immanentismo, riconoscendo la necessità di principi etico-morali universali. Come scriveva Wilhelm Röpke, pensatore ordoliberal e membro fondatore della *Mont Pelerin Society*, «il mercato, la concorrenza, il gioco dell'offerta e della domanda non generano queste riserve morali, ma le presuppongono. [...] Il vero fondamento dell'economia di mercato dev'essere di natura morale e quindi lo si deve cercare al di fuori del mercato e della concorrenza, che sono ben lontani da poterlo creare. Qui sta l'errore dell'immanentismo

²⁹² [Ogni società libera presuppone, in particolare, un codice morale largamente condiviso. I principi di questo codice morale devono avere regnare tanto quanto la azione privata. Tra gli errori intellettuali più pericolosi, che conducono alla distruzione di una società libera, c'è il fatalismo, che crede di poter scoprire leggi dello sviluppo storico a cui dovremmo obbedire, e il relativismo storico che nega qualunque standard morale assoluto e tende a giustificare qualunque mezzo politico in base al fine] (traduzione mia) (*Ivi*, p. 18).

liberale. Il mercato e la concorrenza, invece, sottopongono questo contenuto morale ad un incessante collaudo, lo richiedono e se ne valgono»²⁹³.

Secondo i neoliberisti riunitisi a a Mont Pelerin, il relativismo filosofico nato con l'illuminismo era stato una delle cause primarie delle svolte totalitarie che avevano segnato l'Europa tra le due guerre. L'insistenza sul valore atemporale e sulla verità di alcuni assunti di base era considerato un antidoto alla diffusione di tali tendenze totalitarie e illiberali, oltre che un modo per rimarcare la propria estraneità e opposizione alle prospettive materialiste:

«In a very strong overlap with conservatives, neoliberals also agreed to oppose what they saw as the abuse of history in support of belief systems hostile to their conception of liberty. [...] This was of course an attack on the materialist effort to challenge idealistic conceptions and the progressive understanding that humanity is constantly increasing the capacity to comprehend things and direct developments accordingly [...]. This stance explains the overlap between neoliberalism and religion, which of course would also oppose philosophical relativism and insist on an eternal element of truth in philosophy»²⁹⁴.

In effetti, come spiega Alfred Schmidt, il materialismo, ed in particolare quello marxiano, «attribuisce al mondo un significato soltanto nella misura in cui gli uomini sono riusciti a realizzarlo attraverso le loro istituzioni sociali. [...] Rifiuta di trasfigurare il continuo negativo della storia muovendo dal concetto di una natura umana comune a tutti e immutabile o di un fondamento ontologico che il singolo dovrebbe scoprire in se stesso»²⁹⁵. Si tratta di una concezione inconciliabile tanto con il primato ontologico

²⁹³ W. Röpke, *Al di là dell'offerta e della domanda*, Edizioni di Via Aperta, Varese, 1965, p. 146.

²⁹⁴ P. Mirowski, D. Plehwe, *The Road from Mont Pelerin*, op. cit., p. 198.

²⁹⁵ A. Schmidt, «Ontologia esistenziale e materialismo storico in Herbert Marcuse», in J. Habermas, (a cura di), *Risposte a Marcuse*, Laterza, Bari, 1969, p. 46.

della persona umana rivendicato dai cattolici quanto con i concetti di libertà e individuo propri della tradizione liberale. La critica marxiana al capitalismo, infatti, è totalmente immanente, e concepisce la libertà come consapevole partecipazione ai processi sociali e naturali²⁹⁶. Nel libro terzo del *Capitale*, ad esempio, Marx sostiene chiaramente che il capitalismo non deve essere giudicato in base a criteri etici “esterni” e metastorici:

«È assurdo parlare qui di giustizia naturale, come fa Gilbert. La giustizia delle operazioni che avvengono tra agenti della produzione sta nel fatto che queste operazioni derivano come conseguenza naturale delle condizioni della produzione. Le forme giuridiche in cui queste operazioni economiche appaiono come atti di volontà di quelli che vi partecipano, come manifestazioni della loro volontà comune, e come contratti di cui il potere giudiziario può esigere l'esecuzione rispetto alle regole delle singole parti, *non* possono, in quanto semplici forme, determinare questo contenuto stesso. Esse non fanno che esprimerlo. Questo contenuto è giusto, quando corrisponde al modo di produzione, gli è adeguato. È ingiusto quando su trova in contraddizione con esso. La schiavitù sulla base del modo di produzione capitalistico è ingiusta: parimenti la truffa sulla qualità delle merci»²⁹⁷.

Questa visione era dunque giudicata colpevole di negare la libertà costitutiva e originaria dell'uomo e l'azione umana come attuazione concreta della libertà personale. Da questo punto di vista, il riconoscimento del fondamento non-antropologico e metastorico della persona umana ha rappresentato un forte fattore di convergenza e ricomposizione tra neoliberisti e religione nel dopoguerra. Di più, secondo Antiseri si tratta di un elemento costitutivo di entrambe le tradizioni: «esiste un legame interiore tra cristianesimo e pensiero liberale – legame consistente nell'idea

²⁹⁶ F. Frosini, *Immanenza - Seminario sul lessico dei Quaderni del carcere II*, International Gramsci Society - Italia, 25 giugno 2004, Roma, disponibile all'indirizzo: http://www.gramscitalia.it/immanenza.htm#_Toc90871935).

²⁹⁷ K. Marx, *Il Capitale*, libro III, cap. XXI, Editori Riuniti, Roma, 1973, p. 405.

stessa di libertà. [...] l'idea di persona libera e responsabile attraversa il pensiero di tutti i cattolici liberali – un pensiero in un modo o nell'altro, ma sempre in maniera decisiva, “illuminato” dal messaggio cristiano. È, infatti, l'idea di persona quella attorno alla quale ruotano e da cui sgorgano le proposte politiche dei cattolici liberali»²⁹⁸.

L'interpretazione sostenuta da Antiseri e altri²⁹⁹, secondo cui vi sarebbe un legame profondo tra cristianesimo e liberalismo, tanto da poter considerare il secondo figlio del primo, è stata ampiamente messa in discussione all'interno del dibattito cattolico³⁰⁰, e non rappresenta certamente una posizione maggioritaria all'interno di tale dibattito.

Ciò nondimeno, dagli incontri della *Mont Pelerin Society* fino alle attuali proposte riformatrici che intrecciano personalismo e neoliberalismo, queste idee hanno costituito la base per una nuova alleanza politica e un nuovo sincretismo teorico-culturale, «tra chi difendeva la libertà su basi secolari e chi invece difendeva la stessa in termini religiosi»³⁰¹.

Anche in ambito pedagogico, la visione sociale neoliberalista e quella personalista di matrice cristiana hanno trovato un punto di incontro nella critica al relativismo e all'immanentismo e nella concezione del mercato come mezzo anziché come fine.

Il personalismo in pedagogia assume come fondamento il primato ontologico della persona umana, intesa come struttura identitaria

²⁹⁸ D. Antiseri, «Cattolici liberali», Quaderno di teoria n.11 - ottobre 2009, *Centro Toqueville-Acton*.

²⁹⁹ cfr. F. Felice, *Persona, economia e mercato. L'economia sociale di mercato nella prospettiva del pensiero sociale cattolico*, op. cit.; M. Novak, *The Catholic Ethic and the Spirit of Capitalism*, The Free Press, New York, 1993; R. Kirk, *Le radici dell'ordine americano. La tradizione europea nei valori del Nuovo Mondo*, Mondadori, Milano, 1996.

³⁰⁰ cfr. L. Copertino, *Spaghettoni. Le deriva neoconservatrice della destra cattolica italiana*, Il Cerchio Iniziative Editoriali, Rimini, 2008.

³⁰¹ R. A. Sirico, *Il personalismo economico e la società libera*, Rubettino, Soveria Mannelli, 2001, p. 15.

irriproducibile, fonte di valore e di senso, strettamente «unico vero inizio della realtà in ogni sua forma»³⁰² nonché fine ultimo del processo formativo.

Anche qui, il concetto di persona umana si oppone alla visione del soggetto contingente, storicamente e socialmente determinato, proposta dal materialismo, dal marxismo e dalla scienza moderna. Tale concezione, giudicata riduzionista e relativista, negherebbe, secondo i personalisti, «l'idea che l'uomo in quanto uomo» possa avere la consistenza ontologica di una delle idee di Platone»³⁰³:

«Nessuna metafisica oltre la fisica, per gli essere umani, dopo l'occupazione dell'antropologia da parte delle scienze dell'uomo che hanno sposato il paradigma scientifico contemporaneo. Esisterebbero solo i singoli individui, empirici, così come sono, come la natura (in senso naturalistico-materialistico) li determina ogni volta, e come la loro esistenza nelle società storiche ce li farebbe fattualmente vedere, tempo dopo tempo. Senza alcuna possibilità di compararli ed autenticarli con qualsiasi cosa li voglia o li possa trascendere nella loro molteplicità. A maggior ragione, di giudicarli in base a qualcosa che sia anche 'meglio', cioè un giustificato e universale 'dover essere', che dichiarare 'buona' la vita di qualcuno e solo 'vita' quella degli altri. L'ontico, insomma, privato dell'ontologico e, di conseguenza, anche dell'assiologico e del deontologico»³⁰⁴.

Secondo il filosofo personalista Jacques Maritain³⁰⁵ la perdita della dimensione trascendente del concetto di uomo è il risultato storico di una parabola culturale ed antropologica in cui l'uomo, nel corso dei secoli,

³⁰² F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Bari, 2005, p.67.

³⁰³ G. Bertagna, «Pedagogia dell'uomo e pedagogia della persona umana: il senso di una differenza», in G. Bertagna (a cura di), *Scienze della persona: perché?*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006, p. 24.

³⁰⁴ *Ibidem*.

³⁰⁵ cfr. J. Maritain, *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1963; J. Maritain, *Umanesimo integrale*, Boria, Roma, 2002.

sarebbe venuto progressivamente a ritenersi padrone assoluto del Mondo, della Natura ed unico legislatore e dominatore di questi, convincendosi nei fatti della sua autosufficienza naturale. Inverando una «teologia umanistica assoluta» ed un «umanesimo antropocentrico» finisce con l'ignorare senso dell'esistere ed il Principio di Dio quale fondamento di ogni verità o esistenza terrena. In altre parole, l'uomo sarebbe venuto via via dimenticando – nei processi di secolarizzazione, e, poi, nell'affermarsi dei diversi razionalismi scientifico-tecnologici e nello smarrimento di ogni senso etico-religioso di vita – che non solo la Persona/Dio, ma anche ogni singola persona in senso storico e mondano, si pongono sempre trascendenti, ulteriori, eccedenti rispetto alle proprie determinazioni materiali, siano esse storico-sociali o biologiche.

Per contrastare il nichilismo della tecnica, il secolarismo antireligioso, e il vuoto etico e metafisico che secondo Maritain caratterizzano la modernità, l'educazione deve muovere dall'educando concepito come persona in crescita (ma persona a pieno titolo), di cui l'educazione costituisce il «risveglio umano». L'eco di tale riflessione è rinvenibile anche nella recente enciclica *Caritas in Veritate*:

«Con il termine “educazione” non ci si riferisce solo all'istruzione o alla formazione al lavoro, entrambe cause importanti di sviluppo, ma alla formazione completa della persona. A questo proposito va sottolineato un aspetto problematico: per educare bisogna sapere chi è la persona umana, conoscerne la natura. L'affermarsi di una visione relativistica di tale natura pone seri problemi all'educazione, soprattutto all'educazione morale, pregiudicandone l'estensione a livello universale. Cedendo ad un simile relativismo, si diventa tutti più poveri, con conseguenze negative anche sull'efficacia dell'aiuto alle popolazioni più bisognose, le quali non hanno solo

necessità di mezzi economici o tecnici, ma anche di vie e di mezzi pedagogici che assecondino le persone nella loro piena realizzazione umana»³⁰⁶.

La piena realizzazione della persona umana come fine dell'educazione è stata spesso accostata, in ambito pedagogico, all'idea marxiana di sviluppo onnilaterale³⁰⁷. Si tratta tuttavia, come vedremo nel terzo capitolo, di due concezioni molto diverse e difficilmente assimilabili, in quanto fanno riferimento a due concezioni dell'uomo incompatibili fra loro.

Inoltre – ed è questo il tema delle prossime pagine – la visione personalista e quella marxiana si trovano contrapposte nel pensiero pedagogico (non a caso alcuni manuali le definiscono 'filosofie' o 'pedagogie di schieramento') perché hanno alla base due interpretazioni diverse, e tra loro antagoniste, dello sviluppo storico e sociale.

³⁰⁶ Benedetto XVI, *Caritas in Veritate. Sullo sviluppo umano integrale bella carità e nella verità*, disponibile all'indirizzo: http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate_it.html.

³⁰⁷ cfr. F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, op. cit.

2.2.2. *La collaborazione tra le classi e la vocazione imprenditoriale*

Secondo gli estensori del documento ministeriale *La Vita Buona nella Società Attiva. Libro Bianco sul futuro del modello sociale*, la costruzione di un *welfare delle opportunità* e di un nuovo modello di raccordo e integrazione tra scuola e impresa è possibile solamente superando la concezione antagonista delle relazioni industriali che ha dominato la vita politica del novecento:

«Bilateralità e partecipazione rappresentano la soluzione più autorevole e credibile per superare ogni residua cultura antagonista nei rapporti di produzione e avviare, in un rinnovato clima di fiducia e collaborazione, una virtuosa alleanza tra capitale e lavoro sui temi della crescita, dello sviluppo e della giustizia sociale in un mondo ragionevolmente destinato a sopportare frequenti cause di instabilità»³⁰⁸.

Tale affermazione si fonda su alcuni presupposti generali – visione interclassista della società e interpretazione dell’antagonismo nei rapporti di lavoro come afferente alla sfera culturale anziché come elemento strutturale dell’economia capitalistica moderna – la cui comprensione necessita di una breve digressione nella storia delle idee politiche.

Riemerge infatti il dibattito sull’origine del conflitto sociale che, dalla fine dell’ottocento in avanti, ha contrapposto la visione marxiana a quella liberale, a quella cattolica e, in parte, anche a quella socialista. Nella lettera enciclica di S.S. Leone XIII, conosciuta come *Rerum Novarum*, vi è un passaggio chiave che – pure esprimendo un giudizio negativo – illustra la differenza specifica tra la teoria marxiana e le altre teorie socialiste dell’epoca:

³⁰⁸ *La vita buona nella società attiva. Libro bianco sul futuro modello sociale*, op. cit., p. 57.

«Nella presente questione, lo *scandalo maggiore* è questo: supporre una classe sociale nemica *naturalmente* dell'altra; quasi che la natura abbia fatto i ricchi e i proletari per battagliare tra loro un duello implacabile; cosa tanto contraria alla ragione e alla verità. Invece è verissimo che, come nel corpo umano le varie membra si accordano insieme e formano quell'armonico temperamento che si chiama simmetria, così la natura volle che nel civile consorzio armonizzassero tra loro quelle due classi, e ne risultasse l'equilibrio. L'una ha bisogno assoluto dell'altra: né il capitale può stare senza il lavoro, né il lavoro senza il capitale. La concordia fa la bellezza e l'ordine delle cose, mentre un perpetuo conflitto non può dare che confusione e barbarie. Ora, a comporre il dissidio, anzi a svelterne le stesse radici, il cristianesimo ha una ricchezza di forza meravigliosa»³⁰⁹.

Lo “scandalo maggiore” è qui rappresentato dalla visione marxiana, che riconduce la contrapposizione tra proprietari dei mezzi di produzione e lavoratori salariati ad una dimensione strutturale, indipendente dalle rappresentazioni e dai comportamenti soggettivi degli attori sociali coinvolti. Nella prefazione alla prima edizione del *Capitale* vi è un'indicazione preliminare rivolta al lettore che chiarisce fin da subito questo aspetto:

«In una parola per evitare possibili malintesi. Non dipingo affatto in luce rosea le figure del capitalista e del proprietario fondiario. Ma qui si tratta *delle persone* soltanto in quanto sono *la personificazione di categorie economiche, incarnazione di determinati rapporti e di determinati interessi di classi*. Il mio punto di vista, che concepisce lo *sviluppo della formazione economica della società* come *processo di storia naturale*, può meno che mai rendere il singolo responsabile di rapporti dei quali esso rimane socialmente creatura, per quanto soggettivamente possa elevarsi al di sopra di essi».

³⁰⁹ Leone XIII, *Rerum Novarum. Lettera enciclica sulla condizione degli operai*, Edizioni Dehoniane, Bologna, 2001.

Il conflitto sociale – che per la *Rerum Novarum* e il personalismo economico a cui si ispira è risolvibile o attenuabile mediante interventi volti a favorire un clima di concordia, solidarietà e comprensione reciproca tra le classi – è qui collocato su di un piano oggettivo e indipendente dalla esperienza soggettiva dei singoli, siano essi capitalisti o lavoratori salariati.

I rapporti sociali di produzione sono per Marx rapporti materiali che esistono indipendentemente dalla coscienza delle persone, e si formano nel processo sociale di produzione, scambio e distribuzione della ricchezza materiale. Sono relazioni che si stabiliscono tra gli individui nella sfera della produzione e trovano la loro espressione giuridica nei rapporti di proprietà³¹⁰.

Al contrario, nel personalismo cattolico e nell'ottica corporativista della *Rerum Novarum*, il lavoro e la proprietà sono considerati non solo come dei diritti dell'individuo («la proprietà costituisce una sfera intorno alla persona, di cui la persona è il centro; nella qual sfera niun altro può entrare» scriveva A. Rosmini nella sua *Filosofia del diritto*³¹¹), ma anche come fonti di corrispondenti doveri, riconducibili allo svolgimento di una funzione sociale.

³¹⁰ «La specifica forma economica, in cui il pluslavoro non pagato è succhiato ai produttori diretti, determina il rapporto di signoria e servitù, come esso è originato dalla produzione stessa e da parte sua reagisce su di essa in modo determinante. Ma su ciò si fonda l'intera configurazione della comunità economica che sorge dai rapporti di produzione stessi e con ciò insieme la sua specifica forma politica. E' sempre il rapporto diretto tra i proprietari delle condizioni di produzione e i produttori diretti — un rapporto la cui forma ogni volta corrisponde sempre naturalmente ad un grado di sviluppo determinato dei modi in cui si attua il lavoro e quindi della sua forza produttiva sociale — in cui noi troviamo l'intimo arcano, il fondamento nascosto di tutta la costruzione sociale e quindi anche della forma politica del rapporto di sovranità e dipendenza, in breve della forma specifica dello Stato in quel momento. Ciò non impedisce che la medesima base economica — medesima per ciò che riguarda le condizioni principali — possa manifestarsi in infinite variazioni o gradazioni, dovute a numerose e diverse circostanze empiriche, condizioni naturali, rapporti di razza, influenze storiche che agiscono dall'esterno ecc.: variazioni e gradazioni che possono essere comprese soltanto mediante un'analisi di queste circostanze empiriche date» (K. Marx, *Il Capitale*, libro III, cap. XXI, op. cit., p. 902-903).

³¹¹ «La proprietà esprime veramente quella stretta unione di una cosa con una [...] Questa specie di unione che si chiama proprietà cade sempre dunque tra la persona e la cosa e racchiude un dominio di quella sopra di questa. La proprietà è il principio della derivazione dei diritti e dei doveri giuridici. La proprietà costituisce una sfera intorno alla persona di cui la persona è il centro; nella qual sfera niun altro può entrare» (A. Rosmini, *Filosofia del diritto*, Boniardi-Pogliani, Milano, 1845).

Gli imprenditori privati, per esempio, sono liberi di agire, ma responsabili degli indirizzi della produzione di fronte allo Stato, supremo tutore dell'interesse pubblico. Dal punto di vista analitico, si tratta di una interpretazione diametralmente opposta a quella di Marx: le figure del lavoratore e dell'imprenditore contano proprio in quanto persone, e non come «personificazione di categorie economiche».

Oltre a differenziarsi da quella quella marxiana sul piano dell'interpretazione generale dei processi sociali ed economici, la proposta della Chiesa Cattolica si distingue anche per la finalità prescrittiva, prima che analitica, della sua dottrina sociale. Non ha l'ambizione di delineare un sistema generale di conoscenze in materia economica, bensì intende formulare alcuni principi regolatori e prescrivere norme di comportamento. Come spiega Giuseppe Palladino, economista molto vicino a Luigi Sturzo tanto nella vita quanto nella teoria, «le indicazioni fornite dalla Chiesa cattolica in materia sociale ed economica non appartengono al campo dell'ideologia ma a quello della teologia e, più precisamente, alla teologia morale. [...] La differenza che passa fra una dottrina di stampo ideologico ed una divulgata dalla Chiesa é quella che esiste fra la dialettica filosofia Servo-Padrone teorizzata da Hegel e quella Padre-Figlio testimoniata misticamente dal Cristo. [...] Probante, in tal senso, è la concezione riguardante il capitale e lo scambio. Se la scuola marxista considera il capitale come una categoria *storicizzata* ed in un certo modo temporanea – poiché destinata a scomparire unitamente al capitalismo in quanto nata con esso – la concezione personalistica interpreta il processo economico (ed in esso il tema del capitale e dello scambio) in senso logico-naturale e perciò lontana da ogni forma determinismo storicistico³¹²».

Fin dalla sua nascita il corporativismo cattolico ha rivendicato una continuità diacronica con il pensiero scolastico dell'età medioevale, in tema

³¹² G. Palladino, *Il capitalismo vincerà? L'etica cristiana dell'economia*, Edizione del Sole-24 Ore, Milano 1986, p. 81.

di rapporti tra diritto, etica ed economia. Come spiega Duccio Cavalieri, «molti cattolici vedevano nell'esperienza corporativa un tentativo di ricondurre la scienza economica ad una dimensione più umana e coerentemente con questa concezione tendevano a ricostruire in chiave romantica l'attività delle antiche corporazioni di mestiere, idealizzate come luogo di superamento del conflitto di interessi tra capitale e lavoro»³¹³.

Nell'enciclica *Quadragesimo Anno* – promulgata da Papa Pio XI il 15 maggio 1931 proprio per riaffermare la validità della dottrina sociale della Chiesa Cattolica delineata nella *rerum Novarum* – sono lodati tutti gli sforzi passati per mitigare i contrasti tra le classi, e vi è una forte esortazione a proseguire in quella direzione, affinché sia possibile «mettere fine alle competizioni delle due classi opposte, risvegliare e promuovere una cordiale cooperazione delle varie professioni e dei cittadini. [...] Basta poca riflessione per vedere i vantaggi dell'ordinamento per quanto sommariamente indicato: la pacifica collaborazione tra le classi, la repressione delle organizzazioni e dei conati socialistici, l'azione moderatrice di una speciale magistratura»

Il recupero contemporaneo della prospettiva interclassista nei rapporti di produzione rappresenta un fondamento teorico necessario per proposta di innovazione normativa e pedagogica che stiamo indagando. La progressiva compenetrazione tra scuola e impresa verso cui muove tale proposta è fondata sulla negazione del conflitto di interessi che, secondo la prospettiva marxiana, attraversa il mondo della produzione. Al suo posto troviamo invece una interdipendenza di interessi, dove capitale e lavoro concordano sul raggiungimento del risultato: crescita e produttività. Non esistono, entro questa visione, le classi per come sono state concepite dalla critica dell'economia politica, bensì modi diversi di partecipazione al processo produttivo, e la partecipazione al prodotto sociale è commisurata all'entità del contributo fornito da ciascuno. Il mercato rappresenta un'alta forma di

³¹³ D. Cavalieri, «Il corporativismo nella storia del pensiero economico italiano: una rilettura critica», *Il Pensiero Economico Italiano*, fascicolo 2, vol. II, 1994, pp. 7-49.

collaborazione tra persone che non condividono necessariamente gli stessi fini. È la tipologia sociale propria degli uomini liberi che consapevolmente cum-petono per ottenere il miglior risultato possibile, in ordine all'allocazione di beni scarsi e disponibili.

Le politiche del lavoro e dell'istruzione devono dunque operare affinché ciascuno possa guidare e farsi guidare nell'intreccio tra la formazione (complessivamente intesa) finalizzata alla valorizzazione della persona umana e quelle logiche di mercato che orientano ognuno di noi a operare al servizio delle domande emergenti dalla società. Come spiega il pedagogista Giuseppe Bertagna:

«La scuola, in altri termini, ha per fine la centralità di ogni persona umana. È difficile, anzi impossibile, che questo possa, in realtà, avvenire senza che la scuola si ponga la domanda quanto ogni persona umana possa maturare in tutte le sue dimensioni costitutive senza confrontarsi con i bisogni espressi dalla comunità locale, nazionale e mondiale, dalla cultura, dall'economia, dal lavoro, dalle classi sociali esistenti, dalle ideologie egemoni, dal suo stesso essere un'istituzione che svolge, nella società, un ruolo economico. Ma, allo stesso tempo, è ingiustificato che la scuola non adoperi tutti questi diversi bisogni come mezzi per il fine della crescita e della valorizzazione della persona umana. [...] È investendo sul fine persona, su ogni persona, nessuna esclusa, che la scuola accredita, infatti se stessa, consolida lo Stato, vitalizza l'economia, rende mobili le classi sociali»³¹⁴.

Come abbiamo sostenuto nelle pagine precedenti, nella prospettiva qui delineata non vi è contraddizione tra valorizzazione della persona e meccanismi di mercato. Non si tratta di una creare una corrispondenza funzionalista tra scuola e apparato produttivo limitando le possibilità di scelta e di autorealizzazione del soggetto. Al contrario, il mercato è considerato un mezzo che permette la realizzazione del «fine persona». Se si

³¹⁴ G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, p. 6.

identifica la persona come «il termine verso cui devono tendere lo sviluppo economico, sociale e politico ed i processi di istruzione/formazione», allora «tutto diventa strumento per la sua intelligenza e libertà»³¹⁵.

Oltre al riconoscimento – entro determinati vincoli etici – di una funzione progressiva e moralizzatrice del mercato, l'incontro tra una parte del pensiero cristiano cattolico e quello liberista passa anche attraverso la valorizzazione morale della figura dell'imprenditore, nonché della sua attitudine al rischio e all'investimento. La vocazione imprenditoriale – che nella prima parte di questo capitolo abbiamo visto essere uno dei punti cardinali delle nuove politiche del lavoro e dell'istruzione – diviene qui una vocazione “sacra” assimilabile a quella del genitore. Questa concezione dell'imprenditorialità è stata illustrata molto chiaramente da Robert Sirico³¹⁶, fondatore dell'*Acton Institute for the Study of Religion and Liberty*³¹⁷ e studioso del personalismo economico contemporaneo:

«Analizzando il dono dell'acume negli affari da un altro punto di vista è possibile cogliere il suo potenziale spirituale e morale. Un imprenditore è qualcuno che mette in collegamento capitale, forza lavoro e fattori materiali per produrre un bene o un servizio. Il teologo americano Michael Novak ha sostenuto che la creatività dell'imprenditore è qualcosa di simile all'attività creativa di Dio del primo libro della Genesi. In questo senso l'imprenditore partecipa al mandato originale, dato da Dio ad Adamo ed Eva, di soggiogare la terra. La vocazione imprenditoriale è una chiamata sacra simile a quella del genitore, anche se non altrettanto sublime. [...] Quanti considerano la vocazione all'impresa come un male necessario, che vedono il profitto con dichiarata ostilità, dovrebbero capire che la Scrittura concede ampio supporto

³¹⁵ *Ivi*, p. 48.

³¹⁶ cfr. R. A. Sirico, *La Vocazione Imprenditoriale*, Istituto Acton, Roma, 2008; R. A. Sirico, *Il personalismo economico e la società libera*, op. cit.; D. Antiseri, F. Felice, M. Novak, R. A. Sirico, *Le ragioni epistemologiche ed economiche della società libera*, Rubettino, Soveria Mannelli, 2003.

³¹⁷ cfr. <http://www.acton.org/>

all'attività dell'imprenditore. La Bibbia certo ci insegna delle verità eterne ma ci fornisce anche delle lezioni sorprendentemente pratiche in merito agli affari terreni. In Matteo 25, troviamo la parabola dei talenti di Gesù. Come tutte le parabole si presta a molteplici letture. Il suo significato eterno si riferisce a come noi usiamo il dono di Dio della grazia. Con riferimento al mondo materiale, è una storia sul capitale, gli investimenti, l'impresa e l'uso proprio delle risorse materiali. E' una risposta diretta a quanti sostengono che il successo negli affari ed il vivere cristiano sono in contraddizione»³¹⁸.

L'imprenditorialità, come disposizione soggettiva e dono divino, è qui considerata la vera base della crescita economica e dell'innovazione³¹⁹ e rappresenta la linfa vitale di una società libera. La libertà economica e d'impresa³²⁰ deve dunque essere riconosciuta come parte integrante della libertà in generale, e da essa non separabile: «La libertà non è divisibile; buona nella politica o nella religione e non buona nell'economia o

³¹⁸ Conferenza tenuta all'Università degli Studi Napoli Parthenope il 17.2.2009, disponibile all'indirizzo: http://www.storialibera.it/attualita/libero_mercato/robert_sirico/articolo.php?id=3274&titolo=Cristianesimo%20e%20libero%20mercato.%20La%20vocazione%20imprenditoriale.

³¹⁹ «Tutti gli uomini hanno un ruolo speciale da ricoprire nell'economia della salvezza, condividendo il compito di coltivare la propria fede e facendo uso dei propri talenti in modi complementari. Ogni persona creata ad immagine di Dio è stata fatta oggetto di certe abilità naturali che Egli desidera siano coltivate come doni. Se accade che il dono sia un'inclinazione agli affari, al commercio dei titoli, agli investimenti bancari, la comunità religiosa non dovrebbe condannare la persona per il semplice fatto che esercita la sua professione» (*ibidem*).

³²⁰ Come spiega l'economista Stefano Zamagni, «Chi ha creatività (e quindi è capace di innovare), alta propensione al rischio (e quindi si dispone all'azione pur non conoscendone all'inizio l'esito) e capacità di coordinare il lavoro di tanti soggetti (ars combinatoria) – sono queste le tre doti fondamentali che definiscono la figura dell'imprenditore – deve essere lasciato libero di intraprendere, senza dover sottostare ad autorizzazioni preventive di sorta da parte del sovrano o di altra autorità, perché la “vita activa et negociosa” è un valore di per sé e non solo un mezzo per altri fini. D'altro canto, la libertà d'impresa implica la competizione economica, cioè la concorrenza, che è appunto quella particolare forma di competizione che si svolge nel mercato. (Si parla, infatti, di competizione sportiva, ma non di “concorrenza sportiva”). Il *cum-petere* che si attua nel mercato, cioè la concorrenza, è conseguenza diretta della libertà d'impresa e, al tempo stesso, la riproduce. In un'economia concorrenziale gli esiti finali del processo economico non conseguono dalla volontà di un qualche ente sovrastante ma dalla libera interazione di una pluralità di soggetti, ognuno dei quali persegue razionalmente il proprio obiettivo, sotto un ben definito insieme di regole» (S. Zamagni, *L'etica cattolica e lo spirito del capitalismo*, Working Paper n. 49, Febbraio 2008, Università di Bologna, p. 10).

nell'insegnamento: tutto è solidale» – scriveva Luigi Sturzo – «vedo che certi cattolici sociali ora sarebbero disposti ad abbandonare la libertà economica e non comprendono che essi così abbandonano la libertà in tutti i campi, anche quello religioso»³²¹.

Alcuni tratti della concezione morale dell'imprenditorialità esposta da Sirico sono presenti anche nell'enciclica *Caritas in Veritate*, firmata da Papa Benedetto XVI il 29 giugno 2009. L'enciclica, infatti, propone una lettura «metaeconomica» e morale dell'imprenditorialità, che suggerisce di emancipare tale vocazione dalla sua dimensione giuridica e proprietaria – cioè dalla sua posizione entro i rapporti sociali di produzione – per farne una concezione generale del rapporto con il proprio fare entro cui i lavoratori devono riconoscersi ed essere riconosciuti:

«L'imprenditorialità ha e deve sempre più assumere un *significato plurivalente*. La perdurante prevalenza del binomio mercato-Stato ci ha abituati a pensare esclusivamente all'imprenditore privato di tipo capitalistico da un lato e al dirigente statale dall'altro. In realtà, l'imprenditorialità va intesa in modo articolato. Ciò risulta da una serie di motivazioni metaeconomiche. L'imprenditorialità, prima di avere un significato professionale, ne ha uno umano. Essa è inscritta in ogni lavoro, visto come “*actus personae*”, per cui è bene che a ogni lavoratore sia offerta la possibilità di dare il proprio apporto in modo che egli stesso “sappia di lavorare *in proprio*”. Non a caso Paolo VI insegnava che “ogni lavoratore è un creatore”»³²².

Ogni lavoro deve dunque essere considerato innanzitutto come “atto della persona”, e ogni lavoratore un imprenditore, un “padrone”, non nel senso di compratore di forza-lavoro, bensì in quanto “padrone del proprio lavoro”. Tale padronanza non è, come per Marx, l'esito possibile, ma non

³²¹ L. Sturzo, *Miscellanea londinese*, Zanichelli, Bologna, 1970, p. 34.

³²² Benedetto XVI, *Caritas in Veritate. Sullo sviluppo umano integrale bella carità e nella verità*, op. cit.

inevitabile, della lotta tra le classi; al contrario, è una condizione raggiungibile anche nel presente, agendo sulle «motivazioni» extra-economiche che favoriscono la valorizzazione e il riconoscimento reciproco – da parte di chi acquista e di chi vende la propria forza lavoro – della propria irrinunciabile funzione. Alla pari dignità riconosciuta a queste figure sociali, tuttavia, non corrisponde – per le ragioni fin qui evidenziate – un pari diritto nel controllo e nella gestione del processo di lavoro, così come nella ripartizione dei prodotti e dei profitti che ne derivano.

2.2.3. Ordoliberalismo ed economia sociale di mercato

Nel primo capitolo abbiamo sostenuto che il neoliberismo si differenzia dal liberismo classico innanzitutto perché presuppone un ruolo attivo dello Stato, il quale deve operare affinché il mercato possa esprimere tutte le sue potenzialità, non solo economiche ma anche sociali e morali: «un'economia di mercato funzionante» – scriveva Hayek – «presuppone certe attività dello Stato; ve ne sono altre attraverso cui se ne faciliterà il funzionamento; e molte altre ancora possono esserne tollerate, purché siano compatibili con il mercato funzionante»³²³.

Si può qui riconoscere l'influenza dell'ordoliberalismo, un filone del liberalismo europeo che ha sviluppato una teoria economica conosciuta come 'economia sociale di mercato'.

Anche la teoria ordolibérale ha rappresentato un terreno di riconciliazione tra liberalismo e religione cristiana: «Antichità classica e Cristianesimo» – scriveva Wilhelm Röpke, uno dei suoi fondatori – «entrambi sono i veri antenati del liberalismo, perché sono gli antenati di una filosofia sociale che regola il rapporto, ricco di contrasti, tra l'individuo e lo Stato secondo i postulati d'una ragione inserita in ogni uomo e della dignità che spetta ad ogni uomo come fine e non come mezzo, e così contrappone alla potenza dello Stato i diritti di libertà del singolo. Il liberalismo non è [...] nella sua essenza un abbandono del Cristianesimo, bensì è il suo legittimo figlio spirituale»³²⁴.

Comprendere i tratti essenziali di questa corrente è oggi particolarmente importante per diverse ragioni. Innanzitutto molti documenti governativi recenti l'hanno assunta esplicitamente come quadro

³²³ F. Hayek, *La società libera*, SAEM, Firenze, 1996, pp. 290-291.

³²⁴ citato in D. Antiseri, *Cattolici a difesa del mercato*, op. cit., p. 13.

interpretativo e prescrittivo generale³²⁵ entro cui delineare le politiche di raccordo tra istruzione e mercato del lavoro. Inoltre l'economia sociale di mercato è tornata negli ultimi anni al centro del dibattito politico e, per quanto riguarda l'Italia, annovera tra i suoi sostenitori alcune delle figure di maggior rilievo nella politica italiana, tra cui l'attuale presidente del consiglio Mario Monti³²⁶ e gli ex-ministri Tremonti, Gelmini e Sacconi.

Nella prefazione all'edizione italiana del *Rapporto della Commissione Attali* – la commissione voluta dall'allora Presidente della Repubblica francese Nicolas Sarkozy per il rilancio della politica economica francese – Franco Bassanini e Mario Monti, entrambi membri della commissione, hanno scritto:

«Il rapporto della commissione è stato apprezzato, nel suo complesso, dagli innovatori, dai liberali, dai riformisti del centrodestra e della sinistra francese, ed è stato parimenti criticato, com'era prevedibile, dai conservatori di destra e di sinistra, e dai difensori di rendite, privilegi, interessi corporativi o localistici. Confermando che gran parte delle riforme e delle innovazioni necessarie per far fronte alle sfide di questo secolo non sono etichettabili a

³²⁵ cfr. *La vita buona nella società attiva. Libro bianco sul futuro modello sociale*, op. cit.; *ITALIA 2020. Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro*, op. cit.;

³²⁶ « Quando promuovevo in Italia l'economia sociale di mercato negli anni Ottanta, e mi chiedevo perché Ludwig Erhard avesse avuto successo in Germania con gli stessi principi che invece Luigi Einaudi non era riuscito a far prevalere in Italia, andare verso l'economia sociale di mercato era per l'Italia una sfida. Quel modello di stampo tedesco stava diventando [...] la costituzione economica europea. Includeva aspetti antitetici al pensiero e alla prassi dell'Italia di allora: stabilità monetaria, banca centrale indipendente, disciplina di bilancio, mercato aperto e concorrenziale. Certo c'era anche il "sociale", ma perseguito ordinatamente, con un sistema fiscale redistributivo; non disordinatamente, con prezzi politici e altre interferenze dello Stato nel mercato. Per l'Italia, andare verso l'economia sociale di mercato voleva dire andare verso la disciplina e verso l'Europa. Questo fondamentale processo, lentamente, ebbe luogo. Oggi, il richiamo all'economia sociale di mercato, in particolare in Italia, dà a volte l'impressione di essere pronunciato con un'ispirazione opposta. Si è un po' insofferenti verso la disciplina imposta dalle regole del bilancio pubblico o da quelle del mercato, e allora si "rivendica", in contrapposizione alla prova non buona data di recente dal modello americano (ecco un'altra "conseguenza economica del Signor Bush"), la legittimità, anzi la necessità, di maggiori dosi di socialità e di discrezionalità politica» (M. Monti, «Le conseguenze economiche di Bush», intervista di C. Bastasin, *Il Sole 24 ore*, 22 agosto 2008).

priori come di destra o di sinistra. Anche se, forse, possono essere definite a seconda della loro coerenza con alcune scelte di fondo, nella prospettiva di un'economia sociale di mercato, che valorizza il merito, i talenti, la capacità di tutti, a partire dal diritto all'istruzione, alla sicurezza, alla salute e alla qualità ambientale»³²⁷.

L'economia sociale di mercato è considerata da Monti e Bassanini come l'unica reale prospettiva progressista contemporanea, anche nell'ambito delle politiche del lavoro e dell'istruzione. È utile dunque, ai fini del nostro lavoro, individuare alcuni dei fondamenti di una delle scuole più importanti del liberalismo continentale moderno.

Il termine «ordoliberalismo» definisce una corrente di pensiero sociale ed economico di ispirazione liberale nata nella Germania degli anni Trenta, che stava attraversando una profonda crisi economica e politica. L'espressione *ordoliberalismus* fu utilizzata per la prima volta nel 1936 nella rivista *Ordnung der Wirtschaft*³²⁸, diretta dall'economista tedesco Walter Eucken assieme ai giuristi Franz Böhm e Hans Grossmann-Dörth, esponenti di quella che verrà chiamata «Scuola di Friburgo». La proposta sociale, politica ed economica del gruppo si presentava allora come terza via tra liberismo ed economia pianificata. Riportiamo qui un'utile sintesi dei principi fondamentali dell'ordoliberalismo ad opera di Nils Goldschmidt, economista e membro del *Walter Eucken Institut*:

1. Non vi è nessuna possibilità di perseguire collettivamente un nuovo ordine ragionato senza che venga stabilita una costituzione che soddisfi l'esigenza di principi etici.

³²⁷ F. Bassanini, M. Monti, «La Commissione Attali e l'Italia», in J. Attali, *Liberare la crescita. 300 decisioni per cambiare la Francia*, Rizzoli-Egea, Milano, 2008, p. 6.

³²⁸ cfr. F. Böhm, W. Eucken, H. Grossmann-Dörth, *Il nostro compito. Il Manifesto di "Ordo" del 1936. Introduzione a Ordnung der Wirtschaft*, pubblicazione n. 2, Kohlhammer, Stoccarda e Berlino, 1936.

2. Alla base di tale concezione c'è necessariamente il principio di concorrenza.

3. Esso va fondato sulla responsabilità degli attori economici e pertanto sulla libertà del mercato e dei prezzi.

4. Occorre pertanto che lo Stato ponga chiare regole volte ad assicurare la parità fra i vari operatori economici. Fra queste rientra il controllo delle concentrazioni di poteri economici che, in particolare, mettono in pericolo il ceto medio. Parimenti lo Stato dovrà difendere e favorire le economie familiari e di auto consumo

5. Solo nel caso in cui vi sia una chiara incapacità del mercato di funzionare in modo concorrenziale soddisfacente, lo Stato potrà assumere l'esercizio di imprese pubbliche o regolamentare l'esercizio di quelle private in modo conforme al mercato.

6. La politica monetaria ha bisogno di stabilità, preferibilmente mediante l'aggancio all'oro.

7. La politica fiscale deve basarsi sul divieto di aumentare il debito pubblico.

8. Prezzi e salari corretti in quanto risultanti da un genuino processo concorrenziale sono la miglior tutela contro la disoccupazione. Compito dello Stato è solo di impedire i «salari di sfruttamento»³²⁹.

Come spiega Zanone, «la teoria ordoliberal si incentra sul concetto neokantiano dell'*Ordo* come regno di una legge indirizzata a fini morali nel quadro delle condizioni naturali e storiche accertate dalle scienze sociali»³³⁰. Fin dal principio è affermata l'idea secondo cui «il sistema economico, per esprimere al meglio le proprie funzioni produttive-allocaive, dovrebbe

³²⁹ cfr. N. Goldschmidt, *Zur Einfuhrung: Wirtschaft und Sozialordnung*, citato in F. Forte, F. Felice, *Il Liberalismo delle Regole. Genesi ed eredità dell'economia sociale di mercato*, Rubettino, Soveria Mannelli, 2010, p. 34.

³³⁰ V. Zanone, *Il liberalismo moderno*, in L. Firpo, (a cura di), *Storia delle idee politiche economiche sociali*, UTET, Torino, 1989, p. 225.

operare in conformità con una “costituzione economica” che lo stato pone in essere»³³¹. Tale costituzione economica deve limitarsi a dettare alcune regole generali di funzionamento e a definire alcuni strumenti di intervento statale nel momento in cui il principio della concorrenza è ostacolato da fattori esterni. Alla base vi è la convinzione che il sistema economico non evolva spontaneamente verso una dimensione pienamente concorrenziale e dunque egualitaria dal punto di vista delle opportunità dei singoli soggetti. Ai principi generali del libero mercato – valuta stabile, libera contrattazione, regole fisse di politica economica, mercati orientati all’esportazione – si affianca l’idea che le forze spontanee e la flessibilità non siano in grado da sole di generare un mercato efficiente. «Il problema dell’economia non si risolverà da se stesso» – scriveva Walter Eucken – «semplicemente lasciando che il sistema economico si sviluppi spontaneamente. La storia del secolo lo ha dimostrato senza appello. Il sistema economico deve essere pensato e deliberatamente costruito [...] Lo stato deve agire sulle *forme* dell’economia, ma non deve essere esso stesso a dirigere i *processi* economici [...] . Pertanto, si alla pianificazione delle forme, non alla pianificazione e al controllo del processo economico. Essenziale è aver chiara la differenza tra *forma* e *processo* e agire di conseguenza»³³².

Lo Stato deve dunque porre in essere e mantenere un quadro istituzionale che permetta un corretto funzionamento del mercato, senza però intervenire nei meccanismi concorrenziali. Per questa ragione Eucken definisce lo stato «guardiano dell’ordine concorrenziale».

Secondo Flavio Felice, l’ordoliberalismo non concepisce la concorrenza come fine in sé, bensì come strumento di «incivilimento», in grado di risolvere il «problema sociale del XIX secolo». Nella visione ordolibérale l’ideale etico di libertà nell’ambito dell’economia di mercato si accompagna

³³¹ F. Felice, *L’economia sociale di mercato*, Rubettino, Soveria Mannelli, 2008, p. 22.

³³² *Ivi*, p. 22-23.

ad un critica severa al *lassaiz-faire*, colpevole di favorire la concentrazione delle forze economiche e restringere, nel lungo periodo, le possibilità di operare della concorrenza. A quest'ultima viene riservato un ruolo ordinatore della vita del paese, e lo Stato è costantemente impegnato nella diffusione e nell'implementazione del meccanismo concorrenziale, nella costruzione dei presupposti fondamentali affinché il gioco competitivo tra diseguali, regoli la vita sociale e generi progresso³³³.

Anche per gli ordoliberali l'interesse individuale è alla base dell'economia: tutti possono perseguire il proprio interesse in quanto è il miglior modo per perseguire quello collettivo, inteso come interesse di ciascuno. Ma il modello per cui il perseguimento da parte del singolo del proprio interesse coincide con quello di tutti gli altri non si realizza quando alcuni hanno un potere particolare. Di conseguenza il potere dei monopoli e dei cartelli va controllato per garantire l'esplicazione della libera gara economica.

È proprio l'analisi dei meccanismi di mercato che differenzia tra la Scuola di Friburgo da quella austriaca: alla concezione di mercato come «ordine spontaneo non ostacolato», caratteristica del pensiero di Ludvig Von Mises, Eucken oppone un'idea di mercato come «ordine costituzionale»³³⁴. Il riconoscimento esplicito della «dimensione istituzionale del paradigma neo-liberale»³³⁵ è in contrasto con le correnti libertarie del neoliberalismo, che negano o nascondono tale dimensione.

Altrettanto importante nella definizione dell'economica sociale di mercato è stata la figura del politico tedesco Ludwig Erhard. Erhard, nominato ministro dell'economia nel 1949 e divenuto cancelliere nel 1963, fu

³³³ cfr. F. Forte, F. Felice, *Il Liberalismo delle Regole. Genesi ed eredità dell'economia sociale di mercato*, op. cit.

³³⁴ F. Felice, *L'economia sociale di mercato*, op. cit., p. 59.

³³⁵ *Ivi*, p. 31.

fortemente ispirato, nel suo operato politico, dal programma della Scuola di Friburgo, enfatizzandone i benefici in termini di uguaglianza e libertà:

«Se esiste una teoria in grado di interpretare e offrire un nuovo slancio ad una economia di concorrenza e ad una economia sociale, questa è la teoria proposta da coloro che vengono chiamati neoliberali o ordoliberali. Essi hanno posto l'accento sugli aspetti politici e sociali della politica economica affrancandola da un approccio troppo meccanicistico e pianificatore»³³⁶.

Come spiega Goldschmidt, nella visione politica di Erhard «l'economia sociale è lo scopo, che si consegue tramite quel mezzo che è il mercato. [...] La concezione di Erhard di una economia sociale posta al servizio dell'equilibrio sociale si struttura su questi tre punti: 1) impedire al potere pubblico di essere una sorgente arbitraria di disordine; 2) sopprimere ogni struttura monopolistica; 3) far prevalere in ogni caso libertà e concorrenza»³³⁷.

Nell'economia sociale di mercato ritroviamo dunque molti degli elementi che abbiamo visto essere caratteristici tanto del neoliberalismo analizzato nel primo capitolo, quanto della corrente del cattolicesimo liberale appena discussa. Anche nell'ambito della politica scolastica, uno Stato "garante della concorrenza" anziché amministratore diretto delle istituzioni educative è stata una proposta condivisa tanto da Milton Friedman³³⁸ quanto da Luigi Sturzo, secondo il quale «lo Stato è per definizione inabile a gestire una semplice bottega di ciabattino»³³⁹. In un articolo del 1947 intitolato, *La libertà della scuola*, Sturzo scriveva: «Finché la scuola in Italia non sarà libera, nemmeno gli italiani saranno liberi. [...]

³³⁶ citato. in F. Felice, *L'economia sociale di mercato*, op. cit., p. 35.

³³⁷ *Ivi*, p. 34.

³³⁸ cfr. M. Friedman, «The Role of Government in Education», op. cit.

³³⁹ citato in D. Antiseri, *Cattolici a difesa del mercato*, op. cit.

Ogni scuola, quale che sia l'ente che la mantenga, deve poter dare i suoi diplomi non in nome della repubblica, ma in nome della propria autorità: sia la scoletta elementare di Pachino o di Tradate, sia l'Università di Padova o di Bologna, il titolo vale la scuola. Se la tale scuola ha una fama riconosciuta, una tradizione rispettabile, una personalità nota nella provincia o nella nazione, o anche nell'ambito internazionale, il suo diploma sarà ricercato; se, invece, è una delle tante, il suo diploma sarà uno dei tanti»³⁴⁰.

L'auspicio di Sturzo è oggi politicamente più attuale che mai, come si può evincere dal documento ministeriale *Italia 2020* più volte citato in questo capitolo:

«Il valore legale dei titoli di studio, per converso, ha dimostrato di non poter garantire la qualità e la differenziazione dei percorsi formativi. Corsi dello stesso tipo e livello non assicurano una qualità adeguata delle conoscenze, delle abilità e delle competenze effettivamente acquisite dagli studenti che li concludono. [...] Per questo, al valore legale del titolo deve gradualmente sostituirsi la logica dell'accreditamento dei corsi, valutati per la loro capacità di offrire una preparazione di alto livello qualitativo coerente con i bisogni della persona, della economia e della società. Solo così sarà possibile sostituire, a una certificazione puramente formale, il riconoscimento della qualità sostanziale dei corsi, attraverso la effettiva valorizzazione della autonomia didattica delle scuole e degli atenei. [...] La nostra proposta di eliminare il valore legale dei titoli di studio – a partire, nel medio periodo, da quelli universitari [...] La relativizzazione della logica del titolo non dipende unicamente da interventi legislativi, ma è prima di tutto una battaglia culturale che deve portare i giovani, le famiglie e il sistema delle imprese più a privilegiare la qualità dei risultati acquisiti che la ritualità e la rigidità delle procedure intraprese per perseguirli e più a sostenere le sedi che

³⁴⁰ L. Sturzo, «La libertà della scuola», *Idea*, n. 7, luglio 1947.

garantiscono qualità sostanziale certificata che a difendere quelle solo comode logisticamente e generose nelle valutazioni formali»³⁴¹.

³⁴¹ *ITALIA 2020. Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro*, op. cit., p. 5.

CAPITOLO III

FORMAZIONE E PROCESSO PRODUTTIVO

Qualsiasi piano di educazione professionale che muova dal regime industriale quale esiste attualmente finisce col far proprie e perpetuare le divisioni e le debolezze di quest'ultimo, divenendo in tal modo uno strumento di attuazione del dogma feudale della predestinazione sociale.

John Dewey³⁴²

In questo ultimo capitolo vorremo sviluppare alcune riflessioni pedagogiche attorno ad al nesso tra processi formativi e processi di lavoro, un tema che negli ultimi anni è tornato al centro del dibattito sulla riforma della scuola.

Nel 2002 il pedagogista e storico dell'educazione Mario Alighiero Manacorda – una delle figure più rappresentative del marxismo pedagogico italiano – espresse con forza il proprio rammarico e la propria delusione per il mancato riconoscimento, da parte dell'ex-ministro Luigi Berlinguer, della lunga tradizione di riflessione pedagogica marxista e progressista sull'integrazione tra scuola e lavoro:

³⁴² J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Milano, 2000, p. 377.

«Per Berlinguer è tutto suo, tutto nuovo. Pazienza! Anche se è un po' troppo sentirlo lamentare che “il rapporto scuola-lavoro era una specie di tabù, avversato dalla sinistra per paura del capitalismo. C'era un'idea antica del lavoro come estraneo alla realizzazione della persona”. Incredibile: la secolare elaborazione della tradizione socialista, in particolare di Marx e di Gramsci, su una scuola unica di lavoro intellettuale e manuale per formare un uomo completo, "onnilaterale", e la nostra riflessione di decenni e le nostre proposte di legge su questo tema, tutto questo per il post-comunista Berlinguer non è mai esistito? Ma lui dov'era? Non c'è da stupirsi se perfino nel presentare se stesso, mentre si dichiara "parlamentare dal 1994 per i Democratici di sinistra", Berlinguer pudicamente occulta la sua lunga vita di parlamentare per il Pci»³⁴³.

In effetti, se si ripercorre la storia del pensiero marxista e socialista in educazione, dalla metà dell'Ottocento fino agli anni Settanta del secolo scorso, lo sfogo di Manacorda risulta pienamente giustificato: il rapporto scuola-lavoro ha rappresentato uno dei contributi principali della critica marxista alla storia delle idee educative.

Marx ha sempre sostenuto una formazione generalizzata dei bambini e degli adolescenti attraverso una educazione intellettuale e scientifica connessa con l'attività produttiva. Il suo obiettivo era collegare - in un quadro sociale che ne eliminasse la contraddizione - la doppia esigenza della produzione e della istruzione. Come scrive il filosofo e teorico dell'educazione Fulvio Papi, «questo modello educativo recepisce gli elementi irreversibili della civiltà industriale connessi con il progressivo sviluppo delle forze produttive e, proprio collocandovisi al loro interno, costituisce un elemento decisivo per rompere l'antica reciproca esclusione dell'attività

³⁴³ M. A. Manacorda, «Una scuola anticostituzionale. Ovvero come il progetto Berlinguer ha spianato la strada al piano Berlusconi-Moratti Roma», 5 giugno 2002, *Liberazione*.

intellettuale e de lavoro manuale nella quale sempre Marx ha rappresentato l'elemento fondamentale delle società classiste»³⁴⁴.

Anche nel contesto italiano, la riflessione pedagogica e politica sulla combinazione di istruzione e lavoro produttivo è stata un tratto caratteristico delle proposte educative provenienti dalla sinistra pedagogica italiana fino agli anni Settanta.

Nel momento attuale, oltre ad essere stato recuperato, valorizzato e approfondito dalla pedagogia personalista d'ispirazione cristiana – dunque all'interno di un paradigma differente da quello marxista – il tema dell'apprendimento e della formazione in situazione di lavoro è divenuto un elemento centrale delle politiche analizzate nei capitoli precedenti.

Nella prima parte di questo capitolo proporremo una ricostruzione della riflessione marxiana sul nesso formazione-lavoro, mentre nella seconda cercheremo di evidenziare alcune problematiche legate alla declinazione attuale di tale nesso.

³⁴⁴ F. Papi, *Educazione*, op. cit., p. 93.

3.1. La combinazione di lavoro produttivo e istruzione in Marx

Il recente dibattito sull'apprendistato, sull'alternanza scuola-lavoro e, più in generale, sul valore formativo del lavoro ha riportato al centro della discussione 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 il nesso lavoro-istruzione come 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 disideologizzazione della formazione»³⁴⁵; in una fase storica successiva, come punto di partenza per la riorganizzazione dell'istruzione in una società disalienata post-capitalistica.

Nel pagine seguenti cercheremo di ricostruire – 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.

³⁴⁵ F. Cambi, *Libertà da...*, La Nuova Italia, Firenze 1994, p. 27.

3.1.1. Marx e il lavoro dei fanciulli

Iniziamo questa digressione nel pensiero di Marx sull'istruzione riportando due brani rappresentativi dell'apparente ambivalenza del filosofo tedesco di fronte al problema del lavoro minorile:

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 sego³⁴⁶.

«"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 società»³⁴⁷.

Ad una prima lettura, le due citazioni 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, è proprio a partire da questa

³⁴⁶ K. Marx, *Il Capitale*, libro I, cap. VII, op. cit.

³⁴⁷ K. Marx, *Critica del programma di Gotha*, Massari, Bolsena 2008, p. 38.

apparente contraddizione che diviene 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 Sessanta 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 ottendono 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?»³⁴⁸.

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 insistito sulla riduzione dei lavoratori a meri strumenti di lavoro operata dal capitalismo

³⁴⁸ K. Marx, *Il Capitale*, libro I, op. cit., cap. VIII.

industriale³⁴⁹, Marx ed Engels si pronunciano a favore dell'«abolizione del lavoro infantile *nella sua forma attuale*» e dell'«unificazione di istruzione e produzione materiale»³⁵⁰.

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. Ribadita 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 medie»³⁵¹.

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

³⁴⁹ «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» (K. Marx, F. Engels, *Il Manifesto del Partito Comunista*, Laterza, Torino 1998, p. 16).

³⁵⁰ K. Marx, F. Engels, *Il Manifesto del Partito Comunista*, op. cit., p. 37.

³⁵¹ Citato. in M. A. Manacorda, *Marx e l'educazione*, Armando Editore, Roma 2008, p. 111.

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)»³⁵². 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 spirito maligno», a «votare in modo rivoluzionario» per lo sviluppo di forme nuove e delle loro contraddizioni»³⁵³.

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 orribile»³⁵⁴.

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

³⁵² A. Santoni Rugiu, *L'uomo fa l'uomo*, La Nuova Italia, Firenze 1976, p. 29.

³⁵³ M. A. Manacorda, *Marx e l'educazione*, op. cit., p. 110.

³⁵⁴ Citato. in M. A. Manacorda, *Marx e l'educazione*, op. cit., p. 111.

dell'avvenire»³⁵⁵ 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 – seppur 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 reazionari»³⁵⁶.

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:

³⁵⁵ «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, op. cit., cap XIII).

³⁵⁶ K. Marx, *Il capitale*, libro I, op. cit., cap XIII

«Se le classi medie e alte trascurano i loro doveri verso i propri discendenti, è colpa loro. Usufruendo 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 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»³⁵⁷.

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»³⁵⁸.

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»³⁵⁹: qualunque tentativo di «farla saltare in aria» senza fare i conti con il movimento dialettico del reale non è altro che «donchisciottismo»³⁶⁰. Per questa ragione, nello sguardo di Marx sul lavoro minorile, non troviamo «né deplorazione, né assunzione astorica, né contrapposizione utopistica», ma «la constatazione di un

³⁵⁷ Citatto in M. A. Manacorda, *Marx e l'educazione*, op. cit., p. 111-112.

³⁵⁸ A. Santoni Rugiu, *L'uomo fa l'uomo*, op. cit., p. 35.

³⁵⁹ Cfr. K. Marx, *Il capitale*, libro I, op. cit., cap XXIV.

³⁶⁰ K. Marx, *Lineamenti fondamentali della critica dell'economia politica*, - vol. I, La Nuova Italia, Firenze, p. 77.

processo reale e l'individuazione delle soluzioni nello sviluppo delle sue contraddizioni»³⁶¹.

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 essenza³⁶² 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 concreta³⁶³.

³⁶¹ M. A. Manacorda, *Marx e la pedagogia moderna*, Editori Riuniti, Roma 1971, p. 107-108.

³⁶² 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).

³⁶³ «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 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*, op. cit., p. 52).

3.1.2. *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»³⁶⁴.

Sebbene già la manifattura si configurasse come «un meccanismo di produzione i cui organi sono uomini»³⁶⁵, 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

³⁶⁴ M. A. Manacorda, *Marx e la pedagogia moderna*, cit, p. 107.

³⁶⁵ K. Marx, *Il capitale*, libro I, op. cit., cap XII.

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 superfluo»³⁶⁶.

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 circolazione³⁶⁷. 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 produzione. Il processo di valorizzazione incontrava un limite nella base tecnica della manifattura³⁶⁸.

Questa dipendenza dalle abilità dell'operaio³⁶⁹ 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

³⁶⁶ *Ibidem.*

³⁶⁷ 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)

³⁶⁸ «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*, op. cit.)

³⁶⁹ «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, op. cit., cap XII)

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 capitale»³⁷⁰.

L'introduzione delle macchine, oltre a rovesciare il rapporto tra operaio e strumenti di lavoro³⁷¹, 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 apprendistato³⁷².

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»³⁷³. 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

³⁷⁰ K. Marx, *Il capitale*, libro I, op. cit., cap XII.

³⁷¹ «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, op. cit., cap XIII)

³⁷² «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, op. cit., cap XII)

³⁷³ Citato in M. A. Manacorda, *Marx e l'educazione*, cit, p. 68-69.

immediatamente dietro, anche più di prima, un abbassamento generale del salario». ³⁷⁴

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, unilaterali, privando inoltre i bambini della principale fonte educativa, ossia «l'agire e il reagire nei reali rapporti sociali» ³⁷⁵.

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 orizzonte ³⁷⁶.

Era necessario affiancare alla riduzione della giornata lavorativa - condizione indispensabile al fine di liberare tempo per la crescita fisica, sociale e intellettuale ³⁷⁷ - una nuova concezione educativa, che si proponesse

³⁷⁴ *Ibidem.*

³⁷⁵ A. Santoni Rugiu, *L'uomo fa l'uomo*, op. cit., p. 5.

³⁷⁶ Si vedano i report delle commissioni d'inchiesta nel capitolo ottavo del libro primo del Capitale (K. Marx, *Il capitale*, libro I, op. cit., cap XIII).

³⁷⁷ «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, op. cit., cap XIII).

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 fisica³⁷⁸, 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 professionale³⁷⁹, bensì di introdurre una molteplicità di 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»³⁸⁰.

Marx proponeva un modello educativo che, pur arginando gli effetti peggiori della fabbrica meccanizzata, ne conservasse tuttavia gli elementi

³⁷⁸ «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» (citato in M. A. Manacorda, *Marx e l'educazione*, cit, p. 112).

³⁷⁹ «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 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*, op. cit., p. 245).

³⁸⁰ M. A. Manacorda, *Marx e l'educazione*, op. cit., p. 202.

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 lavoro»³⁸¹.

«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»³⁸².

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 mestiere»³⁸³.

³⁸¹ Adam Smith, *The Wealth of Nations*, 1776, op. cit. in K. Marx, *Misera della filosofia*, Editori Riuniti, Roma 1950, p. 84

³⁸² *Ibidem*.

³⁸³ K. Marx, *Misera della filosofia*, op. cit. p. 96.

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 una funzione meramente didattica - lavoro come «approccio sperimentale-intuitivo alle nozioni teoriche» o di loro «verifica nel concreto»³⁸⁴ - o morale - educazione «all'amore per il lavoro e al rispetto per i lavoratori»³⁸⁵. 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»³⁸⁶ 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

³⁸⁴ M. A. Manacorda, *Marx e la pedagogia moderna*, cit, p. 110.

³⁸⁵ *Ibidem*.

³⁸⁶ *Ivi*, p. 109.

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»³⁸⁷.

³⁸⁷ K. Marx, F. Engels, *La Sacra Famiglia*, Editori Riuniti, Roma 1972, p. 44.

3.1.3. *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»³⁸⁸. 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 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».³⁸⁹

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

³⁸⁸ F. Cambi, *Libertà da...*, op. cit., p. 19.

³⁸⁹ *Ibidem*.

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)»³⁹⁰. Nei *Grundrisse*, invece, troviamo alcune riflessioni sull'educazione in una futura società non capitalistica. Qui Marx recupera alcuni temi giovanili (alienazione, sviluppo onnilaterale, emancipazione individuale e sociale).

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*»³⁹¹, 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 alienato³⁹²:

«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.

³⁹⁰ *Ibidem*.

³⁹¹ Citato in R. Bellofiore, *Attualità e ambiguità di Keynes*, in «Equilibri. Rivista per lo sviluppo sostenibile», n. 2, pp. 221-249.

³⁹² C. Napoleoni, *Valore*, Isedi, Milano 1976, p. 183.

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 sfrondati 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 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»³⁹³.

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

³⁹³ K. Marx, *Lineamenti fondamentali della critica dell'economia politica*, - vol. II, La Nuova Italia, Firenze, pp. 278-279.

natura umana e più degne di essa»³⁹⁴. Una società in cui il lavoro «è diventato non solo mezzo di vita, ma anche il primo bisogno di vita»³⁹⁵.

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 produzione³⁹⁶.

³⁹⁴ 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.

³⁹⁵ K. Marx, *Critica del programma di Gotha*, op. cit., p. 39.

³⁹⁶ «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*

3.1.4. *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 *limite interno* al processo di valorizzazione del capitale; di conseguenza, vi è un tendenza continua alla sua razionalizzazione attraverso la ristrutturazione organizzativa e l'innovazione tecnologica. Tale tendenza dà luogo ad una inversione di soggetto e oggetto: il soggetto attivo del lavoro – il cosiddetto *lavoro vivo* – assume una posizione sempre più subordinata rispetto al capitale, il quale, viceversa, «assume a soggetto del processo»³⁹⁷. Il capitalista – inteso come capitale personificato e non come figura storica particolare – diviene così l'agente unificatore dei fattori della produzione e interviene direttamente nella gestione del processo produttivo.

Con il passaggio dalla sussunzione formale alla sussunzione reale, quantità e qualità del lavoro sono, sempre di più, determinate dal capitale³⁹⁸: il processo di valorizzazione impone la propria logica al processo lavorativo, esprimendo l'esigenza di comando sul lavoro e configurando l'attività produttiva come lavoro eterodiretto:

«Lo sfruttamento tipicamente capitalistico è peraltro eminentemente non trasparente. Si dà in quella situazione sociale in cui il capitale è ormai giunto a determinare la stessa forma tecnica e organizzativa della produzione, e provvede ciclicamente a svuotare le possibilità di controllo dei lavoratori sui tempi e sulla qualità del lavoro [...] lo sfruttamento non va inteso tanto come l'appropriazione di un plusprodotto o di un pluslavoro, fenomeni ampiamente presenti anche nelle formazioni sociali

³⁹⁷ Cfr. R. Fineschi, *Teoria della storia e alienazione in Marx*, in «Karl Marx. Rivisitazioni e prospettive», Mimesis, Milano 2005, p.110.

³⁹⁸ Cfr. R. Bellofiore, *Marx rivisitato: capitale, lavoro, sfruttamento*, in «Trimestre», n. 1-2, 1996, pp. 29-86.

precapitalistiche; va piuttosto visto come l'imposizione e il controllo, diretto e indiretto, che gravano su tutto il lavoro per ottenere il pluslavoro. Il lavoro è sfruttato perché è lavoro forzato e eterodiretto già nel momento della produzione. Si tratta di una circostanza specifica del capitalismo, in qualche modo della sua differenza specifica»³⁹⁹.

Secondo questa lettura della teoria marxiana dello sfruttamento, il dominio del processo di valorizzazione sul processo produttivo si estende ben oltre la fabbrica moderna. Una volta che il capitale «ha posto i propri presupposti», «l'adeguamento del modo di produrre alla valorizzazione»⁴⁰⁰ si realizza secondo modalità sempre nuove, producendo figure storiche diverse.

Questo continuo adeguamento dei processi produttivi non genera esclusivamente dequalificazione o, come direbbe Braverman⁴⁰¹, «degradazione» del lavoro; in alcuni casi può dare luogo a modelli organizzativi e sistemi di produzione con differenti gradi di qualificazione del lavoratore, senza però che ciò muti la sua posizione entro i rapporti di produzione. Ciò che conta è il controllo non la qualificazione, che dunque può variare⁴⁰². Così, anche i paradigmi organizzativi più recenti, che sembrano richiedere maggiore 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

³⁹⁹ *Ibidem.*

⁴⁰⁰ R. Fineschi, *Teoria della storia e alienazione in Marx*, op. cit., p. 110.

⁴⁰¹ cfr. H. Braverman, *Lavoro e capitale monopolistico*, Einaudi, Milano, 1974.

⁴⁰² «Il punto è che la stessa qualità del lavoro, che è variabile, è però un portato del capitale, nel suo eterno antagonismo con il lavoro. Con la sussunzione reale la forza produttiva si trasferisce al capitale, che però dipende dal lavoro per realizzarla. Il punto chiave per il capitale è insomma il controllo, non la dequalificazione» (cfr. R. Bellofiore, *Per non fare i conti senza l'oste. Percorsi critici in economia e dintorni. Conversazione con Riccardo Bellofiore*, a cura di Fabio Ciabatti e Marco Melotti, in «Vis-à-Vis», n. 7, 1999, pp. 20-28.

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)»⁴⁰³.

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 materiali. 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. L'incontro con il mondo potrebbe

⁴⁰³ V. Rieser, *La qualità alienata*, in «La Rivista del Manifesto», n. 50, 2004.

divenire parte integrante di una formazione generalista e critica⁴⁰⁴, che precede e accompagna quella specifica e professionalizzante, oltre a rappresentare una importante occasione di conoscenza, finalizzata 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.

⁴⁰⁴ 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 consiste 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.

3.2. La contraddizione tra autonomia dei processi educativi ed eteronomia dei processi produttivi

3.2.1. Il mito dell'autosufficienza educativa dell'impresa

La pedagogia del novecento si è ripetutamente interrogata sulle modalità attraverso cui integrare il sapere pratico nei percorsi di apprendimento formale, in una prospettiva di superamento della divisione - sociale prima che culturale - tra chi è destinato a ricevere una formazione tecnico-professionale e chi invece una generale-umanistica. Il dibattito contemporaneo ci chiede oggi di porre il medesimo problema in forma rovesciata: a fronte di una crescita dei percorsi di formazione in situazione di lavoro, quale sapere teorico, non meramente tecnico-operativo, diviene indispensabile affinché chi sceglie – o è costretto a scegliere – tali percorsi sia in grado di sviluppare una comprensione analitico-critica, dunque potenzialmente trasformativa, dei processi produttivi, politici e sociali cui partecipa?

Per chi si interessa di pedagogia, uno degli aspetti più controversi delle recenti discussioni sul tema dell'apprendistato è rappresentato dall'idea secondo la quale sarebbe possibile – una volta realizzati i necessari interventi di ristrutturazione organizzativa e culturale dei luoghi del lavoro

– giungere ad una autosufficienza educativa dell'impresa⁴⁰⁵, rendendo quest'ultima capace di assolvere interamente alle esigenze formative della persona. Il soggetto non avrebbe dunque alcun bisogno di tempi e luoghi di apprendimento separati. Di più, si produrrebbe un'ideale convergenza tra i bisogni di crescita culturale e di autorealizzazione dello studente-lavoratore e le finalità produttive e commerciali dell'impresa. Inoltre, recuperandone il valore formativo, il «lavoro e il lavoro manuale in particolare» diverrebbero lo strumento pedagogico principale «sia sul piano tecnico-professionale, sia sul piano educativo e culturale ai fini dell'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza»⁴⁰⁶. Il lavoro, dunque, come *mezzo* e come *fine* della formazione.

In queste pagine vorremmo mettere in evidenza alcune debolezze teoriche e pratiche di questa proposta. Ci sembra, infatti, che questa prospettiva non tenga in considerazione alcune questioni, pedagogiche e sociali, che hanno animato il dibattito sul rapporto tra scuola, società e mondo del lavoro lungo il Novecento. Per questo ricostruiremo, seppur in modo molto frammentario, alcuni momenti di quel dibattito, mostrando

⁴⁰⁵ «“Fare impresa” nel conoscere, nel fare, nell'agire, mettendo insieme queste tre differenti, ma integrate, dimensioni nei luoghi e nei tempi diversi che a ciascuno è dato vivere per risolvere i “suoi” problemi, elaborare i “suoi” progetti, eseguire i compiti che gli vengono richiesti o imposti o che si pone. [...] È nell'impresa, dunque, nel trovare, ciascuno per la sua parte, i modi di farla vivere e non morire, assumendosi le responsabilità delle proprie scelte ed accendendo tutte le occasioni per essere in grado nel concreto di impiegare (nel senso di piegare all'impresa) la conoscenza dispersa tra tanti e diversi individui vicini e lontani che ormai coincidono con il mondo che si impara a crescere, a mettere in gioco se stessi, i propri cari, gli altri e a darsi la forma possibile che si vuole, tenendo conto di quella che gli altri o le situazioni ci vogliono dare. *Non c'è scuola migliore di questa*. Anche sul piano dell'apprendimento del “sapere” (le conoscenze teoretiche delle scienze), del “saper fare” (conoscere le abilità tecniche e professionali) e dell’“essere” (dimostrare le competenze personali, che integrano le conoscenze e le abilità acquisite nell'agire bene, come si deve, nella complessità di ogni situazione)» (G. Bertagna, «Apprendistato e formazione in impresa», in M. Tiraboschi (a cura di), *Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, op. cit., p. 13.

⁴⁰⁶ *Percorsi formativi in apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione*, Protocollo d'intesa per l'attuazione dell'art. 48 del decreto legislativo del 10 settembre del 2003 n. 276, Regione Lombardia, 2010, disponibile all'indirizzo: <http://www.lavoro.regione.lombardia.it/shared/ccurl/490/3/Intesa%20MIUR-MLPS-RL%20apprendistato%20art.48.pdf>.

come una delle acquisizioni fondamentali - in termini di progresso educativo e sociale - fu l'affermazione della non autosufficienza della stessa formazione professionale, anche quando quest'ultima è attuata in contesti extra-lavorativi.

Cercheremo poi di mettere in discussione la rappresentazione - a tratti irenica - del mondo delle imprese presente nella maggior parte delle proposte pedagogiche che vedono nel lavoro il luogo elettivo dell'apprendimento. Alla base dell'idea di autosufficienza educativa dell'impresa, infatti, vi è spesso la convinzione che le innovazioni organizzative introdotte ultimi trent'anni - genericamente definite "post-fordiste" - abbiano rappresentato il superamento delle divisioni e dei conflitti che hanno attraversato e trasformato i luoghi della produzione dalla rivoluzione industriale in avanti. Il mondo delle imprese sarebbe oggi realmente in grado di soddisfare le esigenze dei diversi "stakeholder", realizzando la logica dell'autonomia, del decentramento decisionale, della partecipazione, della valorizzazione delle persone, dell'apprendimento e dell'*upskilling*. In altre parole, un modello di organizzazione del lavoro progettato attorno alle esigenze dell'uomo. La sociologia industriale ha da tempo dimostrato come la realtà effettiva si sia progressivamente rivelata molto diversa da quella appena descritta.

3.2.2. Scuola di cultura e scuola di professione

I primi due decenni del secolo scorso videro John Dewey impegnato in un lungo e acceso dibattito attorno alla configurazione che avrebbe dovuto assumere il nascente sistema pubblico di istruzione professionale. Il filosofo e pedagogista statunitense, nell'opporsi a quelli che lui definiva "progressisti amministrativi", ebbe modo di esporre il suo pensiero riguardo il senso, i contenuti e i riflessi sociali della formazione professionale alla luce dello sviluppo della società industriale americana.

Quando Dewey definiva "disastrosa" la credenza secondo la quale non si poteva considerare 'umanistica' la formazione professionale, non intendeva affatto sostenere che quest'ultima fosse di per sé portatrice di insegnamenti morali e liberali. Al contrario, vedeva nella parzialità di tale formazione il suo limite principale:

«Oggi molto ovviamente si tende ad aiutare la preparazione dei giovani a ottenere impieghi e così guadagnarsi la vita. Ora, si possono preparare benissimo dal lato tecnico eppure licenziare dalle scuole dei diplomati che hanno una comprensione minima del posto tenuto nella vita sociale di oggi dalle industrie o professioni e di quello che queste professioni possono fare per rendere la democrazia una cosa viva e in sviluppo. [...] Resta così insoddisfatta l'esigenza di fondere la conoscenza dell'uomo con quella della natura, la preparazione professionale con un profondo sentimento delle basi e delle conseguenze sociali dell'industria e delle professioni industriali nella società contemporanea»⁴⁰⁷.

Dewey rifiutava la concezione della formazione professionale come semplice acquisizione di un sapere tecnico o come apprendimento esclusivo di un mestiere. Era convinto che tale modello, oltre a limitare le possibilità

⁴⁰⁷ J. Dewey, *Problemi di tutti*, Mondadori, Milano, 1950, p. 81.

di crescita culturale e democratica degli studenti, non facesse altro che rafforzare, anziché ridurre, le disuguaglianze sociali di partenza.

Secondo il filosofo statunitense, «il principale ostacolo all'educazione democratica» era «la forte alleanza del privilegio di classe con le filosofie dell'educazione (ad iniziare da Platone) che dividevano nettamente la mente e il corpo, la teoria e la pratica, la cultura e l'utilità»⁴⁰⁸. Un dualismo «esso stesso contenuto in un dualismo sociale: la distinzione tra la classe lavoratrice e la classe agiata»⁴⁰⁹.

Dewey, di conseguenza, fu un feroce oppositore del sistema doppio sostenuto dalle elites economiche dell'epoca, perché temeva che «il tipo di educazione professionale favorita dagli uomini d'affari e dai loro alleati fosse una forma di educazione di classe che avrebbe reso le scuole un più efficiente organismo per la riproduzione di una società antidemocratica»⁴¹⁰. Era importante, dunque, «essere uniti contro ogni proposta, in qualsiasi forma sia portata avanti, di separare la formazione dei dipendenti dalla formazione per la cittadinanza, la formazione dell'intelligenza e del carattere dalla formazione per la ristretta efficienza industriale»⁴¹¹.

Il principale oppositore di Dewey fu il Commissario della Pubblica Istruzione del Massachusetts David Snedden, sostenitore di un sistema di istruzione professionale finanziato dallo stato che rispondesse direttamente ai fabbisogni professionali specifici identificati dal mondo delle imprese⁴¹².

⁴⁰⁸ R. B. Westbrook, *John Dewey e la democrazia americana*, Armando Editore, Roma, 2011, p. 234.

⁴⁰⁹ *Ivi*, p. 235.

⁴¹⁰ *Ivi*, p. 237.

⁴¹¹ J. Dewey, *Some dangers in the Present Movement for industrial Education*, (1913), in *The middle Works*, vol. 7, pp. 99-102.

⁴¹² si veda a questo proposito W. H. Drost, *David Snedden and education for social efficiency*, The University of Wisconsin Press, Madison, 1967, e A. Wirth, «Philosophical issues in the vocational-liberal studies controversy (1900-1917): John Dewey vs. The social efficiency philosophers», *Studies in Philosophy and Education*, volume 8, numero 3, 1974, pp. 168-182.

In una lettera di risposta alle critiche di Snedden, Dewey esplicitò chiaramente la funzione trasformativa che attribuiva alla formazione professionale rispetto al sistema industriale esistente:

«Il tipo di educazione professionale a cui sono interessato non è quella che adatterà i lavoratori al regime industriale esistente; non sono sufficientemente innamorato di questo regime per esservi interessato. Mi sembra che l'interesse di tutti coloro che non siano opportunisti educativi sia di resistere a qualsiasi movimento in questa direzione, e di combattere per un tipo di educazione professionale che prima di tutto cambi il sistema industriale esistente, e infine lo trasformi»⁴¹³.

Questa problematica, educativa e democratica insieme, accompagnò fin da subito anche il dibattito sulla formazione professionale nell'Italia repubblicana, giungendo ad un livello di elaborazione per certi aspetti più articolato e complesso rispetto alle riflessioni generali di Dewey. Sebbene oggi i maggiori contributi su questo tema provengano dalla pedagogia personalista d'ispirazione cattolica⁴¹⁴, fino a non molti anni fa l'integrazione di sapere pratico-professionale e formazione generale ha storicamente rappresentato una delle proposte di riorganizzazione del sistema scolastico dell'area politica e culturale vicina al Partito Comunista Italiano. La pedagogia di matrice gramsciana ha sempre auspicato una scuola unica di lavoro intellettuale e manuale, che superasse l'opposizione tra scuola di cultura e scuola di professione. Esempio di tale concezione è un documento della sezione scuola del PCI del 1968:

⁴¹³ J. Dewey, *Education vs. Trade-Training: Reply to David Snedden*, (1915), in *The Middle Works*, vol. 8, p. 412, citato in R. B. Westbrook, *John Dewey e la democrazia americana*, op. cit., p. 222.

⁴¹⁴ si veda G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, op. cit.; G. Bertagna, *Autonomia. Storia bilancio e rilancio di un'idea*, Editrice La Scuola. Brescia, 2008.

«Occorre superare fin da oggi la contrapposizione [...] tra una formazione professionale e ridotta a semplice apprendimento tecnico di un mestiere, e quindi degradata culturalmente, in definitiva impostata già in partenza come preparazione e condanna ad un ruolo subalterno, ed una formazione culturale che invece tale sarebbe in quanto fondata su un ideale di cultura 'disinteressata', semplice scuola-ponte [...] per selezionare l'élite destinata agli studi superiori. L'obiettivo centrale è quello di rompere e superare questa gerarchia a compartimenti stagni, che è culturalmente arretrata, professionalmente inadeguata rispetto alle esigenze ormai maturate nello stesso sviluppo sociale, intimamente discriminatrice e classista»⁴¹⁵.

Nel 1972 i deputati comunisti presentarono una proposta di legge ispirata a tale visione, primo firmatario Marino Raicich⁴¹⁶, che tuttavia non fu approvata.

La preoccupazione per l'eccessiva divaricazione tra percorsi scolastici umanistici e percorsi professionalizzanti non nasceva da presupposti esclusivamente educativi o morali. Vi era la consapevolezza che la formazione professionale aveva storicamente operato come freno alla mobilità sociale, attraverso meccanismi di canalizzazione precoce⁴¹⁷ e di socializzazione al lavoro finalizzati a selezionare e dirigere i giovani verso posizioni prestabilite entro le nicchie create dalla crescente divisione sociale del lavoro⁴¹⁸. Il superamento della divisione tra sapere tecnico e cultura

⁴¹⁵ documento pubblicato in *Riforma della scuola*, n. 4, anno XIV, aprile 1968.

⁴¹⁶ M. Raicich, *La riforma della scuola media superiore. Il testo integrale della relazione sulla proposta di legge presentata alla Camera dai deputati comunisti*, Roma, Editori Riuniti, 1973.

⁴¹⁷ «La mossa principe, il colpo sicuro del potere è nel controllo discriminato degli accessi al lavoro. È a questo che il potere politico-economico - proprio in quanto potere fondamentale che agisce attraverso il controllo delle forze produttive, e in particolare degli effetti della divisione del lavoro - non potrà e non vorrà ai rinunciare» (cfr. A. Santoni Rugiu, *Crisi del rapporto educativo*, La Nuova Italia, Milano, 1975, p. 38).

⁴¹⁸ H. Kantor, «Work, education, and vocational reform: The ideological origins of vocational education. *American Journal of Education*, 94, 1986, pp. 401-426.

generale era considerato dunque un intervento necessario per contrastare il darwinismo sociale insito nell'idea diffusa – oggi come allora – che le diversità individuali (la cui origine sociale si perde ogniqualvolta la teoria economica liberista si intreccia con le concezioni psicologiche innatiste) rappresentino la base naturale di una economia stratificata.

Per questo la pedagogia progressista italiana sosteneva la necessità di concepire istruzione e lavoro, pur nel rispetto delle differenze specifiche, come «un unico blocco di problemi», e la realizzazione del diritto allo studio come «momento preliminare del diritto del lavoro»⁴¹⁹. La scolarizzazione di massa era vista come un fattore di squilibrio e tendenziale superamento del mercato del lavoro. Lo sviluppo economico degli anni Sessanta – unitamente al ciclo di lotte operaie che si erano dimostrate capaci di introdurre elementi di rigidità nel mercato del lavoro - aveva alimentato una certa fiducia nel carattere progressivo e irreversibile di tale processo.

Un percorso formativo unitario era inoltre ritenuto, come nel caso di Dewey, fondamentale per l'educazione alla cittadinanza e la partecipazione attiva alla vita politica del paese: «la tendenza democratica, intrinsecamente, non può solo significare che un operaio manovale diventa qualificato, ma che ogni cittadino può diventare governante e che la società lo pone, sia pure astrattamente, nelle condizioni generali di poterlo diventare»⁴²⁰.

Sia nelle proposte di Dewey che in quelle emerse all'interno dibattito italiano, pur attento all'insieme di rapporti complessi che intercorrono tra educazione e divisione sociale del lavoro, sono riscontrabili due limiti teorici: 1) un'eccessiva fiducia - o speranza - nell'efficacia causale dell'educazione; 2) l'assenza di un'analisi dettagliata delle trasformazioni organizzative della

⁴¹⁹ A. Santoni Rugiu, *Crisi del rapporto educativo*, op. cit., p. 182.

⁴²⁰ A. Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, La Nuova Italia, Milano, 1972, pp. 186-187.

produzione a partire dalla forma specifica che il processo di lavoro assume nel modo di produzione capitalistico.

Nelle pagine che seguono cercheremo di comprendere in che modo la dimensione relazionale (o sociale) che nasce dagli elementi oggettivi del processo di lavoro partecipi a definire e organizzare l'esperienza dei soggetti coinvolti, e di mostrare l'importanza di tale dimensione per l'elaborazione di una riflessione pedagogica attorno al tema del lavoro.

Inizieremo, tuttavia, con una breve ma necessaria ricostruzione storica di alcuni passaggi del dibattito sul rapporto tra educazione e divisione sociale del lavoro a partire dalla rivoluzione industriale.

3.2.3. Il conflitto tra istruzione e meccanizzazione

Nella *La Ricchezza delle Nazioni*, dopo aver illustrato le grandi potenzialità della divisione sociale del lavoro, Adam Smith ne evidenziava i possibili effetti negativi in termini di impoverimento professionale, culturale e psicologico del lavoratore:

«Col progredire della divisione del lavoro, l'occupazione della maggioranza di coloro che vivono del lavoro, ossia la massa della popolazione, si restringe progressivamente a poche operazioni molto semplici, e spesso ad una sola o a due operazioni. Ora, l'intelligenza della maggioranza degli uomini si forma necessariamente con l'ordinaria loro occupazione. L'uomo che passa la vita nel compiere poche semplici operazioni, i cui effetti, inoltre, sono forse gli stessi o quasi, non ha alcuna occasione di esercitare la sua intelligenza o la sua inventiva nel trovare espedienti che possano superare difficoltà che egli non incontra mai. Egli quindi perde naturalmente l'abitudine di esercitare le sue facoltà ed in generale diventa stupido ed ignorante, come è possibile che una creatura umana lo diventi. Il torpore del suo spirito non soltanto lo rende incapace di gustare o di prendere parte ad una conversazione razionale, ma anche di concepire alcun sentimento generoso, nobile e tenero e quindi di formarsi un giudizio giusto persino su molti dei doveri ordinari della vita privata. Sui grandi e vasti interessi del suo paese egli è affatto incapace di giudicare»⁴²¹.

Per contrastare il degrado delle facoltà intellettuali e sociali dell'individuo, Smith suggeriva di predisporre un sistema scolastico universale e finanziato dallo Stato, che offrisse a tutti la possibilità di apprendere i fondamenti del leggere, dello scrivere e del far di conto: «il

⁴²¹ A. Smith, *La ricchezza delle nazioni*, op. cit., p. 263. È famosa l'ironia con cui Marx, nel capitolo dodicesimo del libro primo del *Capitale*, commentò questa proposta di Smith: «Per impedire la completa atrofia della massa del popolo, derivante dalla divisione del lavoro, A. Smith raccomanda l'istruzione popolare statale, seppure a prudenti dosi omeopatiche» (cfr. K. Marx, *Il Capitale*, libro I, cap XII).

pubblico può facilitare questa acquisizione» - scriveva Smith - «stabilendo in ogni parrocchia o distretto una piccola scuola in cui i ragazzi possano essere istruiti dietro un compenso così basso da poter essere pagato anche da un lavoratore comune»⁴²².

La soluzione indicata da Smith, che attribuiva alla scuola una funzione compensatoria e civilizzatrice, conteneva un elemento di possibile contraddizione e conflitto che, con lo sviluppo industriale, non avrebbe tardato a manifestarsi. La formazione generale impartita nella scuola era destinata, infatti, ad alimentare conoscenze, capacità riflessive, sensibilità e aspettative difficilmente compatibili con l'angusta parzialità del lavoro industriale.

Émile Durkheim, nel saggio *La divisione sociale del lavoro*, fu tra i primi a comprendere che la crescita del livello di istruzione dei lavoratori sarebbe entrata in un conflitto socialmente rilevante con la meccanizzazione dell'industria: «se si prende l'abitudine dei vasti orizzonti, delle visioni d'insieme, delle belle generalità, non ci si lascia più confinare senza impazienza negli stretti limiti di un compito specifico. Un rimedio di questo genere renderebbe quindi la specializzazione inoffensiva, soltanto rendendola intollerabile e, di conseguenza, più o meno impossibile»⁴²³. Anche il filosofo Nietzsche, quando polemizzava duramente contro l'obbligo scolastico e contro la conquista da parte della maggioranza della popolazione degli strumenti della cultura, era preoccupato innanzitutto dell'effetto destabilizzante dell'istruzione diffusa: «Se si vogliono degli schiavi – e di essi si ha bisogno – non si devono educare come padroni»⁴²⁴.

Vittorio Foa, in un capitolo de *La Gerusalemme rimandata* intitolato non a caso «Educazione, fonte di conflitto», annovera l'aumento dell'istruzione dei lavoratori industriali tra le cause dell'*Industrial unrest*

⁴²² A. Smith, *La ricchezza delle nazioni*, op. cit., p. 928.

⁴²³ E. Durkheim, *La divisione sociale del lavoro*, Edizioni di Comunità, Torino, 1999.

⁴²⁴ F. Nietzsche, *Opere di Friedrich Nietzsche*, vol. VIII, II, p. 241.

nell'Inghilterra degli anni Dieci. Foa riporta a questo proposito alcune annotazioni del Barone George Askwith, alto funzionario dell'amministrazione centrale inglese e autorevole mediatore nei conflitti di lavoro. Nel volume *Industrial Problems and Disputes* (1920), Askwith esprimeva una forte preoccupazione per l'assenza di prospettive e la delusione dei giovani scolarizzati nel momento in cui abbandonavano la scuola per entrare nel mondo del lavoro industriale:

«Il ragazzo trovava che l'indirizzo educativo della scuola era ora rovesciato. A scuola si tentava con ogni mezzo di allargare ed espandere al suo mente al punto che si chiedeva che uso si sarebbe fatto di tutte le materie che facevano studiare. Adesso era il contrario. Il lavoro era chiuso, limitato e ristretto: il ragazzo era incoraggiato a diventare provetto in una o poche operazioni, non ad acquistare una conoscenza generale di un lavoro. [...] Il ragazzo che lascia il suo addestramento scolastico scopre in fabbrica che il lavoro parcellare è il destino della sua vita. [...] La maggioranza cade nella delusione e la conseguenza della delusione è l'amarezza e quindi l'antagonismo al sistema cui si attribuisce la causa della situazione»⁴²⁵.

La contraddizione tra meccanizzazione e istruzione aveva di fatto raggiunto una soglia critica nei primi decenni del Novecento, con la diffusione dell'organizzazione scientifica del lavoro. Inoltre, dopo la seconda guerra mondiale, il relativo benessere materiale delle classi subalterne nei paesi industrializzati e la scolarizzazione di massa avevano favorito ulteriormente l'emergere di nuove esigenze di autorealizzazione da parte dei lavoratori, da cui derivò una minore accettazione di ruoli disagiati e subordinati.

La tensione emerse in maniera dirompente negli anni Cinquanta e sessanta, quando la parcellizzazione dei processi di lavoro fu sottoposta ad una severa critica proveniente da più parti. La sociologia e la psicologia

⁴²⁵ citato in V. Foa, *La Gerusalemme rimandata*, Einaudi, Torino, 2009, p. 87-88.

industriale ne denunciarono gli elementi disfunzionali dal punto di vista della produzione (che richiedeva sempre di più la cooperazione cosciente e responsabile da parte delle sue componenti) e del controllo della forza-lavoro (i lavoratori culturalmente più preparati acquisivano una forza sempre maggiore, in termini di consapevolezza e di sapere-potere, per opporsi a rapporti di produzione di tipo autoritario). Anche in questo frangente, i teorici del management riconobbero all'istruzione un ruolo chiave nel generare aspettative di crescita professionale e insofferenza nei confronti dei processi di lavoro parcellizzati: «man mano che i dipendenti raggiungono un maggior livello di istruzione» - scriveva il famoso psicologo delle organizzazioni Rensis Likert nel 1961 - «crescono le loro aspettative riguardo al livello di responsabilità, autorità e reddito di cui potranno godere»⁴²⁶. Alle stesse conclusioni giunse nel 1964 il sociologo Robert Blauner, dopo aver condotto un'indagine comparata in quattro diversi settori (grafico, meccanico, tessile, chimico) dell'industria americana: «uno dei fattori più importanti nel determinare le aspirazioni di un individuo verso il lavoro è l'istruzione. Quanto maggiore è il grado di istruzione, tanto maggiore è il bisogno di controllo e di creatività»⁴²⁷. Contemporaneamente una critica alla parcellizzazione provenne dai lavoratori della grande industria e dalle loro organizzazioni, che rivendicavano il diritto alla rotazione delle mansioni e al controllo dell'intero ciclo produttivo:

«Alle linee delle puntatrici gli operai si prendono l'esaurimento nervoso con le migliaia di punti che danno in un giorno e che risuonano dentro la testa come tanti colpi di martello. Un operaio non può impazzire facendo sempre questa operazione: bisogna scambiarsi le mansioni, fare diversi lavori e controllare tutto il ciclo di produzione. Tocca agli operai che ci lavorano dire come devono essere distribuite le mansioni e quanti uomini ci devono essere

⁴²⁶ R. Likert, *Nuovi modelli di direzione aziendale*, Franco Angeli, Milano, 1973, p. 89.

⁴²⁷ R. Blauner, *Alienazione e libertà*, Franco Angeli Editore, Milano, 1971, p. 134.

in una squadra per il numero di pezzi che si fanno in un giorno. Imporre la rotazione delle mansioni vuole anche dire impedire alla Fiat di tagliare continuamente i tempi, cosa che invece succede quando l'operaio è costretto a ripetere sempre come una macchina la stessa operazione»⁴²⁸.

Alle tensioni sopracitate fece seguito una stagione caratterizzata dall'introduzione di nuovi modelli di organizzazione del lavoro, che miravano ad incrementare la produttività attraverso un maggiore coinvolgimento dei lavoratori: *teamwork*, *total quality management*, *empowerment*, decentramento delle responsabilità e delle decisioni divennero le parole d'ordine in molti settori.

⁴²⁸ M. Cacciari, *Ciclo capitalistico e lotte operaie. Montedison, Pirelli, Fiat, 1968*, Marsilio, Padova, 1969, p. 81.

3.2.4. Le nuove forme di organizzazione del lavoro

Ad uno sguardo superficiale, queste innovazioni sembrano rispondere alla domanda di maggior potere - *empowerment*, appunto - e di maggiore partecipazione da parte dei lavoratori, che vengono coinvolti sempre di più nel processo decisionale; in questo modo si riduce la necessità di una linea gerarchica di supervisione diretta. E al beneficio per i lavoratori si aggiunge quello dell'impresa, perché la nuova organizzazione aumenta la produttività e, allo stesso tempo, si "snellisce", abbattendo i costi relativi.

La retorica manageriale vede in questa nuova logica organizzativa un cambiamento epocale: la fine del fordismo – e, con esso, del conflitto industriale – e l'inizio di una nuova era contraddistinta dalla cooperazione attiva e consapevole tra i vari soggetti coinvolti nel processo di lavoro.

Molte ricerche⁴²⁹, dalla fine degli anni Ottanta in avanti, hanno mostrato come la realtà effettiva di queste innovazioni sia ben diversa dalla rappresentazione che ne offre il discorso manageriale dominante. Da subito si è potuto verificare come, nei luoghi di lavoro ristrutturati secondo questi nuovi modelli, non si realizza un reale ampliamento delle possibilità di regolazione autonoma da parte dei lavoratori – così come non si allargano i margini di discrezionalità (intesa come possibilità di scelta vincolata entro un contesto di dipendenza). Al contrario, la nuova logica organizzativa tende ad «incrementare il grado di eteronomia dei processi di lavoro»⁴³⁰. I momenti di parziale autonomia, quando si affida ai lavoratori il compito di individuare i miglioramenti possibili, sono immediatamente negati, perché «tali miglioramenti, una volta identificati, sono destinati (proprio come nella

⁴²⁹ cfr. B. Harrison, *Lean and Mean: Why Large Corporations Will Continue to Dominate the Global Economy*, Guilford Press, New York, 1997; D. Gordon, *Fat and Mean: The Corporate Squeeze of Working Americans and the Myth of Managerial "Downsizing"*, Free Press, New York, 1996; M. Parker, J. Slaughter, «Management-by-stress: The team concept in the US auto industry», *Science as Culture*, volume 1, fascicolo 8, 1990.

⁴³⁰ G. Masino, *Le imprese oltre il fordismo. Retorica, illusioni, realtà*, op. cit., p. 70.

più convenzionale logica fordista-taylorista) a essere codificati e standardizzati, dunque a diventare parte della mansione predefinita e imposta. [...] In un certo senso, il cronometro, simbolo dell'intervento sul lavoro da parte dello *scientific management*, passa dalla mano di Taylor a quella del lavoratore: è lui stesso a provvedere alla taylorizzazione del proprio lavoro»⁴³¹. Le prassi di miglioramento continuo, dunque, estendono e perfezionano il taylorismo, offrendo all'impresa una inedita possibilità di utilizzo delle competenze e delle conoscenze implicite del lavoratore. Inoltre, la maggiore responsabilità di quest'ultimo, attuata in un contesto di minore autonomia reale e di maggiore sorveglianza, si rivela «una strategia di costrizione, non di motivazione»⁴³².

Un discorso analogo può essere fatto per il settore terziario e per tutti i lavori caratterizzati da un alto contenuto e domanda di conoscenza. Anche in questo caso il processo di apparente ri-soggettivazione del lavoro - da cui ci si attenderebbe maggiore autonomia, creatività e responsabilità per il lavoratore - nasconde in realtà nuove forme di subordinazione e controllo, spesso più efficaci delle classiche modalità industriali. Inoltre, come abbiamo visto nel secondo capitolo, la diffusione delle ICT ha permesso di applicare al cosiddetto «lavoro cognitivo» i principi dell'organizzazione scientifica del lavoro, disciplinando e standardizzando i processi lavorativi legati alle tecnologie numeriche e digitali. Se poi al taylorismo digitale⁴³³ aggiungiamo la competizione globale cui sono esposti i lavoratori della conoscenza, anche e soprattutto quelli più qualificati (un progettista indiano costa, a parità di qualifica e di capacità, dieci volte meno di un suo collega statunitense), queste figure sembrano destinate ad un progressivo

⁴³¹ *Ivi*, p. 73.

⁴³² *Ivi*, p. 74.

⁴³³ cfr. P. Brown, H. Lauder, D. Ashton, *The global auction: the broken promises of education, jobs and incomes*, op. cit..

impoverimento professionale, accompagnato da un sensibile indebolimento del loro potere contrattuale nel mercato del lavoro.

Anche la tesi secondo la quale le condizioni attuali e future del mercato del lavoro richiederebbero un livello sempre maggiore di conoscenze non ha trovato conferma nei risultati della ricerca empirica⁴³⁴. Al contrario, sembra essersi affermata la tendenza opposta, ossia la crescita della domanda di posti di lavoro dequalificati e instabili in particolare nel settore dei servizi (telecomunicazioni, turismo e ristorazione, assistenza clienti, distribuzione e vendita di prodotti alimentari, assistenza ad anziani e disabili...)⁴³⁵. Molte ricerche hanno evidenziato come, all'interno di questo *trend* occupazionale, vi sia una forte tendenza a privilegiare le competenze sociali e le qualità estetiche dei lavoratori e delle lavoratrici, a scapito delle conoscenze tecniche, delle competenze cognitive e dei titoli di studio⁴³⁶. Inoltre, la maggior parte di coloro che sono considerati lavoratori della conoscenza svolgono mansioni dequalificate con un bassissimo contenuto cognitivo⁴³⁷.

Ad ogni modo, l'elemento di continuità, nell'evoluzione dei processi produttivi, sembra essere proprio la progressiva espansione e generalizzazione del carattere eteronomo della produzione capitalistica, che occupa una posizione centrale nella concezione marxiana del processo di lavoro.

⁴³⁴ cfr. pp. 116-120 del presente lavoro.

⁴³⁵ P. Thompson, «Disconnected capitalism: Or why employers can't keep their side of the bargain», *Work, Employment & Society*, 17(2), 2003.

⁴³⁶ C. Warhusrt, D. Van Den Broek, R. Hall, «Lookism: The New Frontier of Employment Discrimination?», *Journal of Industrial Relations*, 51, 131, 2009.

⁴³⁷ «se si osserva il contenuto del lavoro svolto da queste figure, è facile riscontrare “processi di depauperamento dell'uso della conoscenza, in alcuni casi, più gravi dell'800. Infatti il fatto che un lavoratore stia adoperando un macchinario sofisticatissimo, nulla depone sul fatto che egli sia un lavoratore della conoscenza» (F. Garibaldo, *Il ritorno del rapporto Lavoro - Capitale come categoria analitica*, disponibile all'indirizzo: www.francescogaribaldo.it)

3.2.5. La socializzazione eteronoma del lavoro

Secondo Marx il tratto specifico del processo di lavoro nel modo di produzione capitalistico è rappresentato dalla sua unità con il processo di estrazione del plusvalore, di cui rappresenta lo snodo centrale. Il processo di produzione immediato, infatti, si colloca tra due atti circolatori: la compravendita della forza-lavoro, all'inizio del circuito capitalistico, e lo scambio monetario nel mercato delle merci alla fine⁴³⁸. Nel capitalismo il pluslavoro si trasforma in plusvalore, che si realizza come profitto nel mercato.

Ai fini di una crescita sempre maggiore dei profitti, si rende necessario un comando diretto sulla produzione, che permetta di controllare non solo i prodotti del lavoro, ma il processo di lavoro stesso. Tale comando si esprime compiutamente nel passaggio dalla sussunzione *formale* alla sussunzione reale⁴³⁹.

Il processo di socializzazione del lavoro si configura così come un processo di “socializzazione eteronoma”, la cui unità con il processo di valorizzazione del capitale ne determina la tendenziale e continua espansione. Le varie innovazioni organizzative che si sono susseguite negli ultimi decenni, comprese quelle che sembrano proporre una rinnovata possibilità di controllo e di autonomia del lavoratore, nascono e si sviluppano entro uno spazio vincolato la cui finalità ultima è la valorizzazione del capitale. In altre parole, l'eterodirezione - sempre crescente per grado e ampiezza - è il tratto specifico fondamentale del

⁴³⁸ «La relazione tra capitale e lavoro si costituisce in due luoghi intimamente connessi, preliminari allo scambio finale sul mercato della merci. Innanzi tutto, sul mercato del lavoro: meglio nella *compravendita della forza-lavoro*. Poi, e come conseguenza, nel *processo di lavoro* come processo *capitalistico*» (R. Bellofiore, *Marx oltre Marx*, Manifestolibri, Roma, 2011, p. 227).

⁴³⁹ cfr. nota 393 in questo capitolo.

processo di lavoro nel modo di produzione capitalistico, a prescindere dai diversi livelli di qualificazione, mansione e inquadramento dei lavoratori.

Per questo l'organizzazione del lavoro rimane di fatto una struttura imperativa, che implica necessariamente una tensione tra ruoli di comando e ruoli di subordinazione, una diseguale distribuzione dell'autorità, e che rovescia l'eguaglianza formale che caratterizza i rapporti di lavoro nel capitalismo:

«Come sosteneva K. Renner, mentre nella stipulazione del contratto assistiamo all'autonomia delle libere volontà, successivamente si afferma un contesto di eteronomia della volontà, e l'organizzazione del lavoro è il luogo in cui la prestazione diviene immediatamente sociale, ma anche subalterna ad una logica organizzativa esterna alle singole volontà. l'uguaglianza formale si esaurisce nel momento della compravendita di forza lavoro, e scompare nell'esecuzione del rapporto di lavoro, ovvero nella fase in cui il lavoro è inserito nel processo lavorativo»⁴⁴⁰

Infatti, la scienza giuridica ha più volte riconosciuto che il diritto del lavoro, oltre all'istanza protettiva, assolve anche alla funzione di «formalizzazione giuridica (e, dunque, alla legittimazione) dei rapporti di potere propri del modo di produzione sorto con la rivoluzione industriale»⁴⁴¹.

⁴⁴⁰ S. Leonardi, «Partecipazione e comando nell'impresa fordista ed in quella post-fordista», in *Rivista Critica di Diritto del Lavoro*, 1, 1996, p. 107.

⁴⁴¹ M. G. Garofalo, «Un profilo ideologico del diritto del lavoro», *Giornale di diritto del lavoro e di relazioni industriali*, n. 81, 1999, 1, pp. 9-31.

3.2.6. *Pedagogia sociale e processo produttivo*

Se si assume questa prospettiva, e se ne traggono le conseguenze, l'autosufficienza educativa dell'impresa non appare più come una metodologia neutrale e innovativa per acquisire la padronanza di un mestiere (e di non meglio specificate competenze di cittadinanza), bensì come una strategia di socializzazione e disciplinamento ideologicamente connotata. Il riconoscimento della dimensione strutturale del conflitto e della relazione di potere entro i rapporti di lavoro fa emergere, nel momento in cui si affronta il tema della formazione del lavoratore, la necessità di una mediazione pedagogica che non può essere demandata interamente all'azione unilaterale dell'impresa.

Nella prima parte di *La pedagogia come scienza*, il pedagogista Francesco De Bartolomeis insiste sulla necessità di liberare la problematica pedagogica «sia dall'esclusivismo filosofico e dalle sue generalizzazioni azzardate, sia dalle approssimazioni e dalle angustie di un punto di vista empirico, didattico in senso deteriore, cioè incapace di fondazione critica, di sistematicità e di controllo dei suoi procedimenti»⁴⁴². Queste due tendenze regressive rappresentano un rischio sempre attuale nel dibattito pedagogico. In entrambi i casi, la restrizione del campo d'indagine del pedagogista, in una direzione o nell'altra, impedisce di interrogare la complessa dialettica scuola-società, ossia l'insieme di processi sociali, politici ed economici che determinano le coordinate materiali entro cui operano le scienze dell'educazione. In altre parole, ciò che si perde è la ragione stessa della pedagogia sociale, intesa come sapere che si costituisce attorno al «nesso tra assetto sociale e teoria educativa»⁴⁴³, e che vede l'azione educativa

⁴⁴² F. De Bartolomeis, *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, 1961, p. XVII.

⁴⁴³ D. Izzo, *Pedagogia Sociale*, La Scuola, Brescia, 2001, p. 13.

«necessariamente iscritta nei percorsi storici di sviluppo della società»⁴⁴⁴ e, quindi, della produzione.

Di fronte al tema del lavoro, la pedagogia ripropone spesso la divaricazione individuata da De Bartolomeis: da un lato troviamo l'interrogazione filosofica sul lavoro in quanto generica attività di trasformazione della natura da parte dell'uomo; dall'altro una serie di analisi e proposte legate a particolari modelli di organizzazione del lavoro, cui spesso viene attribuita una centralità che non trova riscontro nei risultati della ricerca scientifica - economica e sociologica - sulle trasformazioni del mercato del lavoro e dei processi produttivi. È il caso, ad esempio, delle molte riflessioni pedagogiche che, più o meno esplicitamente, assumono come scenario presente e futuro la cosiddetta 'economia della conoscenza'⁴⁴⁵.

È possibile avanzare un'ipotesi di ricerca in pedagogia sociale e del lavoro fondata su presupposti differenti rispetto a quelle sopraccitate? Una riflessione che indaghi il lavoro a partire dalla forma specifica che questo assume nel modo di produzione capitalistico, in una prospettiva generale, dunque, ma storicamente determinata? E, una volta delineate le caratteristiche del processo di lavoro e gli aspetti sociali, economici e politici ad esso collegati, quali saperi, conoscenze e competenze sono necessari affinché il soggetto che affronta percorsi di formazione in situazione di

⁴⁴⁴ M. Striano, *Introduzione alla pedagogia sociale*, Laterza, Bari, 2004, p. 63.

⁴⁴⁵ Si prenda ad esempio questa affermazione contenuta in un recente manuale di pedagogia sociale: «La riconfigurazione dei processi produttivi ha prodotto da un lato uno sfondamento di ruoli e funzioni non più necessari, in quanto soppiantati da dispositivi tecnologici sempre più sofisticati, dall'altro una rapidissima rideterminazione di *expertise* soggettive soggette a costante aggiornamento; ne è conseguita, in particolare per alcune nicchie di mercato, una significativa sfasatura tra richieste di nuove competenze e la presenza di forza-lavoro non più qualificata, il che riflette indubbiamente una generale incongruenza [...] tra domanda e offerta occupazionale, cui non rispondono valide strategie di progettazione dell'offerta formativa, che risulta così inadeguata alle trasformazioni economiche, politiche, sociali in termini di conoscenze e competenze» (M. Striano, *Introduzione alla pedagogia sociale*, op. cit., p.)

lavoro sia in grado di comprendere la struttura educativa latente⁴⁴⁶ nell'organizzazione del lavoro e le reali coordinate materiali del proprio agire entro la dimensione sociale dei processi di lavoro? Si tratta certamente di una prospettiva di ricerca inesplorata, attorno alla quale è però possibile verificare la capacità decostruttiva, prima, e propositiva, poi, della mediazione pedagogica. Anche a partire da quella che il pedagogista Raffaele Mantegazza definisce la «curvatura specificamente pedagogica dello sfruttamento»:

«Si tratta di far emergere i dispositivi di questa curvatura, leggendo in determinato uso dello spazio, in determinate scansioni di tempi, in un rinnovato investimento sui corpi, in pratiche linguistiche, segniche, simboliche, degli elementi che, nel loro insieme, costituiscono un massiccio investimento sull'individuo, volto a renderne possibile un sfruttamento integrale e senza residui»⁴⁴⁷.

Il sapere tecnico e professionale è tutt'altro che un sapere neutrale⁴⁴⁸, essendosi sviluppato entro i vincoli descritti sopra, e necessita, per essere realmente padroneggiato, di uno sforzo conoscitivo, riflessivo e critico che

⁴⁴⁶ Secondo Raffaele Mantegazza, uno dei presupposti imprescindibili del rapporto tra ideologia ed educazione è la «demistificazione della 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 invece a colonizzare trasversalmente le altre dimensioni della vita umana associata» (R. Mantegazza, *Filosofia dell'educazione*, Mondadori, Milano 1998, pp. 156-157)

⁴⁴⁷ R. Mantegazza, «Il problema della formazione nella "Situazione della classe operaia in Inghilterra"», comunicazione al Convegno Friedrich Engels. 1820-1895, Università degli Studi, Milano, 1995, citato in R. Mantegazza, *Filosofia dell'educazione*, op. cit., p. 158.

⁴⁴⁸ Come ha scritto Franco Fortini in un breve ma interessante contributo sul rapporto tra scuola e mondo del lavoro: «I sistemi delle tecniche contengono entro di sé, in gradi diversi, i sistemi di valori (ossia le costellazioni ideologiche). La loro visibilità muta però a seconda del contesto sociale e storico in cui si manifestano. È difficile scorgere la presenza di un sistema di valori nell'insegnamento della tecnica per l'uso di una fresatrice mentre è facilissimo scorgerlo nell'insegnamento della tecnica per l'uso di un documento storico» (F. Fortini, *Un giorno o l'altro*, Quodlibet, Macerata, 2006, p. 393).

non può maturare spontaneamente nell'ambito ristretto della sua applicazione pratica.

Ridurre l'apprendimento di una tecnica all'esperienza particolare e contingente del singolo processo produttivo significa condannare il soggetto a farne un utilizzo limitato e prestabilito, a divenire strumento dello strumento. In questo modo si offre al lavoratore una formazione frammentaria e parziale, che per di più lo espone al rischio di una rapida obsolescenza professionale. Lo stesso discorso vale per qualunque progettazione dell'offerta formativa costruita a partire dalle esigenze immediate della tessuto produttivo.

Sicuramente il mondo delle imprese non è interessato a offrire a ciascun lavoratore conoscenze scientifiche, progettuali e operative tali da consentire una maggiore padronanza della tecnica e, allo stesso tempo, una comprensione più ampia del mondo della produzione, perché una formazione del genere entrerebbe in conflitto con le esigenze di controllo del processo produttivo e con la struttura gerarchica dell'organizzazione del lavoro. Inoltre richiederebbe un investimento in termini di tempo e costi che la maggior parte delle imprese non è disposta a sostenere (in particolare nella realtà italiana, caratterizzata da una ridotta dimensione delle imprese) .

Anche per questa ragione è importante stabilire vincoli normativi che mantengano spazi e tempi di apprendimento separati: non solo per offrire contenuti formativi eterogenei, ma anche per permettere all'apprendista, o al lavoratore in formazione, di sviluppare un rapporto critico-riflessivo con il sapere tecnico e professionale. Ciò può avvenire solo all'interno di un contesto non interamente subalterno alla logica organizzativa e alle finalità dell'impresa.

In conclusione, non si tratta di assegnare all'educazione il compito di negare ciò che può essere negato solamente con la modificazione storica dei rapporti sociali di produzione. È possibile, però, mantenere, nella reciproca contaminazione, una separazione funzionale tra formazione e produzione,

che permetta al soggetto da un lato di riflettere criticamente sul proprio agire, dall'altro di ricevere una formazione professionale sempre eccedente rispetto a quella appresa nel contesto lavorativo in cui si trova temporaneamente ad operare.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV, *Lavoro: ritorno al passato. Critica del Libro Bianco e della legge delega al Governo Berlusconi sul mercato del lavoro*, Ediesse, Roma, 2002.
- Aglietta M., *Regulations et crises du capitalism: les experiences des États-Unis*, Calmann-Levy, Parigi, 1976.
- Althusser L., *Freud e Lacan*, Feltrinelli, Milano 1974.
- Amstrong P., Glyn A., Harrison J., *Capitalism Since World War II: The Making and Breakup of the Great Boom*, Fontana, Londra, 1984.
- Antiseri D., *Cattolici a difesa del mercato*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2005.
- Antiseri D., Felice F., Novak M., Sirico R. A., *Le ragioni epistemologiche ed economiche della società libera*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2003.
- Attali J., *Liberare la crescita. 300 decisioni per cambiare la Francia*, Rizzoli-

Egea, Milano, 2008.

Bache I., «Governing through Governance: Education Policy Control under New Labour», *Political Studies*, vol. 51, 2003.

Ballarino G., Checchi D. (a cura di), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*, Il Mulino, Bologna, 2006.

Barbagallo F. (a cura di), *Storia dell'Italia repubblicana, II.2. La trasformazione dell'Italia: sviluppo e squilibri*, Torino, Einaudi, 1995,

Barbagli M. (a cura di), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Il Mulino, Bologna, 1972.

Barbagli M., *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Il Mulino, Bologna, 1974

Becker G. S., *Human capital*, Columbia University Press, New York, 1964.

Bellatalla L., Marescotti E. (a cura di), *I sentieri della scienza dell'educazione. Scritti in onore di Giovanni Genovesi*, Franco Angeli, 2011.

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

Bellofiore R., *John Maynard Keynes: dall'instabilità del capitalismo all'economica monetaria della produzione*, Quaderni del Dipartimento di Scienze Economiche, 1985, N. 1, Istituto Universitario di Bergamo.

Bellofiore R., *La crisi capitalistica, la barbarie che avanza*, Asterios, Trieste, 2012.

Bellofiore R., *La crisi globale: l'Europa, l'Euro, la Sinistra*, Asterios, Trieste, 2012.

Bellofiore R., *Marx oltre Marx*, Manifestolibri, Roma, 2011

- Bellofiore R., *Marx rivisitato: capitale, lavoro, sfruttamento*, in «Trimestre», n. 1-2, 1996, pp. 29-86.
- Bellofiore R., *Per non fare i conti senza l'oste. Percorsi critici in economia e dintorni. Conversazione con Riccardo Bellofiore*, a cura di Fabio Ciabatti e Marco Melotti, in «Vis-à-Vis», n. 7, 1999, pp. 20-28.
- Bendix R., *Work and Authority in Industry*, Wyley, New York, 1956.
- Benedetto XVI, *Caritas in Veritate. Sullo sviluppo umano integrale bella carità e nella verità*, http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate_it.html.
- Berg I., *Education and Jobs: The Great Training Robbery*, Praeger, New York, 1970,
- Bertagna G. (a cura di), *Scienze della persona: perché?*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2006.
- Bertagna G., *Autonomia. Storia bilancio e rilancio di un'idea*, Editrice La Scuola, Brescia, 2008.
- Bertagna G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubettino, Soveria Mannelli, 2006.
- Bertoni Iovine D., «Cultura ed educazione vanno considerati come fatti storici», in *Riforma della scuola*, VIII, 6-7, 1962.
- Bertoni Iovine D., *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Editori Riuniti, Roma, 1967
- Bertsch T., Bouchet R., Godrecka J., Karkkainen K., Malzy T., *A Study for UNESCO: Corporate Sector Involvement in Education For All: Partnerships with Corporate Involvement for the Improvement of Basic Education, Gender Equality, and Adult Literacy in Developing*

- Countries*, Fondation Nationale Des Sciences Politiques/Institut d'Etudes Politiques De Paris, Paris, 2005.
- Besozzi E., *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, Carocci, Roma, 2006.
- Bistany C., *Mobilizing the Private Sector for Public Education: A View from the Trenches*, Harry Patrinos and Shobhana Sosale Editors, Washington, D.C., World Bank, 2007.
- Blanchard O., «The Economic Future of Europe», *Journal of Economic Perspectives*, 2004, vol. 18, n. 4.
- Blau P. M., Duncan O.D., *The American Occupational Structure*, Wiley, New York, 1967.
- Blauner R., *Alienazione e libertà*, Franco Angeli Editore, Milano, 1971.
- Blyth M., *Great Transformations: Economic Ideas and Institutional Change in the Twentieth Century*, Cambridge University Press, 2002.
- Böhm F., Eucken W., Grossmann-Dörth H., *Il nostro compito. Il Manifesto di "Ordo" del 1936. Introduzione a Ordnung der Wirtschaft*, pubblicazione n. 2, Kohlhammer, Stoccarda e Berlino, 1936.
- Borghi L., *La città e la scuola*, Eleuthera, Milano, 2000.
- Bortolotti B., Faccio M., «Government Control of Privatized Firms», *Review of Financial Studies*, Society for Financial Studies, vol. 22(8), 2008.
- Boudon R., *Istruzione e mobilità sociale*, Bologna, 1979.
- Bourdieu P., *Per una teoria della pratica. Con tre studi di etnologia cabila*, Raffaello Cortina, Milano, 2003.
- Bourdieu P., *Le strutture sociali dell'economia*, Asterios, Trieste, 2004.
- Bourdieu P., Passeron J.C., *La riproduzione*, Guaraldi, Rimini, 2006.
- Bowles S., Gintis H., *L'istruzione nel capitalismo maturo*, Zanichelli,

- Bologna, 1979.
- Boyer R., Mistral J., *Accumulation, Inflation, Crises*. Presses Universitaires de France, Parigi, 1983.
- Braverman H., *Lavoro e capitale monopolistico*, Einaudi, Milano, 1974.
- Brint S., «Professionals and the ‘Knowledge Economy’: Rethinking the Theory of Post Industrial Society», *Current Sociology*, 49, no. 4, 2001.
- Brint S., *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna, 1999, p. 44.
- Broccoli A., *Antonio Gramsci e l’educazione come egemonia*, La Nuova Italia, Milano, 1972,
- Brown P., «The ‘Third Wave’: education and the ideology of parentocracy», *British Journal of Sociology of Education*, Volume 11, Issue 1, 1990.
- Brown P., Hesketh A., *The Mismanagement of Talent: Employability and Jobs in the Knowledge Economy*, Oxford University Press, New York, 2004.
- Brown P., Lauder H., Ashton D., *The Global Auction: the broken promises of Education, Jobs and Incomes*, Oxford University Press, New York, 2011.
- Brynin M., «Over-Qualification in Employment», *Work, Employment and Society*, 16(4), 2003, pp. 637–654.
- Cacciari M., *Ciclo capitalistico e lotte operaie. Montedison, Pirelli, Fiat, 1968*, Marsilio, Padova, 1969.
- Cainarca G., Sgobbi F., *Istruiti e competenti? Le determinanti del match fra domanda e offerta di lavoro in Italia*, Atti del XXIII Convegno Nazionale di Economia del Lavoro, 11-12 settembre 2008, Università degli Studi di Brescia.
- Cambi F., *Libertà da...*, La Nuova Italia, Firenze, 1994.

- Cambi F., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Bari, 2005.
- Cambi F., «La pedagogia generale oggi: le tensioni interne», *Studi sulla Formazione*, 15(2), 167-17, disponibile all'indirizzo: <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/12046/11436>.
- Canfora L., *Noi e gli antichi. Perché lo studio dei greci e dei romani giova all'intelligenza dei moderni*, BUR, Milano, 2004
- Cavaliere D., «Il corporativismo nella storia del pensiero economico italiano: una rilettura critica», *Il Pensiero Economico Italiano*, fascicolo 2, vol. II, 1994, pp. 7-49.
- CBI (Confederation of British Industry), *Making Employability Work: An Agenda for Action*, CBI, London, 1999.
- Censis, *Sviluppo economico e istruzione*, in «Quindicinale di note e commenti», 1972, n. 164.
- CERI, *Handbook of Curriculum Development*, OECD, Paris, 1975.
- Cesaratto S., Realfonzo R. (a cura di), *Rive Gauche. La critica della politica economica e le coalizioni progressiste in Italia*, Manifestolibri, Roma, 2006.
- Clarke J., Newman J., *The Managerial State*, Sage, London, 1997.
- Coats A. W., «Is there a 'Structure of Scientific Revolution in Economics'?', in *Kylos*, vol XXIII, 1969.
- Cobalti A., *Globalizzazione e istruzione*, Il Mulino, Bologna, 2006.
- Collins R., *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*, Academic Press, Waltham, 1979.
- Copertino L., *Spaghettoni. Le deriva neoconservatrice della destra cattolica italiana*, Il Cerchio Iniziative Editoriali, Rimini, 2008.

- Cote S., Healy T., *The Well-being of Nations. The role of human and social capital*, OECD, Paris, 2001.
- Cremin C., «Never Employable Enough: The (Im)possibility of Satisfying the Boss's Desire», *Organization*, Sage, 2010; 17; 131.
- Dahrendorf R., *Classi e conflitto di classe nella società industriale*, Laterza, Bari, 1963.
- De Bartolomeis F., *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, 1961.
- De Bartolomeis F., *Scuola e tempo pieno*, Feltrinelli, Milano, 1972
- De Francesco C., Trivellato P., *L'università incontrollata*, Milano, FrancoAngeli, 1985.
- Denzel N., *Standardization: Reduce Cost, Simply Change*, HP Feature Story, Febbraio 2004, <http://h41131.www4.hp.com/hk/en/stories/standardization-reduce-cost-simplify-change.html>.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Milano, 2000.
- Dewey J., *Problemi di tutti*, Mondadori, Milano, 1950.
- Dewey J., *Some dangers in the Present Movement for industrial Education*, (1913), in *The middle Works*, vol. 7, pp. 99-102.
- Drost W. H., *David Snedden and education for social efficiency*, The University of Wisconsin Press, Madison, 1967.
- DTI (Department of Trade and Industry), *Our Competitive Future: Building the Knowledge Driven Economy*, Stationery Office, London, 1998, <http://dti2info1.dti.gov.uk/comp/competitive/main.htm>.
- Dumenil G., Levy D., *Capitale risorgente. Alle origini della rivoluzione neoliberaista*, Abiblio, Roma, 2010.
- Durkheim E., *La divisione sociale del lavoro*, Edizioni di Comunità, Torino, 1999.

- E. Hobsbawm, *Il Secolo Breve*, Bur, Milano, 1997, p. 349,
- Eagleton T., *Ideologia*, Fazi, Roma, 2007.
- Esping-Andersen G., *Social foundations of post-industrial economies*, Oxford University Press, Oxford, 1999.
- Farrel J. P., «A Restrospective on Educational Planning in Comparative Education», in *Comparative Educational Review*, 41, n. 3, 1997
- Felice F., *L'economia sociale di mercato*, Rubettino, Soveria Mannelli, 2008.
- Felice F., *Persona, economia e mercato. L'economia sociale di mercato nella prospettiva del pensiero sociale cattolico*, LUP, Città del Vaticano, 2010.
- Ferguson T., Rogers J., *Right Turn: The Decline of the Democrats and the Future of American Politics*, Hill and Wang, New York, 1986.
- Fineschi R. (a cura di), *Karl Marx. Rivisitazioni e prospettive*, Mimesis, Milano, 2005.
- Fineschi R., *Modelli teorici o descrizioni storico-sociologiche? Per una rilettura della sussunzione del lavoro sotto il capitale*, in «Proteo», n. 1, 2003.
- Firpo L. (a cura di), *Storia delle idee politiche economiche sociali*, UTET, Torino, 1989.
- Foa V., *La Gerusalemme rimandata*, Einaudi, Torino, 2009.
- Foley D., *Il peccato di Adam*, Scheiwiller, Milano, 2008.
- Forges Davanzati G., Pacella A., «Minimum wage, credit rationing and unemployment in a monetary economy», *European Journal of Economic and Social System*, 2009, vol.XXII, n.1.
- Fornasa W., Salomone M., *Formazione e sostenibilità*, Franco Angeli, Milano, 2007.

- Fornasa W., Soli F., Vadalà G., «Risorse umane?» in Finco R., *Tra migrazione ed ecologia delle culture. Un'esperienza in provincia di Bergamo*, Franco Angeli, Milano, 2009.
- Forte F., Felice F., *Il Liberalismo delle Regole. Genesi ed eredità dell'economia sociale di mercato*, Rubettino, Soveria Mannelli, 2010.
- Fortini F., *Un giorno o l'altro*, Quodlibet, Macerata, 2006.
- Foucault M., *Illuminismo e critica*, Donzelli, Roma 1996
- Fourastié J., *Les Trente Glorieuses, ou la révolution invisible de 1946 à 1975*, Fayard, Parigi, 1979.
- Freeman C., Perez C., (a cura di), *Long Waves in the World Economy*, Macmillan, Londra, 1984.
- Friedman M., «The Role of Government in Education», in Solo R.A (a cura di), *Economics and the Public Interest*, Rutgers University Press, Piscataway, 1955.
- Friedman M., «The Role of Monetary Policy», *American Economic Review*, 1968, 58, pp. 1–17.
- Friedman M., *Capitalismo e libertà*, Edizioni Studio Tesi, Pordenone, 1987.
- Friedman M., Friedman R., *Free to Choose: A Personal Statement*, Harcourt Brace Jovanovich, New York, 1980.
- Frosini F., *Immanenza - Seminario sul lessico dei Quaderni del carcere II*, International Gramsci Society - Italia, 25 giugno 2004, Roma (http://www.gramscitalia.it/immanenza.htm#_Toc90871935).
- Galbraith J.K., *Storia dell'economia. Il passato come presente*, Rizzoli, Torino, 1990.
- Gallino L., *Globalizzazione e disuguaglianze*, Laterza, Bari, 2001.

- Garibaldo F., *Il ritorno del rapporto Lavoro – Capitale come categoria analitica*, (<www.francescogaribaldo.it>).
- Garofalo M. G., «Un profilo ideologico del diritto del lavoro», *Giornale di diritto del lavoro e di relazioni industriali*, n. 81, 1999, 1, pp. 9-31.
- Gazier B., (a cura di), *Employability: Concepts and Policies*, European Employment Observatory, Berlino, 1998.
- Glyn A., *Capitalismo scatenato. Globalizzazione, competitività e welfare*, Brioschi, Milano, 2007.
- Goffman E., *On Cooling the Mark Out*, *Psychiatry: Journal of Interpersonal Relations*, 15:4 (1952).
- Goldin C., Katz L. F., *The Race between Education and Technology*, Harvard University Press, Cambridge, 2008.
- Gordon D., *Fat and Mean: The Corporate Squeeze of Working Americans and the Myth of Managerial "Downsizing"*, Free Press, New York, 1996.
- Green A., Dawson M., «Introducing Employability», *Urban Studies*, 42, 2005, pp. 191-195.
- Green A., Rikowski G., Raduntz H., (a cura di), *Renewing Dialogues in Marxism and Education: Openings*, Palgrave Macmillan, New York, 2007.
- Habermas J., (a cura di), *Risposte a Marcuse*, Laterza, Bari, 1969.
- Harrison B., *Lean and Mean: the changing landscape of corporate power in the age of flexibility*, Basic Books, New York, 1994.
- Harrison B., *Lean and Mean: Why Large Corporations Will Continue to Dominate the Global Economy*, Guilford Press, New York, 1997.
- Harvey D., *Breve storia del neoliberismo*, Il Saggiatore, Milano, 2007.

- Hasley A. H., (a cura di), *Education, Culture, Economy and Society*, Oxford University Press, Oxford, 1997.
- Hayek F., *La società libera*, SAEM, Firenze, 1996.
- Hayek F., *Legge, legislazione e libertà. Critica dell'economia pianificata*, Il Saggiatore, Milano, 2010.
- Hayek F., *Perché non sono conservatore*, Ideazione, Roma 1997.
- Hyslop-Margison E. J., Margison J. A., «Corporate Agendas and Higher Education: The Organization of Economic Cooperation and Development», *Opinion Papers* (120), Simon Fraser University, 1998.
- Hyslop-Margison E. J., Mckerracher A., «Ontario's Guidance and Career Education Program: A Democratic Analysis», *The Journal of Education and Work*, 21 (2), 208, pp. 133-142.
- International Finance Corporation - World Bank Group, «Education», 9 ottobre 2007, <<http://www.ifc.org/ifcext/che.nsf/Content/Education>>.
- ITALIA 2020. Piano di azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro*, Ministero del Lavoro. Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Roma, 2009
- Izzo D., *Pedagogia Sociale*, La Scuola, Brescia, 2001.
- Jakku-Sihvonen R., Niemi H., *Education as a societal contributor*, Peter Lang Publishers, Frankfurt am Main, 2007.
- Jaspen M., Serrano Pascual A., *Unwrapping European Social Model*, The Policy Press, University of Bristol, Bristol, 2006,
- Johnstone D. B., *The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms*, The World Bank, 1998, (<<http://www.worldbank.org/html/extdr/educ/postbasc.htm>>).

- Jones P. W., *World Bank Financing of Education: Lending, Learning and Development*, Routledge, London, 2007.
- K. B. Clark, *Ghetto Negro*, Milano, Einaudi, 1973.
- Kant, *Che cos'è l'illuminismo?*, a cura di N. Merker, Editori Riuniti, Roma, 1987, p. 50.
- Kennedy P., *The Decline of Capitalism and the Rise of Labourism in Britain: A Theoretical Exposition*, Tesi di Dottorato, University of Glasgow, 1996.
- Keynes J. M., *Teoria generale dell'occupazione, dell'interesse e della moneta*, Edizione, UTET, Torino, 2006.
- Kirk R., *Le radici dell'ordine americano. La tradizione europea nei valori del Nuovo Mondo*, Mondadori, Milano, 1996.
- Krugman P. R., *La deriva americana*, Laterza, Bari, 2004.
- La vita buona nella società attiva. Libro bianco sul futuro modello sociale*, Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, Roma, 2009.
- Laval C., Weber L. (a cura di), *Le Nouvel Ordre éducatif mondial*, Syllepse, Paris, 2002.
- Layard R., «Getting people back to work», *CentrePiece*, Autumn, 24-7, 1998.
- Lendrut R., *Sociologia du chômage*, Puf, Paris, 1966.
- Leon P., Realfonzo R. (a cura di), *L'economia della precarietà*, Roma, Manifestolibri, 2008.
- Leonardi S., «Partecipazione e comando nell'impresa fordista ed in quella post-fordista», in *Rivista Critica di Diritto del Lavoro*, 1, 1996.
- Leone XIII, *Rerum Novarum. Lettera enciclica sulla condizione degli operai*, Edizioni Dehoniane, Bologna, 2001.

- Libro Bianco sul Mercato del Lavoro in Italia. Proposte per una società attiva e per un lavoro di qualità*, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Roma, 2001.
- Liebman A., Walker K., Glazer M. (a cura di), *Latin American University Students: A six-nation study*, Harvard University Press, Cambridge, 1972.
- Likert R., *Nuovi modelli di direzione aziendale*, Franco Angeli, Milano, 1973.
- Lindbeck A., Snower D., *The insider-outsider theory of employment and unemployment*, MIT Press, Cambridge, 1988.
- Manacorda M. A., *Marx e l'educazione*, Armando Editore, Roma, 2008.
- Mancina C., «Uso pubblico della ragione e ragione pubblica: da Kant a Rawls», in *Diritto & Questioni Pubbliche*, n. 8/2008, http://www.dirittoequestionipubbliche.org/page/2008_n8/index.htm.
- Mantegazza R., *Filosofia dell'educazione*, Mondadori, Milano, 1998.
- Mantegazza R., *I buchi neri dell'educazione. Storia, politica, teoria*, Eleuthera, Milano, 2006.
- Maritain J., *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia, 1963.
- Maritain J., *Umanesimo integrale*, Boria, Roma, 2002.
- Marx K., *Critica del programma di Gotha*, Massari, Bolsena, 2008.
- Marx K., Engels F., *Il Manifesto del Partito Comunista*, Laterza, Torino, 1998.
- Marx K., Engels F., *La Sacra Famiglia*, Editori Riuniti, Roma 1972.
- Marx K., *Il Capitale*, Editori Riuniti, Roma, 1973
- Marx K., *Lineamenti fondamentali della critica dell'economia politica*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.

- Masino G., *Le imprese oltre il fordismo. Retorica, illusioni, realtà*, Carocci, Roma, 2005.
- McQuaid R., Lindsay C., «The Concept of Employability», *Urban Studies*, 42, 2005, pp.197-219.
- McQuaid R., Peck J., Theodore N., «Beyond Employability», *Cambridge Journal of Economics*, 24, 2000, pp. 729-749.
- Mirowski P., Plehwe D. (a cura di), *The Road from Mont Pelerin*, Harvard University Press, Cambridge, 2009.
- Moore P., «Uk Education, Employability and Everyday Life», *Journal for Critical Education Policy Studies*, 7(1), 2009, pp. 243-272.
- Mucchetti M., *Licenziare i padroni?*, Feltrinelli, Milano, 2003.
- Napoleoni C., *Valore*, Isedi, Milano, 1976.
- Nietzsche F., *Opere di Friedrich Nietzsche*, Adelphi, Milano, 2001.
- Novak M., «Nove domande a Michael Novak», *Cultura & Identità*, n. 4, marzo-arile 2010.
- Novak M., *The Catholic Ethic and the Spirit of Capitalism*, The Free Press, New York, 1993.
- OCSE, *Taxing Wages*, 2009 (<http://www.oecd.org/fr/ctp/analysedespolitiquesfiscales/taxingwagesitalia.htm>).
- OECD, *Background Information on the International Adult Literacy Survey*, Paris, OECD, 1996.
- OECD, *Employment outlook*, OECD, Paris, 2003.
- OECD/CERI, *School-based curriculum development in Britain*, Routledge, London, 1979.
- Offe C., *Disorganized Capitalism*, Hutchinson, London, 1985.

- Paci M., *L'evoluzione dell'occupazione in Lombardia e la mobilità delle forze del lavoro*, ILSES, Milano, 1968
- Palladino G., *Il capitalismo vincerà? L'etica cristiana dell'economia*, Edizione del Sole-24 Ore, Milano 1986.
- Papi F., *Educazione*, ISEDI, Milano, 1978
- Parker M., Slaughter J., «Management-by-stress: The team concept in the US auto industry», *Science as Culture*, volume 1, fascicolo 8, 1990.
- Parsons T., *Il sistema sociale*, ed. Comunità, Milano, 1984,
- Phelps E. S., «Money-Wage Dynamics and Labor-Market Equilibrium», *Journal of Political Economy*, 76, 1968, pp. 678–711.
- Piore M. J., Sabel C. F., *The Second Industrial Divide*, Basic Books, New York, 1984.
- Pollert A., *Farewell to Flexibility?*, Oxford: Blackwell Business, Oxford, 1991.
- Popkewitz T., *A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teachers' Education and Research*, Teachers' College, Columbia University, New York. 1991.
- Postlethwaite T. N. (a cura di), *The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education*, Pergamon Press, New York, 1988.
- Powell M., Felstead A., *Reforms in the education system to combat school and social failure in Europe: UK country report. Report prepared within the framework of the Socrates Programme, Action III. 3.1.*, University of Leicester, Centre for Labour Market Studies, 2006.
- Psacharopoulos G. (a cura di), *Financing Education in Developing Countries: An Exploration of Policy Options*, The World Bank, Washington, D.C., 1986.

- Purcell K., Wilton N., Elias P., «What is a Graduate Job? An Examination of the Skills Used in the Workplace by Graduates», relazione presentata alla *21st Annual International Labour Process Conference*, University of the West of England, febbraio 2004.
- Raicich M., *La riforma della scuola media superiore. Il testo integrale della relazione sulla proposta di legge presentata alla Camera dai deputati comunisti*, Roma, Editori Riuniti, 1973.
- Ramonet I., *Geopolitica del caos*, Asterios, Trieste, 1998.
- Reyneri E., «Integrazione nel mercato del lavoro», in G. Zincone (a cura di), *Secondo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2001.
- Rieser V., «La qualità alienata», in *La Rivista del Manifesto*, n. 50, 2004.
- Röpke W., *Al di là dell'offerta e della domanda*, Edizioni di Via Aperta, Varese, 1965.
- Rosmini, *Filosofia del diritto*, Boniardi-Pogliani, Milano, 1845.
- Rossi-Landi F., *Ideologia*, Meltemi, Roma, 2005.
- Sacconi M., Tiraboschi M., *Un futuro da precari? Il lavoro dei giovani tra rassegnazione e opportunità*, Mondadori, Milano, 2006.
- Santoni Rugiu A., *Crisi del rapporto educativo*, La Nuova Italia, Milano, 1975.
- Santoni Rugiu A., *L'uomo fa l'uomo*, La Nuova Italia, Firenze, 1976.
- Schultz T., *The economic value of education*, Columbia University Press, 1963.
- Sears A., *Retooling The Mind Factory*, University of Toronto Press, Toronto, 2003.
- Sennett R., *La cultura del nuovo capitalismo*, Il Mulino, Bologna, 2006,

- Serrano Pascual A., «Employability policies in Europe», *Labour Education*, n. 136, 2004.
- Serrano Pascual M. A. (a cura di), *Are activation policies converging in Europe? The European employment strategy for young people*, ETUI, Brussels, 2004.
- Silver B., *Le forze del lavoro. Movimenti operai e globalizzazione dal 1870*, Mondadori, Milano, 2008.
- Sirico R. A., *Il personalismo economico e la società libera*, Rubettino, Soveria Mannelli, 2001.
- Sirico R. A., *La Vocazione Imprenditoriale*, Istituto Acton, Roma, 2008.
- Smyth J., *Rapporto mondiale sull'educazione, 2000: Il diritto all'educazione; la formazione per tutti lungo il corso della vita*, Armando, Roma, 2000.
- Sobel I., «The Human Capital Revolution in Economic Development: Its Current History and Status», in *Comparative Education Review*, 22, n. 3, pp. 278-308.
- Solow R., *Il mercato del lavoro come istituzione sociale*, Il Mulino, Bologna, 1994.
- Standing G., *Precari. La nuova classe esplosiva*, Il Mulino, Bologna, 2012, p. 112.
- Stiglitz J., «The End of Neo-liberalism?», *Project Syndicate*, 2008, <<http://project-syndicate.org/commentary/stiglitz101/English>>.
- Streeck W., «Competitive solidarity: rethinking the European Social Model», relazione presentata al convegno annuale della *Society for the Advancement of Socio-Economics*, Madison, US, 8-11 Giugno 1999.
- Striano M., *Introduzione alla pedagogia sociale*, Laterza, Bari, 2004.
- Sturzo L., «La libertà della scuola», *Idea*, n. 7, luglio 1947.

- Sturzo L., *Miscellanea londinese*, Zanichelli, Bologna, 1970,
- Sumner W.G., *What Social Classes Owe to Each Other*, Harper & Brothers, 1883.
- Sylos Labini P., *Torniamo ai classici. Produttività del lavoro, progresso tecnico e sviluppo economico*, Laterza, Bari, 2005.
- Theodoulou S. (a cura di), *Public Policy: The Essential Readings*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1995.
- Thompson P., «Disconnected capitalism: Or why employers can't keep their side of the bargain», *Work, Employment & Society*, 17(2), 2003, pp. 359-378.
- Tiraboschi M., «Il problema della occupazione giovanile nella prospettiva della (difficile) transizione dai percorsi educativi e formativi al mercato del lavoro», Working Paper, C.S.D.L.E. – 38/2005.
- Tiraboschi M. (a cura di), *Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini. Commentario al d.l. 14/9/2011, n.167, e all'art.11 del d.l. 13/8/2011, n.138, convertito con modifiche nella L. 14/9/2011, N.148*, Giuffré, Milano, 2011
- Tremonti G., *Lo Stato criminogeno. La fine dello Stato giacobino*, Laterza, Bari, 1998.
- Trow M., «The Second Transformation of American Secondary Education», *International Journal of Comparative Sociology*, settembre 1961, 2, pp. 144-166.
- UE, *Council Resolution on guidelines for a Community labour market policy*, Official Journal C 168 , 08/07/1980, P. 0001-0004.
- UE, *Facing the Challenge*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2004.

- UE, *Libro Bianco. Crescita, competitività, occupazione - Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, COM(93) 700, dicembre 1993.
- Vedder R., *Twelve Inconvenient Truths about American Higher Education*, Policy Paper from the Center for College Affordability and Productivity, C C A P, marzo 2012, http://centerforcollegeaffordability.org/uploads/12_Inconvenient_Truths.pdf
- Visalbergi A. (a cura di), *Quale società? Un dibattito interdisciplinare sui mutamenti della divisione sociale del lavoro e sulle loro implicazioni educative*, La Nuova Italia, Firenze, 1984.
- Von Hayek F.A., *Conoscenza, mercato, pianificazione*, Bologna, il Mulino, 1988.
- Warhurst C., Grugulis I., Keep E., *The Skills That Matter*, Palgrave, London, 2004.
- Warhurst C., Van Der Broek D., Hall R., «Lookism: The New Frontier of Employment Discrimination?», *Journal of Industrial Relations*, 51, 131, 2004, pp. 131-136.
- Weiner M. A., «President Obama and ‘Academic Inflation’», *The Bulletproof Patriot*, 24 aprile 2012, <http://www.thebulletproofpatriot.com/blog/tag/academic-inflation/>.
- Westbrook R. B., *John Dewey e la democrazia americana*, Armando Editore, Roma, 2011.
- Wilensky H. R., *The Welfare State and Equality: Structural and Ideological Roots of Public Expenditures*, University of California Press, Berkeley and Los Angeles, 1975.
- Wirth A., «Philosophical issues in the vocational-liberal studies controversy (1900-1917): John Dewey vs. The social efficiency philosophers»,

Studies in Philosophy and Education, volume 8, numero 3, 1974, pp. 168-182.

Womack J. P., Jones D. T., Roos D., *The Machine that Changed the World*, Rawson-Macmillan, New York, 1990.

Woods T. E. Jr., *The Church and the market*, Lexington Books, Lanham, 2005.

World Bank, «Education for the Knowledge Economy», <<http://web.worldbank.org>>.

WORLD BANK, «Public-Private Partnerships in Education: Overview», <<http://web.worldbank.org>>

WORLD BANK, *A Guide to the World Bank - Second Edition*, World Bank, Washington, D.C., 2007.

Young M., *The rise of Meritocracy*, Transaction Publishers, 1958.

Zamagni S., *L'etica cattolica e lo spirito del capitalismo*, Working Paper n. 49, Febbraio 2008, Università di Bologna, p. 10).

Zanotto P., *Cattolicesimo, protestantesimo e capitalismo*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2005.

Zizek S., *Violence: Six Sideways Reflections*, Profile Books, London, 2008.

Zizek S., «A permanent economic emergency», *New Left Review*, n. 64, Luglio/Agosto 2010, Londra.