

A proposito di un utile studio di Vincenzo Orsomarso, della riforma Moratti e, da ultimo, dell'educazione neocon(servatrice/formatrice/fessionale).

La formazione dell'uomo nuovo (postfordista)

di Alessandro Sanzo

Vi svegliereste la notte col pensiero fisso su lui
a cercare un modo nuovo di far scuola,
tagliato su misura sua.

In Africa, in Asia, nell'America latina, nel mezzogiorno,
in montagna, nei campi, perfino nelle grandi città,
milioni di ragazzi aspettano d'esser fatti eguali.

Da *Lettera a una professoressa*

A quali fini tendono e/o dovrebbero tendere i processi educativi e formativi nella società contemporanea? L'interrogativo, di straordinaria e sconcertante *inattualità* politica, è al centro delle riflessioni condotte da Vincenzo Orsomarso nel recente studio *Lavoro, sapere e formazione: linee di ricerca* (Caltanissetta–Roma, Sciascia, 2004).

Per rispondere alla domanda, Orsomarso parte dai cambiamenti avvenuti negli ultimi decenni riguardo al mercato e all'organizzazione del lavoro; analizza, quindi, le caratteristiche del modo di produzione postfordista; esamina le competenze, le capacità e le abilità che oggi si richiedono ai lavoratori; indaga il rapporto esistente tra il mondo della produzione e quello della scuola; considera le peculiarità dell'organizzazione scolastica in Italia; per arrivare a delineare, infine, i principi a cui dovrebbe ispirarsi una auspicabile ridefinizione dei sistemi scolastici e formativi.

La produzione snella

Venendo allo specifico dell'opera recensita, il primo capitolo (*La comunicazione nella produzione*) prende opportunamente le mosse dal carattere di “finitezza”, di saturazione, che ha ormai assunto il mercato nei paesi industrializzati e dal conseguente ridefinirsi della forma tecnico–organizzativa della produzione.

Al “modello meccanico” di organizzazione, caratterizzato da un elevato grado di razionalità, prevedibilità e governabilità dei compiti e dei processi, è venuto cioè sostituendosi un impianto dell'organizzazione della produzione a “struttura reticolare”, descrivibile nei termini di un «organismo ad alto livello di complessità, in cui le singole parti (nodi, strutture e ruoli) sono sistemi aperti, svolgono funzioni specializzate ma funzionano in base ad ambiti di autonomia»¹. La ricerca di più alta produttività, qualità e flessibilità ha determinato, altresì, la trasformazione della grande impresa fordista in “unità ridotte”, in “imprese a rete” nelle quali si concentrano le agenzie

¹ V. Orsomarso, *Lavoro, sapere e formazione: linee di ricerca*, Caltanissetta–Roma, Sciascia, 2004, p. 29.

strategiche e si decentrano le operazioni. Ci si trova di fronte, insomma, a «reti di unità orbitanti intorno a uno o più centri», ad una «pluralità di nodi o sistemi», «parti costitutive di una rete organizzativa, entità [...] orientate ai risultati, relativamente autoregolate, capaci di cooperare con altre e di interpretare gli eventi esterni»².

In questa nuova fase dello sviluppo della produzione, di trasformazione dell'organizzazione del lavoro e di ridefinizione delle modalità di distribuzione e di vendita dei prodotti l'impresa ha assunto a fondamento della propria strategia una politica di costante ristrutturazione, di innovazione dei processi e dei prodotti ed una accentuata flessibilità tecnica e organizzativa. Così, se da un lato sembra perdere importanza la proprietà del capitale fisico, degli strumenti di produzione, dall'altro lato acquista sempre maggiore rilevanza la dimensione relazionale e comunicativa (fra impresa appaltatrice e impresa produttrice, fra impresa e lavoratori, fra lavoratore e lavoratore, fra impresa e distributore-venditore-consumatore).

Tali cambiamenti, a giudizio di Orsomarso, trovano la loro origine anche nello sviluppo delle *New Information and Communication Technologies* (NICT). L'attuale processo di globalizzazione — si legge nell'*Introduzione* — va infatti considerato in stretta correlazione con lo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione; tale sviluppo, vanificando le distanze spazio-temporali, ha reso di fatto possibile «integrare e decentrare produzione e management in un unico, flessibile sistema mondiale interconnesso» e, soprattutto, «ha rovesciato in molti settori i rapporti tra produzione e acquisto»³.



Continuando nell'esposizione dei termini in cui si articola il “nuovo sviluppo organizzativo” l'autore affronta il tema del passaggio dal modello taylorista-fordista a quello, di matrice giapponese, della *lean production*, ovvero della “produzione snella”: una filosofia produttiva che, partendo dalle condizioni di “mercato limitato”, ha come fondamento l'idea dell'eliminazione degli sprechi, dei tempi morti, all'interno delle unità produttive; il che è reso possibile dalla realizzazione del principio organizzativo secondo cui ogni attività lavorativa deve essere alimentata con i componenti richiesti, al tempo richiesto e nella quantità richiesta.

Ne consegue anche un profondo cambiamento del modo di intendere l'impresa, la quale viene ora concepita, tra le altre cose, come un flusso informativo che risale dal consumatore al produttore:

«La produzione snella — scrive Orsomarso — tende a riorientare tutta l'organizzazione produttiva al mercato veicolando tutte le operazioni produttive agli ordini ricevuti dal mercato. Il just-in-time è la filosofia alla base della produzione

² *Ibidem*.

³ *Ivi*, p. 21.

snella, esso si fonda su l'abolizione delle scorte, la riduzione dei tempi di attraversamento del processo, la flessibilizzazione del processo stesso, attraverso un'attività di miglioramento continuo [...] che impegna direttamente i lavoratori e i gruppi e le squadre che operano nel processo produttivo»⁴.

Un'altra conseguenza riguarda il fatto che la razionalizzazione del lavoro non è più incentrata sulla meccanica ripetitività del gesto (com'era nella "catena di montaggio"), ma sull'allargamento delle mansioni e delle competenze: «Ai saperi decomposti in gesti elementari, agli operai parcellizzati si vanno sostituendo pluri-operatori. [...] la professionalità è sempre più un attributo del gruppo, perché risultato di una cooperazione collettiva, [...] e lo scopo può essere conseguito da équipes di lavoratori dotati di esperienze e conoscenze tra loro complementari e integrate»⁵.

Ciò non toglie, tuttavia, — ed è questo un punto sul quale l'autore ritorna più volte — che il modello di organizzazione postfordista sia, comunque e fondamentalmente, conforme agli interessi delle imprese, alla loro esigenza di rispondere il più rapidamente possibile alle variazioni quantitative e qualitative del mercato.

Al centro dell'evento produttivo postfordista e della corrispondente organizzazione del lavoro si situano, in ogni caso, il lavoro cognitivo, le capacità relazionali e cooperative, l'apprendimento organizzativo, il paniere delle conoscenze e, soprattutto, *la comunicazione* (organizzativa, formativa e creativa). Da questo punto di vista, infatti, l'azienda postfordista sembra configurarsi, sempre più e di necessità, come una rete di *team* (gruppi dalle dimensioni relativamente piccole, con una gerarchia non stabile, che si forma di volta in volta, in funzione della maggiore autorevolezza professionale posseduta dai componenti, fortemente motivati al raggiungimento degli obiettivi prefissati).

Lavorare in *team* presuppone, però, anche e soprattutto pensare, apprendere e comunicare in modo collettivo; il che ha come logica conseguenza una decisa rivalutazione dello spirito di iniziativa, delle capacità di auto-organizzazione e dell'autonomia dei singoli lavoratori. La "soggettività", precedentemente mortificata dalla cosiddetta "organizzazione scientifica del lavoro", viene ora posta al centro del modello postfordista di organizzazione del lavoro, in quanto è funzionale all'attuale modo di "produzione snella". «Il singolo lavoratore — scrive Orsomarso — è coinvolto in un processo che acquista i caratteri di un fare collettivo che rende evidente come il "cooperare a mezzo di comunicazione" attraversa l'intero spettro delle nuove organizzazioni aziendali»⁶. Trattasi, entro certi limiti, come si è detto, di una comunicazione "obbligata", in quanto è essenziale alla vita delle imprese, alla loro capacità di stare nel mercato e, soprattutto, alla realizzazione del profitto.

Il lavoro postfordista appare caratterizzato, in altri termini, anche dall'elevato tasso di relazionalità e di comunicazione richiesto in ambito aziendale; nel postfordismo, infatti, la forza lavoro ideale deve possedere un alto grado di adattabilità ai mutamenti di ritmo e di mansione, deve essere polioperativa e deve essere in grado di leggere il flusso delle informazioni e di lavorare comunicando. Nel nuovo paradigma produttivo l'assenza di prescrittività, la flessibilità, la mobilità e le capacità coopera-

⁴ Ivi, p. 34.

⁵ Ivi, p. 35.

⁶ Ivi, p. 38.

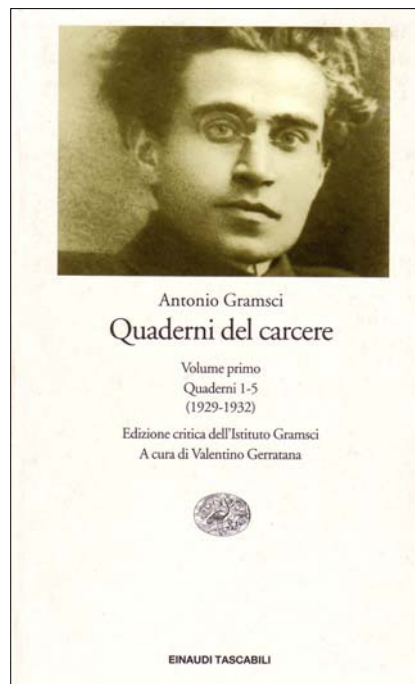
tive, comunicative e relazionali risultano cioè essenziali per svolgere un lavoro che, al di là delle sue caratteristiche (dipendente, autonomo, a tempo indeterminato, precario, atipico, normato, “in nero”, manuale, intellettuale, ecc.), diventa sempre più un lavoro cognitivo, comunicativo e relazionale.

Dal gorilla ammaestrato all’uomo modulare

Per quanto riguarda il secondo capitolo (*Sapere e postfordismo*), per l’importanza e l’ampiezza dei problemi affrontati altrettanto denso e impegnativo, mette qui conto di soffermarsi principalmente su quello che Orsomarso indica come il “passaggio dal *gorilla ammaestrato* all’*uomo modulare*”.

Nell’impresa posrfordista, caratterizzata da un ininterrotto flusso comunicativo, la soggettività è considerata una «condizione di ordine produttivo da integrare e mettere a valore, sollecitando l’innovazione continua, introducendo livelli di autonomia, margini di decisione, possibilità di intervento sul ciclo»⁷. La conoscenza, inoltre, tende a diventare la risorsa fondamentale dei processi produttivi e, conseguentemente, il suo accrescimento diventa un obiettivo prioritario delle imprese. Perché ciò avvenga, anche in considerazione del fatto che la competitività è ormai profondamente influenzata dalla capacità dei lavoratori di assumere, a tutti i livelli, iniziative volte alla cooperazione e alla coordinazione, è pertanto essenziale che i soggetti produttivi esercitino costantemente tutte le proprie capacità intellettuali e linguistiche, imparando a confrontare, comunicare e riorganizzare la propria attività.

Con la trasformazione del mercato, alla rigida organizzazione scientifica del lavoro è succeduto un “approccio cooperativo di gruppo”, volto allo sfruttamento delle capacità intellettuali e delle esperienze dei soggetti coinvolti nel processo produttivo. Da questo punto di vista, a giudizio dell’autore, l’attivazione della soggettività rappresenta ormai la condizione stessa della produzione postfordista, in quanto essa richiede ai produttori la capacità di interpretare i segnali provenienti dall’ambiente interno all’azienda e da quello esterno e di rispondere di conseguenza. La continua necessità di innovazione e di aumento della competitività richiedono inoltre una mobilitazione costante delle capacità cognitive, cooperative e comunicative dei lavoratori. A tal punto, che il lavoro immediato di produzione sembra essere diventato «solo un aspetto tra gli altri del lavoro»; e non è neppure l’aspetto più rilevante, ma «la risultante, il prolungamento, l’applicazione materiale di un lavoro immateriale, intellettuale, di riflessione, di concentrazione, di scambio di informazioni, un mettere in comune osservazioni e saperi»⁸. Il capitalismo attuale, insomma, si configurerebbe sempre più come un *capitalismo della conoscenza*, bisognoso più che di “braccia” di “menti”; un capitalismo per il quale assumono una rilevanza crescente — a tutti i livelli del



⁷ Ivi, p. 53.

⁸ Ivi, p. 55.

processo di produzione — il capitale intellettuale, i lavoratori della conoscenza, le “risorse umane”.

Anche a tal proposito, Orsomarso segnala il concreto e inquietante pericolo che proprio lo specifico del capitalismo cognitivo, ovvero *la riduzione della conoscenza a risorsa, a mezzo per fare profitto*, possa dare luogo ad una involuzione economicistica della società contemporanea, riportando la complessità delle identità e delle antropologie al valore che queste possono avere sul mercato. In altri termini: per il postfordismo, «che ha fatto della conoscenza una risorsa che il soggetto è chiamato ad attivare autonomamente in funzione della valorizzazione», si porrebbe il problema di «creare un nuovo tipo umano, in cui risultino interiorizzati gli imperativi e le logiche di mercato, un sommovimento che tende a modificare in profondità il tessuto antropologico dei soggetti»⁹. Nell’attuale fase di sviluppo del capitalismo si assisterebbe, insomma, al passaggio dal *gorilla ammaestrato* all’*uomo modulare*, dal lavoratore formato *dal e per* il sistema di produzione taylorista–fordista (un operaio in cui è sviluppata al massimo quella che Antonio Gramsci ha definito la “parte macchinale”) al lavoratore formato *dal e per* il sistema di produzione postfordista (un essere umano dotato «di qualità mutevoli e scambiabili, [...] che si modella e che esiste come una serie di compiti funzionali al processo di valorizzazione»)¹⁰.

Punto di riferimento dichiarato di queste riflessioni di Orsomarso sono proprio le analisi condotte da Gramsci nei *Quaderni del carcere* a proposito di “americanismo e fordismo”. Se per Gramsci, partendo dalla considerazione che i metodi di lavoro sono indissolubili da un determinato modo di pensare e di vivere, l’americanismo rappresentava «il maggior sforzo collettivo verificatosi finora per creare con rapidità inaudita e con una coscienza del fine mai vista nella storia, un tipo nuovo di lavoratore e d’uomo»¹¹, per Orsomarso esiste un legame strettissimo tra il modo di produzione postfordista e la formazione dell’uomo modulare. Un uomo *risultante* da una profonda trasformazione antropologica, un nuovo soggetto, con una nuova struttura della personalità, in cui è particolarmente rilevante il fattore cognitivo, comunicativo e relazionale; un uomo, ancora, dotato di qualità mutevoli, «modulare [...] proprio perché è capace di svolgere compiti molto diversi all’interno di un lessico culturale omologato»¹².

L’uomo modulare, pertanto, deve essere adatto/adattato al sistema di produzione postfordista. Egli, dunque, è «anche una soggettività da strutturare, conseguendo le capacità richieste, predisponendo gli obiettivi formativi necessari alla fondazione e riproduzione del nuovo tipo umano, rappresentazione di un’umanità colonizzata in termini di valori e di culture, disciplinata secondo le logiche dell’impresa»¹³. Il tentativo, puntando all’egemonia, è quello di stabilire una identità culturale ed esistenziale tra la forza lavoro e l’azienda, di costruire una identità collettiva fondata e centrata sul territorio culturale dell’impresa. «Da questo punto di vista — scrive l’autore — la “mobilitazione totale” della forza lavoro, l’attivazione delle sue capacità intellettive e

⁹ Ivi, pp. 71–72.

¹⁰ Ivi, p. 72.

¹¹ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, a cura di Valentino Gerratana, Torino, Einaudi, 2001, p. 2165.

¹² Orsomarso, *Lavoro, sapere e formazione*, cit., p. 77.

¹³ Ivi, p. 78.

creative passa per la sussunzione al capitale della stessa dimensione esistenziale del lavoro vivo, per l'identificazione della soggettività del lavoro con la soggettività del capitale»¹⁴.

Un'altra formazione (società) è possibile

La restante parte del secondo capitolo è dedicata invece al tema della ridefinizione dei modelli educativi e formativi; ridefinizione che, ovviamente, non può e non deve prescindere né dalle peculiarità e dalle contraddizioni che caratterizzano l'attuale modo di produzione postfordista né dalla progettualità politica, in quanto è ad essi strettamente correlata. Sarebbe quanto meno irrealistico e velleitario, infatti, dimenticare che le “competenze settoriali” lasciano ormai il posto alle “competenze trasversali” e che aumenta, conseguentemente, l'importanza delle “competenze di base”. Del resto, non può certo essere diversamente, se i contenuti del lavoro sono meno manipolativi e più cognitivi, se i compiti sono meno esecutivi e più cooperativi, se le attitudini sono meno specializzate e più polivalenti, se gli uomini e le organizzazioni sono chiamati permanentemente all'ascolto e all'apprendimento¹⁵.

Le competenze di base si configurano, pertanto, come condizioni utili e necessarie, seppure non sufficienti, per la piena utilizzazione delle competenze trasversali e tecnico-professionali, assumendo, esse stesse, in quanto si tratta di «competenze acquisibili e sviluppabili a diversi livelli e secondo diverse modalità», «carattere di “trasversalità”, “trasferibilità” e “incrementabilità/sviluppabilità”»¹⁶.

Le competenze trasversali comprendono, a loro volta, «un insieme di abilità di ampio spessore, [...] implementate in numerosi tipi di compiti, dai più elementari ai più complessi e che si esplicano in situazioni tra loro diverse e quindi ampiamente generalizzabili»¹⁷. Esse, inoltre, fanno «riferimento ad operazioni fondamentali proprie di qualunque soggetto posto di fronte ad un compito lavorativo (e non): *diagnosticare* (la situazione, il compito, il problema, se stesso), *relazionarsi con altri* per rispondere alle richieste del compito (persone o cose), *affrontare* la situazione, il compito, il problema»¹⁸.

Diagnosticare, relazionarsi e affrontare costituiscono, pertanto, tre macro competenze caratterizzate da un alto grado di trasferibilità a compiti e contesti diversi, necessariamente risultanti dall'intreccio di competenze di base (tradizionali e nuove), tecnico professionali e di percorsi educativi informali. Un processo nel quale risulta di fondamentale importanza la capacità di “apprendere ad apprendere”, ovverosia, di comprendere le situazioni nuove che si presentano, adeguando le proprie «risorse cognitive attuali (strategie, conoscenze su di sé e i propri limiti, sulle proprie risorse, ecc.) alle esigenze del compito, riflettendo sulla propria attività e mettendosi nella condizione



¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Cfr. *ivi*, p. 62.

¹⁶ *Ivi*, p. 63.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Ivi*, p. 64.

migliore per accedere a conoscenze più generali ed efficaci rispetto al nuovo campo conoscitivo»¹⁹.

Una tale capacità sembra essere acquisibile e migliorabile con l'istruzione e la formazione a condizione che si punti, insieme, al "sapere che" e al "sapere come", cioè alla padronanza *anche* di abilità procedurali e operative. Allo stesso tempo, molte delle capacità ritenute massimamente importanti nel processo produttivo (definire i problemi e risolverli, apprendere, cooperare, saper innovare, ecc.) non possono che risultare da un «lungo lavoro di insegnamento–apprendimento coinvolgente più discipline e trasversale alle discipline» e non possono che scaturire da «un tempo di scuola» che sia «tempo di riflessione, di ritorno, di approfondimento, di ricerca, di elaborazione culturale»²⁰.

Ciò nonostante, a giudizio dell'autore, la tendenza in atto va invece nella direzione di un sempre maggior restringimento dello spazio e del tempo destinati alla riflessione e alla "comunicazione sociale" e nella sollecitazione delle tensioni relazionali tra gli individui ai soli fini produttivi. Ci si troverebbe di fronte, insomma, ad un processo — solo apparentemente contraddittorio — nel quale, se da un lato il sistema di produzione postfordista richiede e sfrutta le risorse relazionali e comunicative degli individui nell'ambito produttivo, dall'altro lato si opera in modo da inaridire le stesse risorse nell'ambito sociale, reificando e mercificando le identità e i rapporti sociali.

Un processo che presenta anche evidenti implicazioni educative, in quanto «tende a ricondurre [...] ogni attività formativa alla funzione di riproduzione di ideologie, di comportamenti individuali e collettivi, di stili di vita coerenti con i valori su cui si va strutturando il nuovo ciclo di accumulazione capitalistico»²¹. Un processo, ancora, nel quale la scuola, così come è strutturata, riveste un ruolo non certo secondario, dal momento che — afferma Orsomarso — tende a trasmettere un insieme di conoscenze idonee ad «orientare nell'uso di strumenti efficaci secondo la logica dominante, partecipando di fatto, come sotto–sistema del processo cognitivo, alla costruzione di un individuo disponibile a mobilitare la propria conoscenza senza porsi domande di fondo»²².

Da tutto ciò, pertanto, avendo ben presenti sia le possibilità di frammentazione e di mercificazione culturale e sociale connaturate al sistema di produzione postfordista sia le potenzialità emancipatrici di cui esso, *malgré lui*, è portatore, «non può prescindere qualsiasi tentativo di ripensare i fini dell'educazione e dell'istruzione» e, ancor prima, «della lotta politica e culturale», tenendo conto «delle alternative che pure sono rintracciabili in una forma di lavoro che evocando a sé sapere e intelligenza diffusa tende allo stesso tempo ad ampliare gli spazi di intervento dei produttori nei processi decisionali»²³.

Molto, argomenta l'autore, «dipenderà da una rinnovata progettualità politica ed educativa indisponibile ad affidarsi alle "magnifiche sorti e progressive" della modernizzazione»²⁴. Il postfordismo, infatti, è «portatore [anche] di istanze aziendali

¹⁹ Ivi, pp. 65–66.

²⁰ Ivi, p. 67.

²¹ Ivi, p. 70.

²² Ivi, p. 68.

²³ Ivi, p. 71.

²⁴ Ivi, p. 78.

neo-autoritarie, che ipotizzano una società intelligente e cooperativa a comando, la piena identificazione del lavoratore con l'azienda, assunta a comunità totalizzante, a cui spetta la funzione di produrre per l'appunto cultura e senso»²⁵. «Tra sistema della forza lavoro e direzione d'impresa — spiega Orsomarso — si cerca di stabilire una continuità culturale, esistenziale, un comune sentire che non ammette fratture. Il che è possibile nella misura in cui la dimensione esistenziale della forza lavoro è completamente assunta al capitale e l'appartenenza all'impresa l'unica soggettività»²⁶.

Il “trionfo” del modello di produzione postfordista — con l'affermarsi di una organizzazione del lavoro che, da un lato, richiede ai soggetti in produzione abilità/competenze trasversali, capacità cognitive, relazionali, cooperative e comunicative, aprendo loro maggiori spazi di autodeterminazione e, dall'altro lato, crea nuove forme di controllo, fondate sull'introiezione del sistema culturale e assiologico dell'impresa — può portare anche alla completa riduzione dei processi educativi e formativi alle leggi del mercato e del profitto e può produrre quella che André Gorz ha definito “rifeudalizzazione dei rapporti sociali di produzione”²⁷. Eventualità che, «per essere contrastata, facendo leva sulle potenzialità emancipatrici del postfordismo, richiede la messa a punto di un modello sociale e di sviluppo *altro*, rispetto a quello finora proposto e praticato. In questo ambito — afferma Orsomarso — va collocata la costruzione di un'idea di educazione non subalterna alla domanda di intelligenza dimezzata, indisponibile alla negazione dell'esercizio di critica intorno ai fini e ai modi in cui il lavoro e la società si vanno organizzando»²⁸.

Da quanto finora detto appare dunque evidente la stretta connessione tra le dimensioni dell'economia, della politica e dell'educazione nella società contemporanea e, insieme, la centralità e l'importanza che vanno via via assumendo i processi e i progetti di governo e/o di ridefinizione dei modelli educativi e formativi. Processi e progetti che sono al centro anche del terzo e ultimo capitolo (*La formazione*) dell'opera recensita.



Manifestazione contro la riforma Moratti (Roma, 14 maggio 2005)

²⁵ Ivi, p. 51.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Cfr. A. Gorz, *Miserie del presente, ricchezza del possibile*, Roma, manifestolibri, 1998.

²⁸ Orsomarso, *Lavoro, sapere e formazione*, cit., pp. 103–104.

Il punto dal quale Orsomarso prende qui le mosse è rappresentato dall'esame delle indicazioni e delle prospettive presenti nel *Libro bianco su istruzione e formazione* (1996), nell'*Accordo per il lavoro* (sottoscritto tra il governo italiano e le parti sociali nel settembre 1996, che recepisce gli orientamenti maturati in sede comunitaria) e nel *Patto per lo sviluppo e l'occupazione* (del dicembre 1998); testi nei quali l'istruzione e la formazione vengono sostanzialmente ricondotte alle ragioni della competitività e ridotte a mera funzione del sistema delle imprese.

A giudizio di Orsomarso, nel contesto italiano si inseriscono anche in tale ottica l'elevamento dell'obbligo scolastico, ristrutturato nei cicli e rinnovato nei *curricula*, e l'introduzione dell'obbligo formativo; due misure che, per come vanno lentamente prendendo forma e per lo scopo che principalmente si prefiggono (affrontare l'emergenza occupazionale), finiscono col fare della formazione, in modo pressoché esclusivo, uno strumento di politica attiva nel mercato del lavoro.

L'autore segnala, a tal riguardo, come in tale processo non manchino né gli elementi negativi né le contraddizioni rispetto ai testi che ne hanno dettato le linee guida. A proposito del primo aspetto Orsomarso denuncia, tra gli altri, i pericoli e le conseguenze connessi alla scelta di portare a sette anni la scuola di base: «Il tempo e la quantità — egli afferma — non sono tutto nei processi di apprendimento—insegnamento ma sono i presupposti alla qualità, costituiscono l'elemento determinante per sostenere i ritardi culturali», dal momento che la risoluzione di molti dei problemi educativi risiede nella differenziazione dell'intervento didattico e nella «possibilità di ciascuno di poter disporre del tempo di apprendimento effettivamente necessario»²⁹. Inoltre, riducendo il tempo assoluto dell'istruzione di base si rischia «di ridurre la possibilità, per la scuola dell'obbligo, di essere luogo di contestualizzazione, di riflessione sulla società del presente»³⁰.

Relativamente alle contraddizioni tra i cambiamenti attuati e le linee guida presenti nei testi analizzati, Orsomarso evidenzia invece il fatto che la possibilità di espletare l'obbligo formativo nell'ambito del sistema della formazione professionale di competenza regionale e/o nell'ambito dei percorsi di apprendistato appare in contraddizione con quanto sostenuto nel *Libro bianco*, nel quale viene affermata, anzitutto, la necessità di puntare ad una formazione polivalente (basata su conoscenze ampliate che sviluppino l'autonomia e incitino ad “imparare ad imparare”) e si sottolinea come l'esigenza di una base culturale solida ed ampia (letteraria, filosofica, scientifica, tecnica e pratica) riguardi l'iter formativo nel suo complesso.

Non è certo un caso, da questo punto di vista, se proprio l'arricchimento del *curriculum*, l'innalzamento della cultura di base, l'ampliamento delle conoscenze e delle competenze scientifiche e tecnologiche, il conseguimento di qualifiche aperte su cui installare successivi momenti di formazione siano gli elementi che caratterizzano alcuni recenti e *innovativi* progetti di riqualificazione della formazione professionale. Si tratta, tuttavia, come nota l'autore, di esperienze limitate, per quanto significative; il dato fondante rimane, infatti, il *processo di mercificazione della formazione*, il fatto

²⁹ Ivi, p. 83.

³⁰ Ivi, p. 84.

che si va «affermando una formazione come merce, ritagliata sui bisogni immediati dell'impresa e del mercato»³¹.

A fronte di tale tendenza — arrivando così alla parte più esplicitamente propositiva dell'opera — i processi di apprendimento/insegnamento andrebbero ripensati e impostati, tra le altre cose, in direzione dello sviluppo delle capacità di apprendimento autonomo, il che vuol dire, concretamente, promuovere lo spirito scientifico e la capacità di ricerca. Ciò può avvenire, però, a condizione che si favorisca l'acquisizione dei linguaggi, delle metodologie e delle operazioni proprie dell'indagine scientifica e che si affermi «il continuum ricerca/didattica-didattica/ricerca, come nesso di attività di insegnamento/apprendimento coordinate e in sviluppo»³². Tale «principio pedagogico», spiega Orsomarso, se «tradotto operativamente in percorsi didattici», oltre a rendere possibili quelle «abilità trasversali sempre più fondanti il lavoro», farebbe sì che il «tempo della formazione» diventi anche un «tempo di accrescimento delle capacità [...] critiche del soggetto»³³.

Sono queste, a giudizio dell'autore, le principali linee guida a cui dovrebbe ispirarsi una auspicabile riforma del sistema scolastico e formativo; avendo sempre presente, però, che una «riconfigurazione dell'organizzazione scolastica capace di fornire conoscenze e competenze tese a favorire un approccio critico alla realtà sociale e produttiva» non può limitarsi agli aspetti meramente organizzativi e, soprattutto, non può prescindere dal lavoro di «ricerca intorno ad un nuovo asse formativo comune che indirizzi la scuola senza imporvisi»³⁴. Un «asse formativo» da elaborare, in primo luogo, partendo dalla convinzione (gramsciana) che la scuola e l'educazione sono anche «campi di lotta per l'egemonia, elementi portanti per la costituzione di una visione del mondo e di un metodo di pensiero»³⁵ e avendo sempre ben presente, in secondo luogo, il carattere totalizzante, conformativo e ideologico che tale categoria ha assunto in passato; anche se oggi tale pericolo sembra essere abbondantemente contrastato dall'elevato grado di «partecipazione» e di «criticità» che deve caratterizzare (*in progress* e come risultato finale) i processi di istruzione e di formazione. Due fattori (partecipazione e critica) che, in quanto tendono alla formazione di soggettività capaci di reagire con consapevolezza agli intenti manipolativi, possono costituire dei potenti *anticorpi*, per gli studenti, per i lavoratori (postfordisti e post-postfordisti) e, più in generale, per tutti i cittadini.

L'asse formativo che Orsomarso auspica dovrebbe infatti tendere alla costruzione di un punto di vista critico e indagativo e allo sviluppo di una solida cultura storico-critica. Risulta di fondamentale importanza in tale ottica che l'insegnamento, in primo luogo quello storico, sia «orientato nel senso della ricerca, della padronanza della metodologia dell'indagine storica, dell'acquisizione dei termini essenziali in cui si svolge il concreto operare dello storico»³⁶. Bisognerebbe cercare, in definitiva, di «riprodurre in classe le procedure che sostengono la costruzione storica, di fare, per

³¹ Ivi, p. 91.

³² *Ibidem*.

³³ *Ibidem*.

³⁴ Ivi, p. 94.

³⁵ Ivi, p. 95.

³⁶ Ivi, p. 96.

quanto possibile della classe o delle classi un laboratorio, un luogo di coniugazione di didattica e ricerca»³⁷.

In conclusione, per Orsomarso, tenendo conto del fatto che — come afferma Aldo Visalberghi nella *Prefazione* all'opera — il «mercato è sempre, o quasi, piuttosto miope in materia educativa»³⁸, ciò che oggi «va affermata è la richiesta di una formazione caratterizzata da una maggiore unitarietà, fondata sul possesso degli strumenti di base, sia linguistico–espressivi e sia scientifici, di abilità cognitive e relazionali. Alla riduzione di gran parte della scuola a un moderno sistema di addestramento professionale va opposta una formazione comune e prolungata nel tempo, capace di produrre un grado elevato di sapere diffuso, incentrato su percorsi anche di ricerca storica e di contestualizzazione delle conoscenze apprese»³⁹.

Sono questi, a giudizio dell'autore, alcuni tra i presupposti che potrebbero consentire, tra l'altro, di «fare dell'istruzione e della formazione una delle leve per l'apertura di spazi di autogoverno», di «avviare un'effettiva democratizzazione dei processi decisionali attinenti alla sfera della produzione» e, infine, di attivare le «possibilità emancipative presenti nello stesso posfordismo»⁴⁰. Anche in tale ottica, essendo sempre coscienti del fatto che «si tratta di una conquista da realizzarsi tramite azioni sinergiche» (di natura politica, sindacale, scolastica ed educativa), è essenziale «una scuola non subalterna alle logiche di mercato, ma non per questo separata dall'evoluzione dei processi produttivi, proprio perché interessata alla costruzione di soggettività in grado di governarli»⁴¹.



Agro romano.
Interno di una capanna scuola,
primo Novecento.

³⁷ Ivi, p. 98.

³⁸ A. Visalberghi, *Prefazione*, in Orsomarso, *Lavoro, sapere e formazione*, cit., p. 8.

³⁹ Orsomarso, *Lavoro, sapere e formazione*, cit., p. 96.

⁴⁰ Ivi, rispettivamente, pp. 106, 107 e 96.

⁴¹ Ivi, rispettivamente, pp. 107 e 108.

Osservazioni conclusive

Restano da fare, infine, alcune considerazioni conclusive sull'opera qui recensita, segnalando al lettore, anzitutto, l'ampia utilizzazione da parte dell'autore della più recente e avanzata letteratura (italiana e internazionale) sugli argomenti trattati. Significativo, inoltre, non ultimo perché contribuisce a delineare quale sia la formazione di Orsomarso (e, dunque, a farci comprendere di quali lenti siano corredati i suoi "occhiali"), è anche il quadro degli studiosi che costituiscono i suoi principali *punti di riferimento* in questo lavoro. Di essi vanno menzionati, oltre al già citato Antonio Gramsci (del quale, tuttavia, Orsomarso non esita ad evidenziare anche i limiti): a) Nicola Siciliani de Cumis (principalmente, per quanto concerne la centralità formativa del nesso didattico/ricerca e la metodologia dell'indagine storico-critica)⁴²; b) John Dewey (anche a proposito del nesso apprendimento/indagine)⁴³; c) Aldo Visalberghi (per quanto riguarda il passaggio dal "ludico" al "ludiforme" e, soprattutto, perché il lavoro di Orsomarso ha i suoi antecedenti nelle interessanti riflessioni condotte agli inizi degli anni Ottanta dal gruppo di studiosi raccolti attorno a "Quale società")⁴⁴; d) gli autori della "scuola di Francoforte" (riguardo alle relazioni intercorrenti tra la politica, l'ideologia e l'educazione); e) Antonio Labriola (evidenti echi labrioliani sono infatti percepibili, tra l'altro, a proposito del metodo regressivo nell'insegnamento/apprendimento della storia)⁴⁵.

Pur sapendo bene che quelle di Orsomarso sono delle "linee di ricerca", nell'opera è tuttavia ravvisabile anche uno sbilanciamento tra la parte *critica* e quella *propositiva*, a tutto danno della seconda. Sarebbe stato forse opportuno, inoltre, soffermarsi più diffusamente e dettagliatamente — seppure nel quadro del processo di globalizzazione liberista — sulle specificità del sistema di produzione in Italia e sulle caratteristiche del capitalismo nostrano, anche per dare una lettura più approfondita, tra analogie e differenze con gli altri paesi industrializzati, delle peculiarità italiane (in primo luogo, della rilevante compresenza di innovazione postfordista e paleo-taylorismo).

⁴² Cfr., non soltanto a tal riguardo: 1) N. Siciliani de Cumis, *Filologia, politica e didattica del buon senso*, Torino, Loescher, 1980 (ripubblicato nel 1998, per i tipi di Salvatore Sciascia, con il titolo *Di professione, professore*); 2) Antonio Labriola, *Scritti pedagogici*, a cura di Nicola Siciliani de Cumis, Torino, UTET, 1981; 3) N. Siciliani de Cumis, *L'educazione di uno storico*, Pian di San Bartolo (Firenze), Manzuoli, 1989; 4) Id., *Laboratorio Labriola. Ricerca, didattica, formazione*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1994; 5) Id. (a cura di), *L'università, la didattica, la ricerca. Primi studi in onore di Maria Corda Costa*, Caltanissetta-Roma, Salvatore Sciascia Editore, 2001; 6) Id., *I bambini di Makarenko. Il Poema pedagogico come "romanzo d'infanzia"*, Pisa, ETS, 2003; 7) Id. (a cura di), *Antonio Labriola e la sua Università*. Catalogo della Mostra documentaria per i Settecento anni della "Sapienza" (1303-2003). A cento anni dalla morte di Antonio Labriola (1904-2004), Roma, Aracne, 2005.

⁴³ «Apprendimento e indagine — scrive Orsomarso — sono [...] strettamente connessi: è l'indagine intesa deweynamente, intreccio di pensiero e azione per procedere dal dubbio al suo scioglimento, dalla situazione problematica all'individuazione dei termini della sua risoluzione, che si esprime non solo in un moto di pensiero ma anche in un cambiamento dell'azione» (Orsomarso, *Lavoro, sapere e formazione*, cit., p. 92).

⁴⁴ Di quell'*eccezionale* esperienza politico-culturale — che ebbe uno dei suoi momenti più significativi nel convegno svoltosi a Roma nel novembre 1981 — vanno qui ricordate, a ormai oltre venti anni di distanza, le analisi e le proposte riguardanti la rotazione (anche verticale) del lavoro, il diritto ad un lavoro gratificante, la divisione sociale e internazionale del lavoro e, infine, il rapporto tra "qualità del lavoro" e "qualità della vita". Cfr., in primo luogo, A. Visalberghi (a cura di), *Quale società? Un dibattito interdisciplinare sui mutamenti della divisione sociale del lavoro e sulle loro implicazioni educative*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1984.

⁴⁵ Un posto non secondario nelle riflessioni di Orsomarso è occupato, infine, dagli studi di Sergio Bologna, Federico Butera, André Gorz, Jeremy Rifkin e Bruno Trentin.



Renato Guttuso, *Scuola in Calabria*, 1953. Olio su compensato, cm. 74 x 98

Nonostante questi limiti, quello di Orsomarso è un lavoro dal quale emerge tutta la passione e la tensione critica dell'*intellettuale disorganico* — per quanto esplicitamente collocato nella area della cosiddetta “sinistra radicale” — che si confronta con il proprio tempo, tra teoria e prassi, nella profonda convinzione che a fondamento del lavoro di riforma della società contemporanea non possa che esserci, innanzitutto, la partecipazione (il più consapevole, critica, attiva e democratica possibile) di tutti gli esseri umani alla vita economica, politica e culturale di un mondo ormai globalizzato.

Per le questioni che affronta, per le analisi che contiene — il larga parte condivisibili — e per le prospettive che indica (tra il probabile e il possibile), *Lavoro, sapere e formazione* rappresenta inoltre un utile momento di confronto e/o di proposta sia per quanti vogliono riflettere sul rapporto tra il mondo dei lavori e quello dei saperi sia per quanti, specialmente nel centrosinistra, intendano misurarsi che l'imprescindibile e impegnativo compito di ri-pensare e di ri-progettare i processi educativi e formativi nel nostro paese.

Alessandro Sanzo

Fiano Romano, 7 ottobre 2005.