

Cesp-Cobas

# Vecchi e nuovi saperi

con testi di

D. Artese De Lollis, F. Bentivoglio, P. Berardi Vernaglione,  
P. Bernocchi, L. Cillario, A.L. De Castris, E. D'Incecco,  
M.A. Firinu, A. Fumagalli, G. Lutte, R. Marcone, P. Migliorini,  
E. Modugno, A. Sani, A.G. Stammati, P. Virno

*a cura di Paolo Berardi Vernaglione*



massari  
editore

**In copertina: Mare di marmo** (1984),  
videoinstallazione di Fabrizio Plessi  
[Media Museum Zkm, Karlsruhe]

**Retro: Electric Earth** (1999),  
videoinstallazione di Doug Aitken

*Un ringraziamento a Liliana Carta  
per l'aiuto nella realizzazione di questo libro*

## **Cesp-Cobas**

*Vecchi e nuovi saperi* (2001)

*Materiali del Convegno del Cesp-Cobas  
su «Vecchi e nuovi saperi»  
tenuto a Roma (27-28 aprile 2001)*

*con testi di:*

Artese De Lollis, Bentivoglio, Berardi Vernaglione,  
Bernocchi, Cillario, De Castris, D'Incecco,  
Firinu, Fumagalli, Lutte, Marcone, Migliorini,  
Modugno, Sani, Stammati, Virno



© copyright 2001, Massari editore  
Casella Postale 144 - 01023 Bolsena (VT)  
e-mail: [erre.emme@enjoy.it](mailto:erre.emme@enjoy.it)  
<http://www.enjoy.it/erre-emme/>  
Stampa: Ceccarelli - Grotte di Castro  
Prima edizione: ottobre 2001  
ISBN 88-457-0171-5

## INDICE

|                      |   |
|----------------------|---|
| <i>Presentazione</i> | 7 |
|----------------------|---|

### *Prima sezione*

#### *Il «lavoro mentale» oggi*

|  |    |
|--|----|
| La precarietà del lavoro mentale flessibile<br><i>di Piero Bernocchi</i> | 11 |
| Menti al lavoro<br><i>di Paolo Berardi Vernaglione</i>                   | 23 |
| Lavoro mentale e nuova alienazione<br><i>di Anna Grazia Stammati</i>     | 37 |
| Del capitale cognitivo<br><i>di Lorenzo Cillario</i>                     | 41 |
| Lavoro manuale e trasformazione dei saperi<br><i>di Andrea Fumagalli</i> | 47 |
| Il capitale-macchina<br><i>di Enzo Modugno</i>                           | 53 |

### *Seconda sezione*

#### *Saperi*

|   |    |
|---|----|
| Questo convegno e la battaglia dei Cobas<br><i>di Remo Marcone</i>            | 57 |
| Il desiderio alla fine del mondo<br><i>di Paolo Virno</i>                     | 59 |
| La scuola non è una fetta del mercato<br><i>di Arcangelo Leone De Castris</i> | 63 |

|   |    |
|---|----|
| Modelli educativi e nuove tecnologie<br><i>di Paola Migliorini</i>                        | 67 |
| Le trappole dell'autonomia scolastica<br><i>di Fabio Bentivoglio</i>                      | 69 |
| Relazione e identità nella scuola di base<br><i>di Donatella Artese De Lollis</i>         | 73 |
| Tecnologia e linguaggio: per una scuola della relazionalità<br><i>di Ettore D'Incecco</i> | 75 |
| Nuovi saperi e riordino dei cicli<br><i>di Antonia Sani</i>                               | 79 |
| Ombre critiche<br><i>di Michele Arcangelo Firinu</i>                                      | 83 |
| Quale formazione per gli psicologi<br><i>di Gerard Lutte</i>                              | 87 |
| <i>Riferimenti bibliografici</i>  | 89 |

La prima sezione di questo libro, che raccoglie gran parte degli interventi del convegno «Vecchi e nuovi saperi», organizzato dal Centro Studi per la Scuola Pubblica (Cesp) dei Cobas della scuola - nei giorni 27 e 28 aprile 2001, nell'Aula magna dell'Istituto commerciale Duca degli Abruzzi di Roma - è composta da saggi e contributi sulle «Trasformazioni del lavoro mentale in epoca postfordista».

Alla tavola rotonda hanno partecipato Piero Bernocchi, portavoce nazionale dei Cobas scuola, nonché protagonista dei movimenti studenteschi del '68 e del '77; Enzo Modugno, filosofo e scrittore, anch'egli protagonista dei movimenti alla fine degli anni '60 e '70; Anna Grazia Stammati, insegnante e presidente del Cesp; Lorenzo Cillario, ingegnere e saggista che ha affrontato tra i primi in Italia nella seconda metà degli anni '90 la questione delle trasformazioni del lavoro; Andrea Fumagalli, economista, docente all'Università di Pavia; Paolo Berardi Vernaglione che ha coordinato la tavola rotonda.

La seconda sezione, intitolata «Saperi», raccoglie invece una serie di interventi più specifici: Remo Marcone sull'impegno di lotta dei Cobas; Paolo Virno su due esempi costitutivi dell'«identità» postmoderna, già rilevata dai situazionisti; Arcangelo Leone De Castris sui mutamenti culturali del sapere critico; Paola Migliorini sull'uso delle tecnologie nella didattica; Fabio Bentivoglio sul senso dell'autonomia scolastica; Donatella Artese De Lollis sulla costruzione di nuove identità fornite dall'informatica «didattica»; Ettore D'Incecco sull'influenza della tecnologia sull'apprendimento; Vittoria Sani sulla questione della «laicità» e il rapporto tra Costituzione e scuola; Michele Arcangelo Firinu sulla riquilibrificazione del sistema scolastico; Gerard Lutte sulla riforma del corso di psicologia.

Questa scansione è stata scelta dalla redazione del Cesp - composta da Anna Grazia Stammati, Remo Marcone, Michele Firinu, Donatella Artese De Lollis - ritenendo che essa risponda meglio all'esigenza di elaborazione teorica, necessaria in una fase in cui i temi della formazione e dell'educazione sono al centro dei processi di globalizzazione e mercificazione del sapere, e l'attenzione verso la scuola è vieppiù crescente: anche per la massiccia offensiva che il neoliberismo ha prodotto nel mondo e in Italia, prima con i progetti di riordino dei cicli e di riforma dell'Università, poi con la privatizzazione dell'istruzione e la riduzione della scuola a variabile del mercato.

L'esigenza di approfondimento teorico e culturale che il Cesp ha come obiettivo, e che a due anni dalla nascita si è concretizzata nei due convegni precedenti (sul riordino dei cicli scolastici e sull'autonomia scolastica), è sempre più necessaria di fronte all'introduzione massiccia e pervasiva delle tecnologie nell'istruzione: un fatto, questo, che determina una mutazione delle categorie d'interpretazione del sapere e dei processi di accumulazione immateriale, rispetto alla quale vano affinati gli strumenti di analisi.

Tenendo conto del successo riscosso da questo convegno, ci sembra che la strada finora percorsa sia quella più produttiva di stimoli, e che la partecipazione e l'iniziativa di insegnanti e studenti possa annodare un filo di esperienza critica, che vada al di là della singola occasione, per diventare terreno di scambio di sapere, di esperienza e di ragione critica da contrapporre all'esistente - se è vero, come noi crediamo - che un'altra scuola è possibile.

CESP

*(Centro Studi per la Scuola Pubblica dei Cobas della scuola)*



*Prima sezione*  
*Il «lavoro mentale» oggi*





# LA PRECARIETÀ DEL LAVORO MENTALE FLESSIBILE

di Piero Bernocchi

La parola «precario» deriva dal termine latino «prex/precis» (preghiera): dunque, un lavoro precario, originariamente, significava un lavoro ottenuto «mediante preghiera». Oggi, come giustamente segnala Antonio Conti, «significa instabile, ma non una instabilità felice, di scelta, ma quella dettata da un rapporto di forze massimamente sfavorevole: il lavoro è scarso e al lavoratore non resta che supplicarlo al Capitale». Purtroppo, l'elemento più rilevante sul tema non è questa mutazione, bensì il fatto che il lavoro precario, instabile e massimamente flessibile sia diventato in pochi anni la forma di lavoro maggioritaria anche nei paesi ricchi, stante che nei paesi del cosiddetto Terzo Mondo lo era sempre stato.

Dunque, non parleremo qui tanto del lavoro dei/delle precari/e, come settore «infelice» ma circoscritto, bensì di quella che con un brutto ma efficace neologismo si definisce precarizzazione, fenomeno, per ora travolgente e vincente, di trasformazione delle forme di lavoro che coinvolge più o meno tutto il lavoro dipendente e subordinato, in Italia e altrove, spostando, nel plurisecolare conflitto tra Capitale e Lavoro, i rapporti di forza a netto vantaggio del primo: e particolare attenzione dedicheremo a come la precarietà totale e la flessibilità più spinta colpiscano in particolare il lavoro mentale dipendente, l'intellettualità di massa proletarizzata.

## *La precarizzazione nel capitalismo flessibile*

L'uso del disoccupato e del lavoratore instabile, precario, migrante come arma di deterrenza verso il lavoratore stanziale e relativamente stabile è una delle invarianti storiche nel processo di produzione capitalistica. Il cosiddetto «esercito salariale di riserva» è sempre stato uno strumento di pressione per limitare le richieste salariali e normative dei lavoratori dipendenti e subordinati: se non fai quello che ti dico e alle condizioni che ti impongo - è stato sempre lo spietato ritornello padronale - ho a disposizione tanta altra forza-lavoro che ti può sostituire in un batter d'occhio e mandarti a spasso.

Nell'attuale processo di precarizzazione, però, l'elemento dominante non è soprattutto questo, anche se esso è tuttora onnipresente. In realtà, oggi l'imposizione della precarietà e della flessibilità totale deriva in primo luogo da matrici strutturali della produzione di merci e di profitto, così come si è andata evolvendo nel capitalismo flessibile, nel cosiddetto «post-fordismo» (termine da usare con le molle, a causa della permanenza della produzione fordista in tanta parte del mondo).

Il progressivo abbandono del modello di produzione fordista nei paesi del Primo mondo (produzione su scala sempre più allargata e in grande quantità di beni relativamente essenziali, a costi sempre più bassi, con notevole immobilizzo di merci e con poca rotazione/innovazione, mediante una forza-lavoro sostanzialmente stabile e concentrata in grandi locazioni industriali) è iniziato in maniera osservabile nei primi anni Settanta, quando alcune promesse/illusioni del capitalismo fordista prendevano a rivelarsi fallaci e i mercati, invece di allargarsi indefinitamente, cominciavano ad apparire irrimediabilmente saturi. Da allora, e in maniera crescente durante gli ultimi trenta anni, le difficoltà di sviluppo e

di realizzazione del profitto da parte del sistema capitalistico sono andate addensandosi intorno a tre questioni-cardine.

1) E' apparso sempre più inconfutabile che il sistema capitalistico non era/è in grado di generalizzare ricchezza e di distribuirla in modo relativamente omogeneo e ubiquo, e che esso non riusciva/riesce ad allargare in maniera davvero significativa il mercato mondiale, inglobandovi anche quei due terzi del mondo povero, tagliato fuori da ogni possibilità di consumi significativi. Anzi: questa parte maggioritaria del globo, il cosiddetto Terzo o Quarto mondo, è andata progressivamente impoverendosi negli ultimi decenni, mentre la ricchezza sempre più si è concentrata in pochi luoghi e in poche mani. Dunque, con davanti il crescente rischio di una catastrofica crisi mondiale da sovrapproduzione relativa o da sottoconsumo (gli abitanti della Terra, cioè, non sono in grado di comprare tutto quello che viene, in misura sempre crescente, prodotto, perché la maggioranza di essi è in condizioni di indigenza), il prodotto veniva via via indirizzato per la quasi totalità verso i sempre più ristretti mercati del Primo mondo.

2) A rendere ancora più rischioso il quadro economico generale, è andata poco a poco emergendo una sostanziale rigidità anche del mercato «da Primo mondo», ove, lungi dall'ampliarsi l'arco degli strati sociali agiati, si sono diffusi fenomeni da Terzo mondo, con una quota di emarginazione sociale crescente e una presenza sempre più significativa di «poor workers», cioè di salariati sotto la soglia di decorosa sussistenza; cosicché, ampiamente soddisfatta la richiesta di beni di consumo primari ed essenziali da parte della maggioranza della popolazione sopra il livello di sopravvivenza, il target fondamentale è divenuto il consumo voluttuario delle fasce di cittadini a medio-alto reddito, spostatosi dalla quantità alla qualità più volubile, individualizzata e capricciosa, fino alla eccitante/angosciosa, per chi trae profitto dalla produzione, ipotesi dell'individuo che costituisce un mercato a sé, imprevedibile e non riducibile agli altri individui-mercati.

3) A complicare ulteriormente il panorama ha contribuito l'entrata in campo di nuovi e rampanti capitalismi nazionali, quelli asiatici in primo luogo, in grado di coprire sempre più ampie fasce di produzione, anche sofisticata ed avanzata, tenendo a livelli assai bassi il costo del lavoro, oltretutto libero dai vincoli sociali e giuridici del lavoro salariato occidentale.

L'intrecciarsi, anzi l'agrovigliarsi, di questi tre elementi non poteva che mettere in crisi una produzione prevalentemente di quantità, spazzando addirittura via quei sistemi a capitalismo di Stato o «socialismo reale» dei paesi dell'Est europeo che erano fondati pressoché esclusivamente sul fordismo, sulla quantità, sulla produzione a larghissima scala e ipercentralizzata, sulla ripetitività e sulla forza-lavoro «rigida» e stabile.

L'obiettivo principale dei mutamenti produttivi è divenuto dunque quel mercato ristretto di compratori che hanno già tutto l'essenziale e per i quali si punta a far trionfare continuamente nuovi e mutevolissimi consumi, rapidamente rinnovabili e quasi personalizzabili: come scrive David Harvey, «in luogo della produzione di massa fordista, in larga scala, si promuove l'economia di scopo, l'esplorazione di tutte le nicchie di mercato, l'attenzione alle mode mutevoli, e incessanti artifizî per creare bisogni, differenze, caducità, mercificazione di idee, sentimenti e forme culturali»: insomma, dalla produzione di beni alla produzione di eventi.

Ma se l'obiettivo-principe è indurre a ritmo vorticoso nuovi consumi materiali e immateriali, in un clima di grandissima competizione su mercati che non si estendono, e magari si restringono, la parola d'ordine basilare diviene l'eliminazione di ogni rigidità, l'avvento della flessibilità totale: accumulazione flessibile, dunque, capitali finanziari flessibili,

hardware e software flessibili, ma, sopra ogni cosa lavoro flessibile e, quindi, precarizzazione globale.

Caratteristiche evidenti, infatti, del sistema fordista-keynesiano, ancora all'inizio degli anni '70, erano le diffuse «rigidità» sia per ciò che riguardava i finanziamenti; legati ad una ridotta mobilità di capitale, a circolazione prevalentemente nazionale, sia gli immobilizzi di capitale a lungo termine, gli investimenti su larga scala nel sistema produttivo della grande e media industria e nelle grandi strutture agricole; «rigidi» apparivano i progetti previsionali fondati su aspettative di crescita coerente e lineare all'interno di un consumo prevedibile e quantificabile come sostanzialmente immutato. E «rigido» si presentava, almeno nei paesi ricchi, il mercato del lavoro, la struttura dei contratti nazionali. l'arco di garanzie conquistate dai salariati: e così il sistema sociale di previdenza, la scuola e la sanità pubblica, i servizi più o meno gratuiti, le garanzie fornite ai lavoratori in cambio di una certa pace sociale.

Tutte queste «rigidità» vengono, a partire dai primi anni '70 ma in Italia con circa un decennio di ritardo a causa della grande forza accumulata dal movimento dei salariati e dei lavoratori dipendenti, letteralmente assaltate da «monsieur le Capital»: e, con una particolare accelerazione negli anni '90, viene assalita in particolare la relativa stabilità del lavoro, la figura sociale dominante del/la salariato/a a tempo pieno, stabile dall'uscita della scuola alla pensione, per fare posto allo straripare della precarietà e della massima mobilità, senza ostacoli né attriti.

### *L'atipico diventa tipico: il ritorno del pre-fordismo*

Le trasformazioni nelle modalità di erogazione del lavoro dipendente a cui abbiamo assistito in Italia nell'ultimo decennio si possono così sintetizzare: si è legalizzato il lavoro nero, illegale, atipico, indifeso, «da terzo mondo», lo si è ufficializzato e si è cercato di far diventare non solo tipico l'atipico, ma di renderlo la norma, la forma di lavoro dominante.

Il capitalismo flessibile ha modificato la gran parte del panorama produttivo degli anni '70 e ha via via imposto: a) una vorticosa e mastodontica rotazione mondiale dei capitali, che offre dappertutto una rapida (ma anche volubilissima) disponibilità finanziaria; b) un'altrettanto rapida innovazione tecnologica, che è assai velocemente esportabile e generalizzabile, con la stessa tempestività delle comunicazioni e della decisionalità che viaggiano per via telematica da un capo all'altro del mondo in tempi imprevedibili ancora un ventennio fa; c) magazzini ridotti all'osso, con l'eliminazione dei grandi stock immobilizzati e con la capacità di rinnovare il prodotto «just in time».

Ma soprattutto ha spezzato ogni «rigidità» possibile sul fronte della forza-lavoro: e lo ha fatto non solo spostando massicciamente la produzione in luoghi dove il lavoro è a costi infimi e senza difese normative, non solo usando cinicamente l'immigrazione (tra continenti, Stati ma anche all'interno dello stesso Stato) per frantumare il fronte dei salariati; ma prima di tutto smantellando l'unità produttiva della grande fabbrica, esternalizzando la produzione e praticando sistematicamente tecniche produttive pre-fordiste che apparivano superate, travestendole da lavoro autonomo, dal subappalto al cottimismo, dal lavoro familiare-paternalistico a forme para-schiavistiche di micro-aziende affidate a clan patriarcali e mafiosi.

La logica che ha guidato queste scelte, che sono poi la radice della precarizzazione dilagante, appare piuttosto semplice: si è voluto spezzare qualsiasi «rigidità» che impedisca una rapida distruzione/ricostruzione di disponibilità lavorative, riducendo sensibilmente il numero di lavoratori che appartengono alla fascia stabile/insostituibile («rigida», inflessibile), per avere a disposizione una gran massa di forza-lavoro, soprattutto mentale, che possa

velocemente essere messa in opera e altrettanto rapidamente, e senza difficoltà, ostacoli normativi o costi, buttata fuori, in modo da poter istantaneamente variare modalità e qualità della produzione senza intralci.

In questo modo, mentre si distrugge l'omogeneità (e anche la forza organizzativa) della vecchia forza-lavoro, si riducono di molto le disomogeneità tra il lavoro «da Primo mondo» e quello da «Terzo mondo»: per così dire, si omogeneizza la disomogeneità. E nel contempo il Capitale crea le condizioni perché il suo naturale antagonista, il salariato, il lavoratore dipendente e subordinato non sappia più riconoscersi in quanto tale, non sviluppi più quella che tradizionalmente si è chiamata coscienza di classe, facendo in modo che esso non configga più, apparentemente, con il padrone ma con il subappaltatore, con il capo della cooperativa (più o meno finta) o del progetto da Terzo settore, con il clan familiare che gestisce il cottimo per la grande azienda, con il patriarca o il mafioso che struttura gerarchicamente una serie di micro-aziende che lavorano per la grande multinazionale, in Italia come in India o Cambogia, su ordinazione.

Dunque, far diventare norma il lavoro atipico e precario, diffondere ovunque il lavoro in affitto, i contratti di formazione-lavoro quasi permanenti, i part-time più inverosimili, la massima flessibilità oraria, i sedicenti contratti di formazione coordinata più o meno continuativa, i lavori finto-autonomi a partita Iva, le per lo più fasulle forme cooperative che occultano lavoro dipendente sottopagato (con sullo sfondo la cancellazione di ogni forma di contratto stabile e l'istituzione del contratto ad personam) è stata la battaglia principale condotta dal padronato italiano nell'ultimo decennio: e battaglia finora, purtroppo, vinta alla grande, in primo luogo grazie alla condivisione di essa da parte del 90% di quella che fino agli anni '80 era considerata dai più la sinistra politica e sindacale italiana e che, dai Ds ai confederali, ha costituito, soprattutto nell'ultimo decennio, il vero «braccio armato» del capitalismo italiano, voglioso di frantumare ogni ostacolo sulla via della riduzione della forza-lavoro alla più totale precarietà e flessibilità coatta e senza difesa.

### *Il precariato mentale, l'intellettualità di massa ultra-flessibile*

La rivoluzione informatica ha trasformato il sistema produttivo e comunicativo tramite uno sconvolgente processo di assorbimento del lavoro mentale, dall'ideazione all'esecuzione, all'interno della macchina e della catena telematica, senza alcun precedente e di dimensioni inaudite. Tale processo ha determinato, innanzitutto, un gigantesco salto di qualità nella preesistente tendenza alla mercificazione del sapere, della conoscenza, dell'informazione/comunicazione, delle idee e dei sentimenti, dello spazio mentale e virtuale in genere, riducendo tutto il «campo immateriale» a terreno di pieno sfruttamento a fini di profitto e assorbendo a getto continuo, e in forme sempre più alienanti, ogni forma di creatività e di ideazione degli esseri umani.

In secondo luogo, tale «rivoluzione» ha cancellato migliaia di forme di lavoro tradizionali, ne ha create ex-novo in gran misura, ma, in ogni caso, ha mutato radicalmente buona parte di quelle che non ha eliminato: e in particolare ha brutalmente declassato, mediante il colossale trasferimento di conoscenza all'interno della macchina informatica, il lavoro intellettuale e mentale ed il potere che derivava a tale lavoro dal sapere, dalla creatività, dall'opera di progettazione e ideazione.

Esattamente come capitò, all'inizio della «rivoluzione industriale», alla forza-lavoro manuale dell'artigiano e del contadino inurbato - che furono costretti, dalla forza del capitale industriale trionfante, a riconvertirsi da lavoratori in possesso di «skills», di abilità specifiche ed esclusive che prevedevano un'autonomia creativa e produttiva, in meri fornitori di forza-lavoro manuale indistinta e buona per tutti gli usi imposti dalla macchina industriale - così ora all'intellettuale-massa, al nuovo operaio della catena telematica, al nuovo lavoro-

re mentale subordinato viene imposta la disgregazione e l'alienazione delle proprie conoscenze, abilità, creatività, la perdita di ogni garanzia e potere derivanti dai propri saperi.

Il capitalismo flessibile impone al lavoratore mentale la cancellazione di qualsiasi illusione in merito alla possibilità di avere a disposizione professioni e competenze che lo garantiscano una volta per tutte, così come di poter dominare il proprio tempo di lavoro e di vita. A tali certezze, tipiche del lavoro intellettuale del passato, si sostituisce l'obbligo alla riconversione continua, all'incertezza totale su qualità, quantità e modalità di erogazione del lavoro, salari da sussistenza e, ovviamente, massima precarietà e iperflessibilità nelle «prestazioni»: insomma, sopra ogni cosa, si richiede /impone la disponibilità totale a rimodellarsi in permanenza, ad adeguarsi - corpo, cervello e cuore, e senza fraporre «rigidità» - a qualsiasi esigenza, per quanto volubile e capricciosa, della produzione flessibile.

Naturalmente, tale quadro generale va interpretato «cum grano salis», perché la separazione tra lavoro mentale e manuale, tra ideazione ed esecuzione, tra lavoro «di testa» e lavoro puramente fisico (che, se preso alla lettera, è un'astrazione, perché anche il lavoratore fordista alla catena usava la testa), tende ad essere sempre più sfumata, anzi, la gran parte dei lavori assorbe sempre più quote di lavoro mentale: e inoltre non tutte, e non completamente, le competenze professionali sono state alienate tramite la macchina ed hanno perso stabile potere contrattuale.

Purtuttavia, appare difficilmente contestabile che alcune certezze, ancora in vita pochi decenni fa, sull'«irriducibilità» del mentale alla mercificazione e al «macchinismo» si sono rivelate fallaci ed, anzi, oggi la macchina informatica appare in grado di annullare/sostituire prerogative del cervello e dell'animo umano che sembravano esclusive, persino più di quanto la macchina meccanica ed elettrica sia stata in grado di assimilare/sostituire il lavoro umano puramente fisico: e dunque ne consegue che la precarizzazione del lavoro mentale e la sua sostituibilità hanno/avranno - qualora non vi sia un massiccio, adeguato ed organizzato intervento soggettivo, politico, sindacale e culturale su scala mondiale - un andamento assai più traumatico e rapido di quello che dovette subire il lavoro manuale nell'Ottocento.

### *Falsa autonomia, ipersfruttamento e controllo del lavoro mentale*

A differenza di quanto accadde durante la «rivoluzione industriale», il capitalismo flessibile, nel mettere in opera l'intellettuale-massa, non si accontenta di avere a disposizione il corpo e le azioni fisiche del/la lavoratore/trice ma ne pretende anche il cervello e persino l'anima: vuole, insomma, una partecipazione totale, anche al di là dell'orario di lavoro formale.

Per acquisire l'individuo integralmente, i mezzi usati non sono solo quelli classicamente minacciosi e ricattatori della perdita del lavoro stesso in caso di insubordinazione: esigendo anche cervello, cuore ed anima, gli strumenti devono necessariamente essere più sofisticati e puntano a far identificare il/la lavoratore/trice mentale con gli scopi e i metodi dell'impresa, anzi, a farlo/a sentire «uomo/donna impresa».

Un passo fondamentale in tale direzione è l'attribuzione di una finta autonomia al lavoro mentale, all'interno di un alveo più generale che riguarda tutto il lavoro dipendente, che, attraverso le varie formule del cosiddetto «lavoro autonomo di seconda generazione», dal subappalto alle partite Iva, dalle collaborazioni coordinate e continuative a buona parte del cooperativismo da Terzo settore, è stato forzato in una riconversione del vecchio cottimismo, che aveva per il padrone il vantaggio di convincere il lavoratore di essere libero sui tempi e sui modi del proprio lavoro, mentre in realtà l'unica libertà consisteva (e consiste) nel potersi autosfruttare a piacimento e oltre ogni limite.

In questo nuovo lavoro mentale - che riguardi un centro informatico che progetta software o un'azienda pubblicitaria, una redazione giornalistica/telematica/televisiva o un

call center, una cooperativa di servizi o una copisteria - le presunte forme di autonomia non solo non annullano i rapporti di sfruttamento e la secca e pesante distinzione tra effettivo datore di lavoro e lavoratore/trice subordinato, per nulla eliminati dalla sostituzione del classico contratto con una partita Iva, ma assai spesso rendono tali rapporti e tale dipendenza più brutali e sfavorevoli rispetto al tradizionale lavoro salariato.

E innanzitutto una perdita secca la si ha per ciò che riguarda l'orario. Se il lavoratore mentale è vincolato per il proprio salario alla realizzazione di un progetto di nuovo software o al numero di contatti utili realizzati in un call center, il suo orario si dilata spontaneamente, senza bisogno neanche di troppe pressioni da parte del «boss» del settore: il lavoro si espande fino alle 12-14 ore giornaliere, ma si trascina poi a casa visto che il cervello continua ad operare sul progetto o sui discorsi suadenti da inventare per il cliente; e non conosce giorno e notte, ferialità e festività: si va a ciclo continuo, notti e domeniche comprese, superando di gran lunga gli orari da miniera dell'Ottocento.

E, a differenza di quanto accadeva per il vecchio lavoro intellettuale, oggi è possibile una quantificazione piuttosto dettagliata del lavoro mentale, che ne implica la misurabilità in termini salariali, la «resa oraria», per così dire. Se, prima della rivoluzione informatica, colui che si guadagnava il pane (e in genere molto più del pane) con il cervello, poteva esigere una retribuzione che prescindeva da orario formale e dalla quantità di prodotto derivante dalla propria opera - in quanto i compensi erano misura delle sue capacità intellettive globali non parcellizzabili né quantificabili ma affidate ad una valutazione generale di valore - oggi la macchina informatica e i suoi derivati consentono di spezzettare il lavoro mentale e di quantificare la resa di tale lavoro dal punto di vista dell'impresa a fini di profitto.

Intanto, buona parte della tecnologia informatica impone un progressivo superamento della divisione tra la fase del progetto e quella della realizzazione pratica e la traduzione di ogni lavoro in «cartelle» o in «moduli» retribuibili in quanto tali, indipendentemente dal coinvolgimento globale delle idee, dei sentimenti, delle capacità mentali, delle esperienze e delle ideazioni dell'autore, che, pur mettendo in opera il suo «lo globale», potrà essere retribuito a cartella o a modulo, se non addirittura ad ore/quantità. Oggi, dunque, una prestazione intellettuale può essere parcellizzata, scomposta, seguita ora dopo ora e tradotta in scrittura, retribuita non per la qualità intrinseca ma per la quantità erogata.

Naturalmente, ciò degrada il valore «aziendale» del sapere, inteso come conoscenza generale, come «summa» di capacità e di esperienze mentali, di abilità complessiva nel «leggere il mondo» del presente e del passato: l'attività intellettuale tende a trasferirsi rapidamente nella macchina informatica, che assorbe e rende obsolete le conoscenze parcellizzate assai più rapidamente di quanto le macchine industriali facevano nei confronti della forza-lavoro manuale.

Da qui, l'altra ossessione scaricata sul lavoratore mentale: la sua rapida obsolescenza, la sua necessità di riciclarsi in continuazione, di tradurre la bella indicazione (che i Cobas hanno sostenuto a lungo) dell'educazione permanente in volgare e incessante riconversione tecnica: e poiché tale riconversione è subordinata alla produzione, ecco che essa implica la piena sottomissione quotidiana alla logica, all'ideologia e alla cultura d'azienda.

Oramai in molti luoghi del lavoro mentale le generazioni si misurano in quinquenni se non addirittura in trienni: chi è entrato nell'impresa cinque anni fa, rischia addirittura l'obsolescenza rispetto a chi si è messo in produzione, agganciato agli ultimi sviluppi tecnici, l'anno scorso. Il che comporta pure aberranti, e antieconomici anche dal punto di vista del profitto, fenomeni di cannibalismo nel lavoro mentale: chi esce dalla produzione, dall'elaborazione diretta del prodotto, per dirigere il lavoro altrui, rischia di essere «bypassato» da chi detiene le conoscenze «up to date», dell'ultima ora, e che ha rapidamente appreso i conseguenti trucchi per mettersi in proprio, trattare direttamente con il cliente o divenire insostituibile. E questo scatena continue guerre «per bande», tra clan che si creano e si disfano vorticosamente, a seconda degli spostamenti produttivi: chi è diretto, vuole usare la rapidità

di mutamento produttivo per scalzare la preesistente direzione; chi dirige è portato a temere come la peste coloro che accumulano troppa esperienza produttiva e cerca di farli fuori; così l'azienda finisce per vivere mangiando se stessa e pezzi di esperienza importanti, siano essi quelli che dirigono o quelli che sono a diretto contatto con la produzione. Il che induce, in tutto questo nuovo lavoro mentale, tassi di conflittualità, competitività e precarietà inauditi, nettamente superiori a quelli della classica impresa capitalistica fordista.

La sussunzione della filosofia competitiva di impresa è dunque, paradossalmente, massima proprio in coloro, i nuovi lavori mentali finto-autonomi o palesemente dipendenti, che dall'impresa non ricevono alcuna garanzia, alcun contratto stabile, alcun privilegio ma che, anzi, ridotti ad uomini/donna-impresa a contratto individuale, sopportano livelli di fatica, di stress e di nevrosi che il lavoro mentale non aveva mai raggiunto.

Naturalmente tutto ciò muta radicalmente i termini del conflitto tra Capitale e Lavoro in questi luoghi, perché tale lavoro mentale (ma il lavoro subordinato in generale), privo di reali garanzie giuridiche e normative, sottoposto a contrattazione individuale, spinto ad identificarsi al più con logiche di clan o di gruppo generazionale o di sub-mestiere, tende a perdere ogni vero riferimento collettivo oltre che ogni speranza nell'utilità del conflitto generale, dipendente versus padrone.

### *La precarietà nella scuola*

Volendo essere brutali, potremmo dire che la precarietà nella scuola è oggi, in realtà, la precarietà della scuola stessa, intesa nel senso ad essa sempre attribuito dai Cobas e da coloro che hanno a cuore lo sviluppo negli individui di una coscienza critica, come luogo di educazione globale per uomini e donne che, attraverso il sapere, possano padroneggiare la loro presenza nel mondo sociale, economico e politico circostante.

Cooperano a precarizzare l'intera scuola pubblica, nella direzione che i Cobas hanno definito della scuola-azienda e dell'istruzione-merce, due spinte convergenti: a) quella del «pensiero unico» liberista che, pretendendo l'assoluto controllo sulle menti e sulle anime, intende escludere luoghi di formazione di coscienza critica, di consapevolezza di sé e delle proprie prerogative, aspettative e diritti, istituzioni come la scuola pubblica dove si possano formare culture «altre» da quella aziendale e identità non facilmente riconducibili alla logica di impresa: e da qui la filosofia, che in Italia il centrosinistra ha cercato di imporre nell'ultimo quinquennio con alterne fortune, della scuola-azienda, dell'istituzione scolastica strutturata in base alle logiche di impresa finalizzata al profitto; b) quella della riconversione violenta dell'istruzione a merce-formazione, a prodotto vendibile sul mercato al miglior offerente e al miglior prezzo, riducendo la scuola al business del secolo, ruotante intorno a cifre colossali se è vero che oramai il budget complessivo della scuola pubblica, dalla materna all'università, dei paesi Ocse (i 29 paesi più ricchi del globo), supera i due milioni di miliardi annui.

Entrambe le spinte inducono a considerare la conoscenza un prodotto cruciale da vendere e da comprare con la stessa logica conflittuale di ogni altra merce: e dunque puntano a privatizzare l'istituzione scolastica, ridotta a mero servizio per chi se lo può pagare (per gli altri c'è la scuola-parcheggio tipo Bronx) e a svilire la scuola pubblica al rango di una delle tante «agenzie formative», in lotta tra loro e con le strutture già private.

Tutti i passaggi che i ministri Berlinguer e De Mauro hanno cercato di imporre in Italia vanno in questa direzione, dalla legge di parità alla falsa autonomia scolastica, dalla «riforma dei cicli» al tentativo di gerarchizzare/disgregare docenti e Ata. La filosofia del processo venne brutalmente esplicitata da Berlinguer stesso nell'introduzione al primo testo della sua controriforma:

«Il modello italiano è rimasto sostanzialmente l'unico in Europa che non si è adattato allo sviluppo industriale. Mentre in quasi tutti i paesi del mondo l'accesso alle professioni avviene attraverso rapporti diretti con il mondo delle professioni e con l'esercizio pratico del mestiere all'interno del curriculum, in Italia il momento della formazione è costantemente rinviato... (mentre) fattore determinante per la crescita della professionalità è il contesto lavorativo, che assume forte vocazione formativa soprattutto in sistemi come quello statunitense e giapponese».

Dunque, lo scopo principale della scuola pubblica dovrebbe divenire quello di «adattarsi» allo sviluppo industriale ed assicurare allo/a studente/ssa una «formazione», intesa non come sviluppo della sua intera personalità e del suo progressivo padroneggiare la capacità di leggere il mondo da solo/a, ma come puro e semplice apprendistato di un mestiere volatile, precario e flessibile.

E in questo quadro, la seconda massiccia precarietà riguarda appunto il nuovo studente della nuova scuola-azienda, quello che in realtà più che studente/studentessa, è cliente/utente, ridotto/a al rango di apprendista del nuovo lavoro mentale precario. Ad esempio la controriforma dei cicli prevede fin dalla prima elementare «aggregati flessibili» di bambini, con la scomposizione permanente di classi, con gli/le allievi/e che dovrebbero avere tanti/e maestri/e ognuno per poche ore.

Appare lampante l'intento di addestrare l'individuo «flessibile», abituandolo fin dalla più tenera età a non avere certezze, punti di riferimento stabili e garantiti. Come hanno scritto gli insegnanti di Torino nel loro eccellente «Appello in difesa della scuola elementare»:

«I bambini sarebbero sbalottati come pacchi da un insegnante all'altro, da un gruppo flessibile all'altro, senza alcun controllo sull'apprendimento. Fin dall'età di 6-7 anni, i bambini potrebbero avere molti insegnanti che si alternerebbero e compagni che cambierebbero in continuazione. Gli insegnanti si troverebbero a non avere più responsabilità sull'apprendimento dei bambini, a occupare il loro tempo per organizzare orari, gruppi, gestione degli edifici. Se si abolisce la classe fissa, si arriverà ad avere insegnanti che fanno una lezione e abbandonano i bambini ai loro problemi: chi ha capito bene, per gli altri fa lo stesso. Quella dei gruppi flessibili è la scuola dei più forti, dei più dotati, dei più ricchi. Per gli altri c'è l'abbandono».

Così assume un significato anche la sbalorditiva scelta di approvare in Parlamento la «riforma» come puro contenitore senza neanche discutere dei contenuti e delle materie, senza indicare che cosa insegnerà la scuola «riformata» e come.

Se però si pensa ad una scuola come luogo di puro addestramento al lavoro flessibile e mutevole, l'intercambiabilità e l'indifferenza dei saperi acquistano significato e sostituiscono il sapere, il tentativo di lettura organica della realtà; e si mette in conto l'intercambiabilità delle materie, la sostituzione delle discipline con generiche «aree tematiche», mentre le «autonome capacità di studio» diventano un obiettivo solo a partire dalla quinta, ed il sapere viene sgretolato in «crediti formativi», mini-saperi in pillole che dovrebbero costituire il curriculum individuale di ogni studente.

In tutta l'elaborazione della controriforma dei cicli e dell'autonomia scolastica, la flessibilità totale è stata la vera ossessione di Berlinguer (soprattutto a nome della Confindustria), come traspare dal testo del '97:

«Ciascun individuo nel corso della propria esistenza sarà chiamato a cambiare più volte la propria attività lavorativa... e dunque i docenti devono far sviluppare una cultura del lavoro, non intesa come ricerca del posto fisso, ma come disponibilità, nel corso della propria vita, a cambiare sovente attività lavorativa».

La scuola - ha ripetutamente insistito l'ex-Ministro - deve perdere «la sua struttura fortemente piramidale, ove ogni ciclo ha funzioni propedeutiche rispetto ai successivi, per assumere una struttura modulare nella quale ogni segmento identifichi precise soglie da raggiungere e consolidi risultati spendibili in termini professionali»: che è appunto l'elogio della flessibilità totale, della frammentazione, della generica infarinatura culturale su un



substrato di apprendistato tecnico, di addestramento a briciole di mestiere, compendiate nel «dischetto-identikit» che accompagnerà lo studente-apprendista nel suo impervio viaggio tra le aziende, le quali, curriculum alla mano, apriranno o chiuderanno le porte a seconda della necessità del momento.

Nessuna meraviglia, dunque, che la «riforma dei cicli» consideri l'addestramento tecnico in azienda equivalente all'istruzione scolastica, equiparandoli nell'ipocrita formula dell'«obbligo alla formazione», con intercambiabilità tra la scuola e l'impresa, con un via-vai tra di esse e con gli insegnanti ridotti a «infarinatori» e «riciclatori» di manodopera.

E a completamento dell'opera, la riforma Zecchino dell'università - contro la quale in questi mesi è sorto un poderoso e ben consapevole movimento di studenti, che ne chiede giustamente la cancellazione - si integra perfettamente e conclude questo processo di aziendalizzazione, frammentando anche l'insegnamento universitario in corsi e corsetti fluidi e mutevoli, obbligati a seguire le oscillazioni «di mercato», e spezzando le lauree in una miriade di diplomi tecnico-aziendali, conseguiti mediante il disastroso meccanismo dei crediti e dei debiti formativi, che riducono il valore e il significato delle materie al puro «borsino» dei titoli sul mercato della conoscenza, rendendo dominante la domanda: «Caro professore, quanti crediti vale la tua materia?».

Insomma, la scuola della precarietà, la scuola/università-azienda vuole imporre il pieno adeguamento dello/a studente/ssa ai nuovi lavori mentali, subordinati, precari e flessibili. Suo compito non è la formazione di un individuo integrale in grado di orientarsi nella babele del mondo produttivo e informativo odierno; bensì quello di fornire una alfabetizzazione di base, una sgrossatura superficiale ed epidermiche conoscenze tecniche: ma, soprattutto, un addestramento alla flessibilità, alla riconversione continua, alla precarietà senza pretese.

Per tale scuola-impresa, selezionare non significa formare - come criticavamo nel '68 - una «crema» sociale da sistemare in tutti i posti di comando, non vuol dire separare padroni da servi, come il grano dalla pula. Nella scuola-azienda selezionare equivale ad uniformare, modellare disciplinando, «normare» una gran massa di futuro lavoro mentale astratto ed intercambiabile, subordinato e precario, sottomesso alla catena informatica e comunicativa, addestrato quanto basta per districarsi nei messaggi e nei segni della produzione.

### *Verso la precarietà/ipperflessibilità di tutto il lavoro docente*

Ma non vi è dubbio che questa duplice precarizzazione, dell'intera scuola e dello studente-apprendista, non può vincere davvero, se non imponendo la precarietà innanzitutto ai protagonisti dell'istruzione, ai/lle lavoratori/trici della scuola, ed in primo luogo ai docenti.

Attenzione: non stiamo parlando solo dei precari «storici»: della forma, per così dire, classica della precarietà nella scuola, quella modalità davvero infame di sfruttare centinaia di migliaia di persone ogni anno, a volte per decenni di seguito, chiedendo loro quanto e più dovuto dai docenti «in ruolo» e non dando ad essi alcun diritto stabile, ma solo la più frustrante ed economicamente disastrosa incertezza.

Che a questa ignominia i futuri governi italiani dovrebbero riparare urgentemente, dando un posto stabile a tutti coloro che se lo sono ampiamente guadagnati sul campo, ci sembra ovvio: ma in realtà la direzione che il potere economico e politico è intenzionato a percorrere, è quella di rendere la precarietà la condizione di tutto il lavoro docente (oltre che di quello Ata), o almeno di tutta quella parte che non è alle soglie della pensione.

L'intera linea governativa del centrosinistra nell'ultimo quinquennio ha premuto ossessivamente su questo tasto, attraverso tentativi di scontro frontale con tutte quelle forze, Cobas in primo luogo, che hanno difeso e difendono con la massima intransigenza (e inflessibilità) l'egualitarismo e le garanzie lavorative dei docenti e Ata; nonché attraverso passag-

gi più subdoli e ambigui, laddove, come nel caso eclatante del «concorsaccio», la linea dell'assalto frontale si è rivelata impraticabile.

La «riforma dei cicli», la privatizzazione, la finta autonomia e gli ultimi contratti nazionali di lavoro hanno anche l'obiettivo di disgregare l'unità della categoria docente, di disciplinare anche gli insegnanti alle funzioni di intellettuale-massa, di flessibile lavoratore mentale subordinato. Al fondo, c'è la volontà di collocarli in maggioranza davanti ad una specie di catena di montaggio intellettuale, con alle calcagna una ristretta schiera di «capetti».

Il docente, in questa visione, non è più né un educatore complessivo, né un trasmettitore di conoscenze profonde, né si dovrebbe occupare della formazione integrale della personalità dello studente. D'altra parte la scuola-azienda prevede un blando acculturamento, una generica socializzazione, «educazioni» settoriali e soprattutto l'addestramento al lavoro: davanti a questi compiti si perde non solo il classico lavoro docente, la sua unicità e centralità nella scuola, ma in primo luogo la sua stabilità, la sua «rigidità», la sua insostituibilità. Nella scuola-azienda che i «padroni del mondo» vogliono imporre - in Italia attraverso la sedicente «autonomia» degli istituti e la più generale privatizzazione della scuola - la formazione dell'alunno viene sbriciolata tra miriadi di «esperti», che vanno e vengono con contratti a termine, massima flessibilità oraria e normativa (dai part-time, alle collaborazioni coordinate più o meno continuative, dalle partite Iva alle cooperative di servizi) per formare i più aleatori e variegati curricula degli studenti-utenti.

Non più, ad esempio, l'insegnante delle medie superiori di italiano stabile (e permanente fino alla pensione), con orario annuo ben definito e costante, in grado di coprire buona parte dello scibile relativo alla materia in questione, ma più «esperti» flessibili che si alternano, magari addirittura trimestralmente, per tenere un corso di letteratura italiana moderna, o sulla poesia italiana dell'Ottocento, ma anche sulle tecniche di scrittura giornalistica o di formulazione di lettere di comunicazione aziendale; non più l'insegnante stabile di educazione fisica, ma un «esperto» di aerobica per un anno, uno di arti marziali l'anno successivo e se la moda cambia, quello di *step* o di *spinning* e così via, rincorrendo il mercato; non più il «solito» insegnante di inglese dal primo all'ultimo anno del corso, ma una rotazione tra «esperti», inviati dalle scuole private linguistiche, scegliendo via via, con corsi brevi, la strada dell'infarinatura generica di lingue che, al momento, sembrano avere il miglior futuro commerciale o coprire nicchie di mercato, oscillando tra inglese, francese, tedesco, spagnolo, russo, e anche giapponese ed arabo.

Non stiamo facendo ipotesi a caso: abbiamo semplicemente ripreso alcune delle proposte fatte nell'ultimo biennio in vari Collegi docenti della scuola «dell'autonomia», che diverrebbero la norma se la «riforma dei cicli» venisse applicata, lasciando agli istituti mano libera per la definizione di corsi e corsetti e delle relative assunzioni/licenziamenti, all'interno di una gestione manageriale finalizzata al profitto, basata sulla massima mobilità/intercambiabilità del personale, dei corsi e delle materie di insegnamento e sul potere assegnato al preside-manager e al suo staff di assumere e licenziare.

Orari altamente flessibili, personale assunto con contratti a termine, cooperative del «volontariato» (o come sarebbe più corretto dire, del precariato più indifeso) immesse nella scuola in concorrenza con i lavoratori stabili, ridotti ad un sempre più piccolo nucleo «asediato»; rapida e generalizzata «ricomposizione» lavorativa, con docenti costretti a passare da una materia all'altra, da un ordine di studi all'altro, dall'insegnamento vero e proprio all'assistenza, al doposcuola, al sostegno ai portatori d'handicap senza uno straccio di competenze specifiche reali: frantumazione del contratto unico in una vasta gamma di sotto-contratti (come è già avvenuto tra gli Ata, differenziati tra il ruolo «classico», gli Ata Lsu, quelli provenienti dagli Enti locali, quelli assunti attraverso l'Ufficio di collocamento, quelli delle cooperative di pulizia ecc.), valutazione dei docenti ed Ata a discrezione dei dirigenti scolastici con distribuzione di incentivi o penalità, creazione di «capetti» liberi dall'insegnamento e addetti al controllo degli altri docenti: ecco alcune delle armi tossiche per disgregare

l'unicità del lavoro dei docenti e imporre anche in questo settore cruciale la precarietà e la flessibilità massima come dogmi normativi.

Peraltro sullo sfondo, come per gran parte del lavoro dipendente/subordinato, c'è il catastrofico traguardo del contratto individuale, della differenziazione totale tra i singoli lavoratori/trici, ognuno con un suo iter/curriculum e con un suo stipendio globale, fatto di mille voci: prospettiva aperta dall'ultimo contratto integrativo che assegna alle scuole un Fondo di centinaia di miliardi complessivi (e che si mirerà ad elevare, annullando progressivamente le risorse per il contratto nazionale unitario) da distribuire, con alti poteri discrezionali, tra docenti ed Ata in base ad un non meglio specificato «impegno» nella progettazione e realizzazione della «scuola dell'autonomia».

Naturalmente, il trionfo della precarizzazione e della flessibilità totale nella scuola non è affatto punto d'arrivo scontato: e i Cobas, insieme a varie componenti sociali, interessate a difendere la scuola pubblica come istituzione egualitaria e socialmente educativa al di fuori di logiche di mercato e profitto, si battono e si batteranno senza sosta per impedire un tale disastroso approdo. Abbiamo su questa strada ottenuto nell'ultimo biennio importanti vittorie, cancellando il «concorsaccio» berlingueriano (che avrebbe costituito un punto di non-ritorno nel cammino verso la scuola-azienda e l'istruzione-merce), bloccando i cosiddetti «aumenti di merito», ossia gli stipendi differenziati in base all'adesione alla filosofia da scuola aziendale; e stiamo facendo barcollare l'intero impianto della controriforma dei cicli.

Finora, la rivolta di una larga parte dei docenti (e degli Ata, seppure in misura più ridotta) su questi temi è stata accesa soprattutto dalla consapevolezza che la gerarchizzazione e la frantumazione della categoria distruggerebbero quello che è il fulcro dell'attività didattica, la collegialità, il disinteresse economico personale nello scegliere una strategia di insegnamento, la non-conflittualità e una positiva «ingenuità» di fronte al profitto. E' ancora profondamente radicata tra gli insegnanti l'idea che l'egualitarismo stipendiale e di ruolo lavorativo sia una condizione che favorisce lo svolgimento efficace dell'attività didattica, che si basa sulla cooperazione, sullo scambio culturale generoso e senza secondi fini. Come si può pensare che i docenti, invece di collaborare in maniera solidale, si nascondano reciprocamente il sapere, usandolo come strumento per farsi le scarpe, per scavalcarsi nella erigenda gerarchia scolastica o garantirsi una certa insostituibilità?

E' però fondamentale che i protagonisti della scuola pubblica comprendano, rapidamente e profondamente, che la nuova strategia padronale e governativa che punta sulla «contrattualizzazione» individuale, sulla massima flessibilità oraria, salariale e normativa e sul rapporto individualizzato tra dirigente scolastico e lavoratore/trice, sia esso docente o Ata, ha un potere disgregante, sull'unicità della funzione educativa e sulla stessa coscienza collettiva della categoria, superiore a quello dell'assalto frontale mediante «concorsaccio», tramite cioè un'assegnazione nazionale di premi ad una casta di presunti superdocenti.

Insomma, quando si parla di precari e di precarietà, non di una limitata, sfortunata e irredimibile (per nascita) casta di paria scolastici si tratta, ma della futura, possibile e desiderata da parte del potere economico e politico italiano ed internazionale, condizione lavorativa della grande maggioranza del personale della scuola.

Dunque, caro docente (gli Ata sono già più coscienti della loro precarietà: anche se ancora troppo poco vi reagiscono collettivamente, cercando più spesso illusorie vie di uscita individuali) cerca di convincertene: quando si parla di precarietà, a meno che tu non sia alle soglie della pensione, «di te parla la favola», al di là della tua vera o presunta stabilità attuale.

E dunque è impensabile che la lotta alla precarizzazione venga da noi vissuta come un compito da affidare ai soli «paria» di cui sopra.



## MENTI AL LAVORO

*di Paolo Berardi Vernaglione*

Le questioni poste dalle radicali trasformazioni nel mondo del lavoro in generale - prima ancora che in quel settore del lavoro mentale che è l'insegnamento - sono oggi diventate «il» problema essenziale della realtà che noi tutti viviamo ogni giorno. Fino a qualche anno fa si poteva dire e pensare che l'introduzione massiccia delle tecnologie nelle società sviluppate avrebbe avuto un impatto quantomeno «sostenibile» sulle vite e le relazioni sociali di donne e uomini. Non si era portati a pensare che il computer e l'elettronica, il digitale e le telecomunicazioni, l'automazione e la cibernetica, l'uso di tecnologie «labor-saving»<sup>1</sup> e la multimedialità avrebbero trasformato alla radice il nostro modo di lavorare e il lavoro stesso. Soprattutto, pochi erano propensi a credere che quei settori in cui maggiore è stata, ed è tutt'ora, l'introduzione delle tecnologie informatiche, si sarebbero trasformati al punto da divenire irricognoscibili. Tanto che si può oggi dire che il lavoro in generale è radicalmente mutato e che tale mutazione determina conseguenze profonde e durature sia sulla struttura degli aggregati umani che sulle modalità con cui si lavora e si occupa il proprio posto di lavoro (quando lo si possiede).

D'altra parte tale introduzione massiccia ed estesa, e sempre più intensa, di tecnologia nella realtà quotidiana, provoca novità sostanziali anzitutto nell'ambito della produzione, nella sfera del capitale che di tale tecnologia è padrone, e che ne determina modalità e tempi di attuazione.

Anzi, è proprio a partire dalla produzione che un mutamento di struttura delle nostre realtà e in genere delle società sviluppate, è osservabile. La globalizzazione economica, il processo continuo e sempre più sviluppato di mondializzazione dell'economia, il suo elevato processo di finanziarizzazione che abbiamo tutte e tutti ogni giorno sotto gli occhi determinano tale mutazione «genetica» nel rapporto con la realtà e con gli oggetti quotidiani, nelle nostre relazioni sociali e individuali, nelle istituzioni e negli Stati, nonché nella nostra vita.

In sintesi, la grande trasformazione che almeno a partire dagli inizi degli anni ottanta si è andata facendo sempre più prossima a noi, coinvolge l'economia e il sapere, l'ingegneria genetica e la biotecnica, il tempo libero e il divertimento, l'arte e la proprietà degli oggetti, e penetra in profondità nel nostro intimo, cercando di sovvertire, o almeno di condizionare e determinare, attraverso la pubblicità e la comunicazione commerciale, il nostro modo di sentire e di provare affetti, di reagire agli stimoli e di provocarne di originali, insomma il nostro modo di vivere e di provare emozioni e sentimenti.

La vita viene messa al lavoro. E la conseguenza di tale operazione insieme sottile e violenta, sistematica e pervicace è l'abolizione di quelle che, almeno per tutto il Novecento, erano realtà separate, ambiti e orizzonti umani dislocati e con poche possibilità di interazione. Ciò diventa chiaro se pensiamo al connubio pressoché indissolubile cui assistiamo oggi tra spettacolo (per esempio televisivo) e sentimenti, o tra computer e finanza, tra capitale e biologia, o tra lavoro e tempo libero. O ancora, per andare su un terreno solo lievemente più astratto, della stretta relazione tra economia e geografia, o tra passato e revisione

1 Il termine è adoperato da Jeremy Rifkin in *La fine del lavoro*, Baldini & Castoldi, Milano 1995, p. 16.

storica. Tutti, o quasi tutti gli aspetti e le relazioni sociali che ogni individuo ha, nella sfera privata come in quella pubblica, interagiscono oggi in quell'unico orizzonte che è stato definito «sistema mondo» e a cui è molto difficile sottrarsi.

Ora, considerando una alquanto vasta letteratura che proprio a partire dai primi anni ottanta si è sviluppata sul fronte dell'analisi delle trasformazioni del lavoro e della società, si dice comunemente che viviamo in un'epoca «post-fordista»<sup>2</sup>, per indicare, ancora una volta prendendo quale paradigma il lavoro, il cambiamento che c'è stato tra la realtà della fabbrica e lo sviluppo industriale che ha determinato l'intero arco del XX secolo, e la realtà odierna del lavoro informatizzato, tecnologicamente determinato e flessibile, che ha fatto anzitutto mutare scelte e orientamenti politici e istituzionali, e la cui composizione tanto dibattito provoca proprio in questi primi anni del XXI secolo.

Se la società che si è evoluta nel XIX e XX secolo, in corrispondenza con lo sviluppo dell'industria e della catena di montaggio, può essere indicata come «fordista», nel senso che il suo modello è stato il macchinismo della grande fabbrica che con Ford ha sviluppato la produzione di massa negli Stati Uniti, la società in cui viviamo oggi è invece vieppiù determinata da un modello di tipo cooperativo e orizzontale e da rapporti produttivi reticolari e «leggeri», in corrispondenza con lo sviluppo dell'informatica e delle telecomunicazioni. Da qui l'uso, a partire dai primi anni ottanta, del termine «post-fordismo» per indicare l'attuale dimensione sia della realtà che del lavoro.

Della realtà, anzitutto. Perché non è un caso che tale termine, e il concetto correlato di una società postindustriale, si sia esteso dall'orizzonte del lavoro a quello dell'intero corpo sociale, almeno nei paesi più industrializzati, che infatti ormai da più di un decennio adottano politiche e sistemi economici di tipo neoliberista, imposte nel nome del grande moloch mercantile sia ai paesi in via di sviluppo che a quelli sottosviluppati. Perché se c'è una connessione che tutti indistintamente gli studiosi e i ricercatori sociali mettono in evidenza - sia coloro che suppongono e teorizzano la profondità e la radicalità del cambiamento nell'economia, nella politica e nelle società, sia coloro che negano che tale mutamento determini una discontinuità nelle strutture economiche e nei processi di accumulazione del capitale e della compravendita di forza-lavoro - in entrambi i casi ciò che non si nega nell'attuale dibattito è la stretta connessione tra processo economico e orizzonte esistenziale umano.

Se qualcosa di davvero eclatante e incontestabile è accaduto in questi anni, nei paesi più industrializzati e quindi, per trascinarsi, in quelli poveri del Terzo e Quarto mondo, è stata la pervasività del meccanismo economico capitalista, la sua volontà totalizzante (proprio quando le sue strutture materiali e finanziarie si fanno più leggere e volatili) - al punto da ridurre all'economico, settori e specialità, ambiti e dimensioni, costumi e comunità una volta lontani od estranei ad esso; o almeno non direttamente correlati. Tanto che, da un lato si potrebbe anche definire tale forma così assoluta e aggressiva di dominio economico con un termine diverso da capitalismo (ultraliberismo, neocolonialismo, ipersfruttamento), dall'altro tutte le forme di vita e di sapere fino ad oggi esterne alla logica d'impresa, entrando ed essendone sussunte, si vanno stravolgendo e diventano altro da ciò che erano fin solo a venti anni fa.

La svolta dunque sembra essere davvero epocale. La sua forza consiste appunto nel connettere ambiti e dimensioni diverse, nel raccoglierle in un unico ordine, quello mercantile, quantificabile, numerabile, scomponibile all'infinito. Visibilmente proprio gli insegnanti in questi anni sono stati alle prese con questa riduzione del sapere a merce, con l'introduzione di metodologie scolastiche sempre più imperniate sulla frammentazione e scomposizione in moduli della conoscenza, sul tentativo di determinare in maniera «oggettiva» la valutazione degli studenti (test, quiz), e di rendere monetizzabile il loro sapere (crediti e debiti formati-

2 Il termine «postfordismo» è impiegato per descrivere una serie di processi distinti, non solo quello della fine del modello della catena di montaggio in fabbrica.

vi), in un processo di continua frammentazione della stessa esperienza educativa. Tanto che alcuni critici dell'attuale stato di cose hanno giustamente definito la condizione dell'insegnamento come quella di un lavoro mentale «immiserito»<sup>3</sup>.

Ecco dunque quanto e in quale misura oggi il postfordismo incide e muta l'ambito mentale e la condizione esistenziale di donne e uomini. Il nodo di dibattito che si è sviluppato anche in Italia parte proprio da questa constatazione - che sia oggi il lavoro mentale la forma preminente di organizzazione del lavoro, e non più la fabbrica fordista - e trova fautori e avversari di tale tesi, anche sulla scorta della letteratura già prodottasi, sia in Italia negli anni settanta, che all'estero in questi anni.

Le prime «tematizzazioni sul postfordismo»<sup>4</sup> risalgono alla prima metà degli anni ottanta e insistono sulla «centralità di quella macchina ibrida e pervasiva che è il micro-computer»<sup>5</sup>.

Questa riflessione era influenzata dalla teoria dei cicli lunghi di Schumpeter e il passaggio dal fordismo al postfordismo «si configurerebbe come passaggio da un paradigma tecno-economico dominato da un prodotto (l'automobile e in generale, i beni di consumo durevoli), da uno specifico processo di lavoro (la produzione di massa standardizzata) e da una particolare matrice tecnologica (la cosiddetta "tecnologia di concatenazione"... ) a un nuovo paradigma, incentrato sull'information technology, cioè sulla micro-elettronica, su reti di telecomunicazione estese e su forme di automazione spinta, come la robotizzazione del manufacturing»<sup>6</sup>.

D'altra parte c'erano state proprio in Italia le prime teorie sul mutamento di ruolo del lavoro e la sua diversa configurazione (ancora non estese al cosiddetto lavoro mentale) già alla metà degli anni settanta con i *Quaderni Rossi* dell'operaismo, dedicati in buona parte all'analisi della crisi della società di massa degli anni sessanta e ai cambiamenti di assetto del capitale che allora diveniva sempre più monopolistico e inaugurava una nuova fase di conflitto sociale con le figure di lavoratori non integrate nel ciclo produttivo, e la crescita del precariato<sup>7</sup>.

Che nella società di massa degli anni sessanta, giunta al suo culmine in Italia e in Europa con le rivolte operaie e studentesca del '68 e '69, il processo produttivo, il lavoro e la distribuzione della ricchezza stavano mutando, furono proprio le teorie operaiste sulla nuova composizione del capitale a dirlo per prime, e con ciò a configurare se non il concetto di postfordismo, almeno un nuovo orizzonte in cui collocare la riflessione teorica sul lavoro.

Tale nuova impostazione rompeva decisamente con l'analisi «classica», meccanicista e determinista delle trasformazioni sociali, che dichiarava il lavoratore industriale, organizzato nel partito, e la «classe» operaia essere gli unici soggetti abilitati al conflitto e che vedeva la rivoluzione come conquista del «palazzo d'inverno».

D'altra parte la prima indicazione sostanziale sulla fine dello sviluppo illimitato delle società industriali arriva nel 1972 con la pubblicazione del famoso rapporto di Donella e Dennis Meadows, Jorgen Randers e W.W. Behrens III per il Club di Roma, *I limiti dello sviluppo*, in cui gli autori affermano con chiarezza che l'economia industriale è fuori controllo e che l'intero sistema della civiltà industrial-macchinistica è incompatibile, quanto a sfruttamento intensivo delle risorse del pianeta e degrado progressivo dell'ambiente, con la sopravvivenza dell'umanità. Non c'è neanche bisogno di precisare che l'aggiornamento, purtroppo sempre più drammatico, delle previsioni dei Meadows, si trova fin dagli inizi

3 Tale definizione è di Enzo Modugno.

4 Cfr. Marco Revelli, *Oltre il Novecento*, Einaudi, Torino 2001.

5 Cit. da Revelli, *ibid.*, p. 115.

6 *Ibidem*, pp. 115-16.

7 Cfr. ultimamente Paolo Virno, «Il desiderio alla fine del mondo», qui di seguito.

degli anni novanta nel concetto di «sviluppo sostenibile», quale unica alternativa alla predazione forsennata delle risorse naturali e ai drastici e irreversibili mutamenti ambientali che la forma neoliberista di economia provoca, cui ancora oggi la recente amministrazione Bush rifiuta di adempiere con la firma al trattato di Kyoto sulla riduzione dei gas di serra<sup>8</sup>.

E' infatti negli scorsi anni novanta che il dibattito sul postfordismo e le mutazioni del lavoro si accende, anche in coincidenza della caduta dei regimi del socialismo reale all'Est e la sempre più aggressiva politica economica neoliberista che gli Stati Uniti impongono al mondo.

L'entrata nell'era dell'automazione totale, con l'ingresso massiccio del computer e delle telecomunicazioni, l'impiego di Internet, nonché dei sistemi di trasmissione satellitari e la conseguente concentrazione del capitale con le fusioni tra grandi network della comunicazione (Time-Warner, Cnn, Disney, Cbs) disegna un diverso e inquietante scenario nel panorama dell'economia, della politica e delle sue articolazioni sociali, come il lavoro, l'istruzione, la sanità. In tale quadro non va sottovalutata, da ultimo, la scoperta di Echelon, la rete di controllo satellitare statunitense usata per spiare le industrie europee, nonché interi settori della rete internet.

In coincidenza con i processi frenetici di privatizzazione dei beni e dei servizi si produce dappertutto nel mondo lo smantellamento dello stato sociale che era in diretta relazione con il lavoro salariato, a tempo pieno e indeterminato e la conseguente riduzione dei diritti e delle prestazioni, un tempo gratuite, che l'epoca delle democrazie europee degli anni trenta aveva stabilito. Alfieri della dismissione del welfare state e delle privatizzazioni sono l'Inghilterra della Thatcher e gli Stati Uniti di Reagan negli anni ottanta, seguiti a ruota in Europa da Germania, Francia, Italia, Spagna, con effetti devastanti, qui in parte mitigati dalla struttura monopolistica delle concentrazioni di capitale.

Cosa è successo dunque di così essenziale, da manomettere l'intero panorama delle regole e dei diritti acquisiti, delle norme democratiche che regolano il rapporto di lavoro, dei diritti sindacali e della loro rappresentatività, nonché del lavoro in sé, quale atto qualificante l'azione umana?

E' successo che queste articolazioni sono state fatte fuori non tanto (o non solo) dallo strumentario tecnologico in sé, ma dal loro possesso nelle mani di un capitale globale che nella forma neoliberista di accumulazione le piega ai propri interessi. Tali interessi sono evidentemente l'aumento illimitato della produttività, la riduzione del costo del lavoro, l'aumento vertiginoso dei profitti. E la forma che la tecnologia ha assunto nel lavoro è quella del rovesciamento degli «antichi» rapporti lavorativi.

Al posto del lavoro salariato di fabbrica, che suppone una base materiale (la manualità e la macchina, la serialità, la catena), quello flessibile. Al posto della produzione materiale, quella virtuale (che riduce tempi e spazi di produzione). Al posto delle relazioni gerarchiche d'azienda fordista, cooperazione e orizzontalità della line production. Al posto di un unico processo di produzione condizionato nella singola azienda, una molteplicità di procedure soggette ad autocorrezione, per realizzare il *kaizen* toyotista<sup>9</sup>.

E' proprio agli inizi degli anni novanta che la teoria economica e la ricerca sociale, il pensiero sociologico e critico, ma anche la semplice descrizione e la cronaca del lavoro, almeno sulle pagine di alcuni giornali, individuano qualcosa di nuovo, che del resto si è già

8 E' utile consultare sull'argomento Giorgio Nebbia, «Bisogno di storia e di futuro», in *I limiti dello sviluppo*, 1972-92, n. speciale di *Futuribili*, 3/1997 e Donella Meadows, *Oltre i limiti dello sviluppo*, Il Saggiatore, 1993.

9 Il *kaizen* è il miglioramento continuo della produzione: «Diversamente dal vecchio modello americano, nel quale le innovazioni venivano fatte con scarsa frequenza e spesso accumulate in un'unica soluzione, il sistema di produzione giapponese è organizzato in modo da incoraggiare il continuo cambiamento e miglioramento come parte integrante dell'attività quotidiana. Per raggiungere il *kaizen*, il management deve sfruttare l'esperienza collettiva di tutti i suoi lavoratori e attribuire un grande valore alla cooperazione per la soluzione dei problemi». In J. Rifkin, *ibid.*, pp. 166-7.



attuato per tutto il decennio precedente. Questo qualcosa che senz'altro sconvolge e ridetermina il panorama del lavoro, nel suo rapporto al capitale, e quello del sapere, della conoscenza nel suo rapporto alla realtà tecnologica, è il processo di accumulazione e di distribuzione, ma anzitutto di creazione e di circolazione della conoscenza e del sapere (per lo più informatico) destinato a formare nuove categorie di lavoratori «mentali», a smaterializzare l'intero processo produttivo e in sostanza a ridisegnare, rompendolo, il rapporto stesso tra capitale e lavoro.

Le figure professionali di tecnici e esperti informatici, scienziati e ricercatori, operatori nei servizi di telecomunicazioni e ingegneri, operatori dei servizi e lavoratori nel terziario avanzato contribuiscono a ridisegnare l'intera sfera del lavoro, e soprattutto le sue forme di attuazione, di gestione e di pratica quotidiana. Non solo. Tali figure e tale sapere divengono via via che ci si avvicina alla fine del decennio i paradigmi, estesi a gran parte della produzione, del lavoro in generale. Modelli che sostituiscono, in maniera più o meno brusca, le forme lavorative legate alla manualità e il processo produttivo come attuato nella grande fabbrica. Anche laddove mezzi e strumenti, realtà e situazioni non sono (ancora) quelli dell'automazione spinta dei processi produttivi, o quelli del mutamento di direzione e di forma del lavoro ad opera del computer, ci si comporta come se tale nuova realtà fosse operante totalmente e sempre più nell'intero mercato del lavoro.

D'altra parte, come già accennato quanto all'introduzione dell'automazione nel processo produttivo, anche il mutato orizzonte delle forme lavorative avviene in una dimensione totalizzante ed intensiva e ridisegna l'intero scenario delle relazioni sociali e individuali. Lo ridisegna complessivamente mettendo al centro l'esodo da quella società del lavoro che la fabbrica fordista, il capitale materiale e la divisione tra tempo libero e tempo di lavoro avevano consustanziano nel processo produttivo e riproduttivo fino a tutti gli anni settanta.

Su questo versante gli studi sono ormai numerosi, come le polemiche a partire da differenti posizioni sulla «fine del lavoro». Tuttavia, non casualmente l'oggetto di tale dibattito è proprio quel lavoro mentale, più o meno smaterializzato, più o meno immiserito o più o meno asservito alle condizioni dell'economia, i cui soggetti sono tecnici informatici e progettisti, operatori di computer e insegnanti, ricercatori universitari e manager, ma anche semplici possessori di computer e incalliti giocatori di videogame, nonché soprattutto una intera generazione che contesta questa globalizzazione capitalista.

Ancora una volta vale la pena insistere sulla pervasività dell'innovazione tecnologica che, proprio negli anni Novanta, anche con lo sviluppo massiccio di Internet, diviene fenomeno di massa, che lega a sé abitudini e comportamenti, paure e illusioni, mode e modi di agire. E' necessario proprio tutto il sapere precedente all'introduzione delle macchine per cercare almeno di tracciare un limite tra ciò che avviene nella realtà lavorativa della parte ricca del mondo, che detiene le risorse di scienza e conoscenza, discrimina sempre più l'85% della «rimanente» popolazione mondiale e padroneggia la «rivoluzione informatica» della fine del XX secolo. E' fuor di dubbio infatti che proprio tale sapere viene usato per approfondire l'abisso tra quel 15% di umanità ricca e il resto del mondo.

Agli inizi del processo di informatizzazione nelle società cosiddette post-moderne lo scontro è subito aspro tra chi crede che il computer risolve la vita e muta gli usi più inveterati e chi rifiuta categoricamente di arrendersi alla «potenza distruttiva» della macchina sofisticata, pensante o meno.

Di fatto, la differenza tra paesi ricchi e poveri, proprio con l'introduzione massiccia delle tecnologie informatiche e con la digitalizzazione sempre più avanzata, si allarga creando un mercato dei «cervelli» a basso costo, in India, Pakistan, Estremo oriente, che fornisce ricerca e conoscenza e uno scivolamento progressivo delle classi medie nella povertà. La distanza vertiginosa tra una minoranza dell'umanità che possiede più dell'80% della ricchezza totale del pianeta e una stragrande maggioranza del mondo costretta a vivere

con meno di un dollaro al giorno è oggi lo specchio tragicamente concreto della forma che il capitale assume.

Il regime neoliberista dell'economia mondializzata crea tale vortice e risucchia risorse materiali e immateriali allocandole ove già le strutture sono fortemente sviluppate, e dando vita - processo che è ancora in corso - a nuove forme di colonialismo informatico e tecnologico nei paesi del Sud del mondo. In questi ultimi venti anni si è visto che l'applicazione su vasta scala delle tecnologie «time-saving» e «labor-saving», specie in fabbrica, giustificata con la liberazione di risorse dal lavoro al tempo libero, nonché con la creazione di nuovo lavoro e di operai e impiegati sempre più liberi dalle attività che li legano al «posto», ha come risultato l'abbreviare il processo produttivo, abbattere il costo del lavoro e i benefici aggiuntivi e realizzare maggiori profitti, senza alcuna cescita occupazionale. Non a caso nella odierna fase di recessione dell'economia statunitense l'indebitamento delle famiglie non riesce ad essere bilanciato dal mercato a causa della diminuzione dei consumi.

D'altra parte la forma capitalista con cui si attua la ricerca e la diffusione della tecnologia elettronica informatica e digitale in questa situazione, che possiamo oramai chiamare epocale, tende a far piazza pulita della «vecchia» società del lavoro, dell'industrialismo, come l'Occidente è abituato a conoscerlo, e in certo senso risolve, eludendolo, il conflitto capitale-lavoro. Tale nuova forma neoliberista dell'innovazione conquista e si annette un altro territorio, quello appunto del lavoro mentale, rimodulando quello della produzione seriale di fabbrica, della produzione e distribuzione materiale di merci e abolendo i luoghi distinti della produzione materiale e mentale che convergono in un nuovo territorio in cui, per dirla con Deleuze, desiderio e produzione, sentimenti e automazione, convivono in una zona di indiscernibilità.

L'innovazione più invasiva e permanente di questi anni sembra dunque essere la sincretica unione di materiale e immateriale, di manuale e cognitivo, e la scomparsa di produzione e distribuzione, infine di capitale e lavoro nella forma in cui finora l'abbiamo conosciuti. Tanto che, proprio alla fine degli anni ottanta, in una delle prime e più puntuali analisi di tale mutato panorama, Paolo Virno poteva scrivere:

«L'erogazione diretta di fatica è divenuta un fattore produttivo marginale, un miserabile residuo. Adottando le parole dello stesso Marx... ormai il lavoro si colloca alla fine del processo di produzione, anziché esserne l'agente principale. La scienza, l'informazione, il sapere in genere, la cooperazione sociale si presentano come il grande pilone di sostegno della produzione e della ricchezza...»<sup>10</sup>

Agli inizi degli anni novanta si apre il dibattito sul postfordismo, che continua oggi. E con esso quello sul cosiddetto «capitale cognitivo», sulla smaterializzazione del lavoro, sulle nuove modalità di estrazione di plusvalore, e d'altra parte sulle condizioni e le modalità di ricostruzione di un soggetto antagonista, critico, dentro tale processo e tale dimensione. Il movimento antiglobalizzazione risponde su questo piano e cerca oggi, da Seattle a Porto Alegre alla tragica esperienza di Genova, di creare quelle modalità alternative allo sviluppo capitalista, indispensabili ormai anche per chi, e sono sempre più, non vive il presente in maniera critica ma risente lo stesso dell'aggressione e della pervasività di questo insopportabile modello di sviluppo.

Su questo snodo cruciale dell'analisi del «postfordismo» le tesi divergono. Da un lato c'è chi afferma decisamente che è necessario liberarsi della struttura e dell'articolazione concettuale che erano alla base delle forme di organizzazione operaia tradizionale in partito e sindacato, costituite alla fine della Seconda guerra mondiale; e che bisogna osservare il presente in termini di discontinuità con il passato industrialista della società del lavoro.

10 Paolo Virno, «Ambivalenza del disincanto» in *Sentimenti dell'aldiquà*, Cortina, Milano 1990, p. 22.

D'altra parte c'è chi invece ritiene che sostanzialmente il panorama non è mutato al punto da approntare nuovi strumenti concettuali - e che anzi si ritrovano pari pari nell'oggi le stesse condizioni e le stesse realtà di sfruttamento, semmai molto più accentuate, e che la griglia interpretativa classica del marxismo ha permesso di verificare nell'indagine dell'intero processo di produzione nell'intera società occidentale.

Intorno all'asse semantico del lavoro immateriale, della virtualizzazione dei processi produttivi e della mutazione antropologica dell'operaio, dell'impiegato, del manager, dell'operatore informatico, si snoda il dibattito negli anni novanta, centrato soprattutto sull'esame della sconfitta dei movimenti sociali e politici in occidente, del crollo del regime sovietico e, dopo l'89, l'ingresso feroce nel mondo del neoliberismo elevato a sistema. La conseguente eclisse della politica, dello Stato-nazione e del diritto internazionale e l'affiorare sempre più terribile di etnie, nazionalismi, xenofobie, embarghi e guerre umanitarie, che i governi di centrosinistra qui in Italia hanno patrocinato, delinea un quadro di caduta dei presupposti stessi di una qualsiasi frontiera di civiltà.

Il presupposto da cui muove l'analisi di chi considera profondo il mutamento del presente tecnologico è da un lato la descrizione della realtà del lavoro, sempre più, proprio a partire dagli inizi dello scorso decennio, frammentato, negoziato individualmente, flessibile, precario e scomposto nel tempo come nello spazio; dall'altro, sul fronte teorico, quel frammento marxiano sulla macchina nei *Grundrisse* che spiega in che modo e con quali conseguenze la scienza e il sapere divengano in sé forze produttive e in che misura si crei un intelletto generale sotto il cui controllo passano «le condizioni del processo vitale stesso della società... e rimodellate in accordo con essa»<sup>11</sup>.

Il discorso dunque si complica. Nel momento in cui il capitale si dispiega in tutta la sua potenza produttiva tale potenza non proviene più dal lavoro materiale, e dal lavoro vivo oggettivato del lavoratore, ma dalla macchina che riduce i tempi di produzione e aumenta la produttività, sicché l'operaio si mette al lato del processo produttivo - materialmente, come controllore della macchina e concettualmente come figura della dialettica capitale-lavoro. Mancando uno dei due poli, l'intero contrasto cambia di stato.

Da qui una serie di conseguenze, sia sul piano dell'organizzazione delle forze produttive, sia sull'orizzonte di quello che è stato il proletariato organizzato, con la nascita di nuove figure del lavoro, non più in questa dimensione ma abitanti la periferia dell'Impero (secondo la definizione di Toni Negri), o come precari, o come disoccupati, o come occupati part-time ecc. Un enorme esercito di riserva formato dagli espulsi dai processi produttivi della fabbrica «fordista», più le nuove figure della disoccupazione e sottoccupazione, nonché delle attività autonome o dell'autoimprenditoria, operatori dei servizi e del terziario, lavoratori stagionali impiegati senza diritti nei call-center e nelle gradi multinazionali come MacDonal'd's.

In tal modo si crea una nuova relazione tra lavoro e non-lavoro, e tra tempo di lavoro e tempo libero, per cui sempre più tali distinzioni cadono e, specie nei settori di punta della ricerca tecnologica e informatica, i tempi tendono a confondersi e la frontiera ad assottigliarsi fino a scomparire; i «lavoratori» della conoscenza sperimentano la sussunzione totale della loro vita al capitale cognitivo, allungando a piacimento il tempo di lavoro in quanto tempo libero in una modalità privata del tempo di lavoro.

Di qui la domanda: tale modalità è sottratta o no al regime del capitale? Si può parlare in caso affermativo di un tempo liberato? In che senso l'esodo dal lavoro si può configurare come forma antagonista e oppositiva alla produzione e in che modo il lavoratore alla macchina informatica vivrebbe una condizione sottratta al regime del mercato? Intorno a questi interrogativi, proprio nei primi anni novanta il dibattito si fa cogente, tra l'altro sulle pagine

<sup>11</sup> Cit. da Karl Marx, *Lineamenti fondamentali di critica dell'economia politica («Grundrisse»)*, Einaudi, Torino 1976, I, p. 719.

del quotidiano *il Manifesto* che dedica la sua *Talpa* proprio alle trasformazioni del lavoro e al postfordismo, con una serie di articoli e scritti di Paolo Virno, Andrea Colombo, Augusto Illuminati, Giorgio Agamben, il compianto Lucio Castellano, Massimo Ilardi, Franco Piperno, Benedetto Vecchi, riuniti anche intorno al progetto della rivista *Luogo Comune*, per indagare e approfondire il senso e la dimensione di tali questioni che interrogano il presente e le possibilità di critica e risposta all'attuale regime economico.

Vale la pena al proposito accennare brevemente alla nascita e allo sviluppo della macchina informatica e osservare le idee che i pionieri del personal computer, specie alla metà degli anni settanta nella West Coast californiana avevano della nuova «scatola» automatica e delle sue applicazioni. Il termine «intelligenza artificiale» viene coniato la prima volta nel 1956 al Dartmouth College ove si svolse il primo congresso sull'intelligenza artificiale. A parere di scienziati, ricercatori, filosofi e sociologi il termine ha il significato di macchina che riesce a riprodurre i processi intelligenti umani. Il concetto si è poi evoluto fino a significare tutti quei sistemi logici capaci di operare calcoli e funzioni complesse, fino alla riproduzione di affetti e comportamenti umani. Uno dei guru di quella che è stata chiamata l'«utopia informatica», Nicholas Negroponte, ricercatore del Mit Media Lab così si esprime al proposito:

«La macchina (da disegno [n.d.a.]), dopo aver osservato il vostro comportamento, potrebbe costruire un modello predittivo della vostra performance di conversazione... Il dialogo sarebbe così intimo, persino esclusivo da far scaturire nuove idee attraverso la reciproca persuasione e il compromesso; e si tratterebbe di idee che nessuno dei due (uomo e macchina) potrebbe mai raggiungere da solo»<sup>12</sup>.

Ora, è chiaro che anche la sistemazione di una materia così complessa e articolata come le idee dei ricercatori e degli operatori di computer, e la loro autointerpretazione dei processi che sviluppano, non è riducibile a facili schematismi; però in tutta l'evoluzione del pensiero sulle macchine automatiche, fino ad oggi, è prevalente l'aspetto del «fai-da-te» della macchina, la sua possibilità di sostituire integralmente le performances umane<sup>13</sup>.

Nelle applicazioni pratiche tale idea si riduce all'«aiuto» che computer e sistemi intelligenti, robot e reti informatiche integrate possono dare all'uomo nello svolgere compiti e attività complesse.

L'idea di un surrogato meccanico dell'uomo era già nell'antichità greca, con Erone Alessandrino. Nel 1738 Jacques de Vaucanson costruisce prima un flautista meccanico, quindi, in maniera più perfezionata, un'anatra in grado di scivolare sull'acqua e muovere il becco. Nel 1642 Pascal aveva già progettato una macchina da calcolo, che Leibniz migliorerà. Nel 1821 Babbage ha l'idea di un «motore analitico», delle schede perforate e persino di una stampante che non sarà mai realizzata.

La prima macchina automatica funzionante si deve a William Burroughs, alla fine dell'800. Nel 1890 il Census Bureau statunitense indice una gara per la realizzazione di una macchina per computare la popolazione del paese. Vince l'ingegner Herman Hollerit che realizza la prima macchina elettromeccanica a schede perforate. Nel 1924 l'Ibm, cui Hollerit aveva ceduto il brevetto della sua invenzione, mette in commercio il primo calcolatore, una variazione del prototipo utilizzato dal Census Bureau per contare la popolazione degli Stati Uniti (il conteggio durò due anni e mezzo invece degli otto usualmente richiesti).

<sup>12</sup> Cit. da M. Revelli, *ibid.* pp. 93-4, che offre una buona sintesi, qui utilizzata, degli eventi storici di sviluppo della macchina informatica.

<sup>13</sup> Per una storia dei processi tecnologici in Europa e negli Stati Uniti, è da consultare almeno James R. Beniger, *Le origini della società dell'informazione*, Ulet, Torino 1996; mentre una buona critica al concetto di comunicazione in epoca neoliberale è in Philippe Breton, *L'utopia della comunicazione*, Ulet, Torino 1996.

Nel 1941 un ingegnere civile tedesco, Konrad Zuse approntò il primo computer digitale programmabile e l'Intelligence Service britannico collaudò un sistema per decrittare i messaggi militari tedeschi. La macchina si chiamava Robinson. Nel 1944 al Mit di Harvard venne realizzato il Mark I, un calcolatore lungo più di 15 metri e nel 1946 l'Eniac, una macchina ancor più complessa e programmabile. Nello stesso anno Eckert e Mauchly collaudarono l'Univac, un'estensione dell'Eniac.

Ma la commercializzazione del calcolatore, cui nessuna azienda credeva, inizia nel 1953 quando la Ibm, visto il successo delle enormi macchine da calcolo progettate e realizzate ad Harvard, realizzò per la vendita il modello 650. Era la seconda generazione di macchine, che lavorava con i transistor al posto delle ingombranti valvole. Alla fine degli anni cinquanta si passa alla Terza generazione e agli inizi degli anni settanta alla Quarta, quella della microelettronica e dei chips.

Ad Albuquerque, il titolare di una ditta che produceva orologi digitali e calcolatrici elettroniche tascabili, inventò quella che sarebbe diventata la più importante costruzione del XX secolo: l'Altair. Si trattava di una piccola scatola composta di un chip 8080 dell'Intel, «un sistema di connessioni con una memoria e alcune porte di ingresso e di uscita dei dati, in modo tale da far funzionare il tutto come un piccolo computer. Era non più grande di una voluminosa radio a transistor...E non serviva praticamente a niente... tutto ciò che si riusciva a farle fare... era provocare il lampeggiamento della fila di luci led poste sul frontale e tentare di intuire in questo una risposta»<sup>14</sup>.

Dunque quello che sarebbe stato il prototipo del personal computer nasce come invenzione inutile, puro gioco elettronico, risultato della voglia di sperimentare e senza alcuna idea commerciale e di utilità immediata e mercantile. Nella comunità hippy californiana, tra Berkeley e Palo Alto, si diffonde rapidamente e assume carattere di massa. Tanto che proprio tra la fine del 1974 e il '75 si comincia a parlare dello «spirito di Berkeley» per indicare quella disposizione antimercantile e sociale, ludica e «antisistemica» che si era creata intorno all'Altair, e che proveniva dai movimenti studenteschi di rivolta della metà degli anni sessanta. Lee Felsenstein, Bob Marsh, Fred Moore, Bob Albrecht sono i protagonisti di quella prima, importante stagione di diffusione e innovazione tecnologica che nasceva dalla comunità studentesca e di ricercatori della West coast e che solo dopo qualche anno avrebbe dato luogo agli imperi technoindustriali di Microsoft, Ibm e Apple.

Ma, è necessario ripeterlo, le innovazioni apportate a quella «scatola nera» alla metà degli anni settanta in California provengono dall'idea della socialità del computer, della sua possibilità di essere uno strumento di comunicazione comunitario, antindustriale e antimercantile. Di essere insomma un segno di una società «altra», non informata dallo scambio mercantile e dall'utilitarismo ma dal valore di impresa pubblica della tecnologia, dal suo valore d'uso, non di scambio. L'utopia informatica era anzitutto utopia sociale di comunicazione ed elemento di solidarietà, antistituzionale e antiburocratico e non poteva che nascere su quel terreno, libertario e antiautoritario. Non a caso proprio le grandi imprese tecnologiche e informatiche ritenevano la piccola invenzione senza futuro e solo quando alcuni degli stessi protagonisti di quella stagione utopica e comunitaria si fecero imprenditori in proprio, come Bill Gates, il personal computer uscì dalle fabbriche come merce.

Fino a quel momento lo «spirito di Berkeley» veniva animato nel blue box in cui si riunivano i primi hackers<sup>15</sup> che abbiamo citato, i quali sperimentavano nuove soluzioni per

14 Revelli, *ibid.*, p. 94.

15 Il termine hacker significa dapprima qualcosa come «virtuoso del computer e truffatore tecnologico», poi, mutuando il significato dal movimento Hippie degli anni sessanta ha assunto il senso di «sovversivo informatico», cfr in Revelli, *ibid.* pp. 94-5, n. 5. Ma oggi con questo termine si indica una realtà complessa, non riducibile ad una etichetta e ad una definizione, soprattutto a causa del rovesciamento delle distinzioni classiche che il cyberpunk agli inizi degli anni novanta ha operato.

l'Altair e discutevano sulle migliori forme sociali di pubblicità della macchina e quale fosse il miglior uso di strada dell'invenzione.

Nel 1975 in coincidenza con la rivoluzione microelettronica la piccola scatola fu dotata di software e periferiche e nel 1976 Lee Felsenstein inventa e assembla il Sol (così chiamato in onore di Les Solomon, uno strano personaggio, prima nell'armata di Begin, poi direttore di Popular Electronics, un periodico di hobbyismo elettronico). Il Sol è dotato della scheda madre dell'Altair, di una tastiera e di un monitor per vedere parole e immagini. L'idea «utopica» di Felsenstein proveniva dal Free Speech Movement, comunità radicale della metà degli anni sessanta californiana che proclamava la comunicazione libera e l'uso sociale di tutte le forme di comunicazione, da usare con finalità antiburocratiche e antisistema. Felsenstein insieme con altri fonda nel 1973 il Community Memory, un gruppo che opera per portare i computer nelle strade. Essi utilizzano un Xds-940 prestatato dall'organizzazione no-profit Resource One, lo collegano via telefono ad una telescrivente e lo piazzano in un negozio di dischi di Berkley. In breve il computer funziona per elaborare messaggi e formare una bacheca elettronica. Insieme a Felsenstein c'erano il genio informatico Efrem Lipkin e gente di Xerox Parc di Palo Alto, alcuni dei quali avrebbero inventato le «interfacce amichevoli» della Apple.

L'intento dunque era creare e allargare quella comunità che rimaneva il pensiero fisso di questi illustri pionieri della comunicazione sociale. Ed è con questa idea che nel 1976 compare l'Apple I, il primo computer Apple che sarebbe subito stato perfezionato nel mitico Apple II di Steve Wozniak, che insieme a John Draper e Steve Jobs, in seguito direttori generali della casa della mela, diffondeva la micidiale blue box con cui si poteva telefonare gratis in tutta l'America.

L'agire di tali protagonisti della rivoluzione informatica dunque aveva un carattere non strumentale, teso a privilegiare il valore d'uso sociale dell'invenzione. Nel 1975 Bob Marsh fonda la Processor Technology e Gates e Allen la Microsoft, iniziando a commercializzare un programma, il Basic, che Gates aveva copiato da Kemeney e Kurtz, due docenti del college di Dartmouth che lo avevano elaborato con sovvenzioni della Nation Science Foundation (un ente pubblico) e migliorato da sviluppatori anonimi in una forma sociale, non professionale, un po' come oggi avviene per Linux e la sua comunità. Lo stesso Gates accuserà gli hackers di furto del suo Basic quando la protesta per l'uso commerciale del programma che egli aveva fatto monta in quella comunità informatica che si ispirava a principi del tutto opposti. Il box auto di Gordon French, lo Stanford AI Lab, la Peninsula School e l'Homebrew Computer club di Fred Moore sono infatti i luoghi in cui innovazione, ricerca e spirito solidale e comunitario, gratuito e sociale si intersecano, fino a culminare nell'appartamento di Lombard Street a San Francisco e nella costituzione della People Computer Company, indici del carattere casalingo e antimercantile dell'impresa informatica e del suo carattere anticentralistico e antiburocratico.

Il computer nasce e si diffonde dunque all'inizio come strumento di socialità e l'uso che se ne fa, specie nella comunità giovanile californiana non presuppone né alcuna idea di isolamento individualistico dell'utente né la sua eventuale robotizzazione. Al contrario, l'Altair come la blue box, la prima scatola con chip, come il primo Apple, suppongono un'uscita dalla società del lavoro e la costituzione di una qualche «isola felice» fuori dalla produzione e dal mercato in cui il computer è veicolo di una comunicazione alternativa e di un'informazione condivisa. Soprattutto il suo carattere iniziale di inutilità lo configura come invenzione sociale e comunitaria, che poi si sarebbe estesa alla programmazione e alle prime reti di diffusione gratuita del prodotto. Certo, da quella metà degli anni Settanta le cose sono cambiate, però rimane decisivo il fatto che, in quanto tale, la macchina informatica sia nata, a partire dalla seconda generazione, così come nasce e si diffonde Internet con la terza, come strumento di esodo dal lavorismo della grande fabbrica, e che, in una certa misura, mantenga oggi, nella sua struttura procedurale, tale carattere.

Il dibattito sul «postfordismo» si allunga per tutti gli anni novanta coinvolgendo intellettuali e tecnici, docenti universitari ed economisti interessati a comprendere e spiegare di quale natura e quali effetti ha la riduzione del lavoro a lavoro mentale e la produzione di merci quali merci immateriali. La questione coinvolge a fondo il concetto stesso di postmodernità e di società postindustriale, e viene articolato fin dalla metà degli anni novanta in termini «continuisti», secondo la linea di pensiero che, opponendosi alla suddetta «novità» strutturale dei mutamenti nel lavoro, rivendica e dimostra come il lavoro, per quanto mutate siano le sue forme, viene lo stesso subordinato e mediato dal capitale, ora nella forma dell'innovazione tecnologica, ora in quella della finanziariaizzazione dell'economia, ora in quella della flessibilità d'impresa. Enzo Modugno, per esempio, ammette che una serie di trasformazioni siano inevitabili nella sfera del lavoro e che la sua «sussunzione al capitale» sia stabilita in modalità anche diverse rispetto a quando la divisione tra lavoro materiale e lavoro mentale era più precisamente accentuata, ma ciò non significa che la macchina di per sé abbia sottratto il lavoro da quella subordinazione e che dunque quelle professioni e quei mestieri che danno vita alla *new economy*, o alla programmazione informatica siano agite nella dimensione altra di un tempo liberato, creativo e fantastico<sup>16</sup>.

Contrariamente alle tesi che già nel 1982 André Gorz aveva espresso<sup>17</sup> e poi approfondito nel 1994, in *La strada del paradiso*, secondo cui il tempo di lavoro in era postfordista andava in direzione di una liberazione e che tale stato di cose induce a praticare un esodo dalla società del lavoro al tramonto<sup>18</sup>, intellettuali ed economisti quali Rossana Rossanda, Riccardo Bellofiore, Roberto Finelli e con accentuazioni diverse lo stesso Piero Bernocchi, contestano a fondo tale tesi e dimostrano come non solo il lavoro salariato continui a rimanere la forma primaria e più sociale di sfruttamento e di estrazione di plusvalore da parte del capitale, ma anzi come questo processo in realtà si sia accentuato al punto da coinvolgere aspetti e comportamenti, usi e bisogni che fanno pensare più a un tempo di schiavitù che di liberazione. In tal senso il lavoro mentale avrebbe comunque quale base strutturale un elemento materiale imprescindibile, frutto della divisione del lavoro, che, dopo la sconfitta dei movimenti operai e studenteschi degli anni Settanta ha esteso e accentuato il proprio dominio fino al limite delle possibilità. Contrapposte alle tesi di quanti, a partire dalla metà degli anni novanta, descrivono con accuratezza la «fine del lavoro» (Taichi Ohno<sup>19</sup>, Christian Marazzi<sup>20</sup>), o ne accentuano il mutamento di carattere (Toni Negri e Michael Hardt<sup>21</sup>), o che in ambito socialdemocratico indicano una «terza via» oltre la società lavorista del XX secolo (come Antony Giddens<sup>22</sup> o Ulrich Beck<sup>23</sup>), o declinano il postfordismo nella sua forma più radicale con l'esaurimento epocale di un pensiero (come Yan Mounier Butang<sup>24</sup>), i critici del postfordismo oppongono il dato di fatto del supersfruttamento dell'intero ambito del lavoro «sussunto» complessivamente ad un capitale tanto disumano quanto contraddittorio, perché sempre più «astratto» nella sua costituzione.

In particolare in un saggio del '98, «Le contraddizioni della globalizzazione. Una prospettiva marxiana»<sup>25</sup>, l'economista Riccardo Bellofiore, dopo aver evidenziato tre contraddi-

16 Cfr. E. Modugno, «Grundrisse postfordisti», in *Derive Approdi*, inverno-primavera 1994.

17 In *Addio al proletariato. Oltre il socialismo*, Edizioni Lavoro, Roma 1982.

18 Cfr. *Miseria del presente, ricchezza del possibile*, Manifestolibri, Roma 1998.

19 In *Lo spirito Toyota*, Einaudi, Torino 1995.

20 In *Il posto dei calzini. La svolta linguistica dell'economia e i suoi effetti nella politica*, Edizioni Casagrande Bellinzona, 1994 e *E il denaro va. Esodo e rivoluzione dei mercati finanziari*, Bollati Boringhieri, Torino/Edizioni Casagrande, Bellinzona, 1998.

21 In *Il lavoro di Dioniso*, Manifestolibri, Roma 1995.

22 In *La terza via*, Il Saggiatore, Milano 1999.

23 *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma 2000.

24 «Lavoratori dell'immateriale e nuovo illuminismo», in Cnel, rapporto: *Postfordismo e nuova composizione sociale*, Cnel, Roma 2000.

25 In *Capitalismo e Conoscenza*, Manifestolibri, Roma 1998, pp. 153-73.

dizioni negli elementi strutturali della cosiddetta globalizzazione economica (estensione planetaria degli scambi, internazionalizzazione della produzione, perfetta mobilità dei capitali finanziari) e aver tracciato una storia del capitalismo dopo Bretton Woods, evidenzia come «Il lavoro capitalistico... non è semplicemente lavoro forzato di individui liberi. E' anche lavoro eterodiretto... in quanto soggetto a... una tecnologia pensata fuori e contro il lavoro»<sup>26</sup> e che dunque quale che sia il lavoro, in quanto ridotto ad attività pura e semplice «è il frutto del confronto antagonistico... tra classe capitalistica e classe operaia»<sup>27</sup>.

Contestando la nozione stessa di capitale cognitivo - che Lorenzo Cillario aveva già introdotto nel 1996<sup>28</sup> - Bellofiore afferma che tale capitale mentale più che consentire la formazione continua del lavoratore e l'aumento illimitato della produttività, si accompagna ad un «vistoso e preoccupante calo dei tassi di crescita della produttività». Inoltre il progresso tecnico determina «l'obsolescenza troppo rapida tanto dei nuovi macchinari... quanto delle nuove competenze. La maggior qualificazione imposta alla forza-lavoro non appare richiesta per migliorare la posizione ma come condizione necessaria, anche se non sufficiente, a rallentarne il degrado... Il preteso accrescimento delle conoscenze si accompagna ad un allarmante ritorno dell'analfabetismo su scala sociale»<sup>29</sup>.

L'ipotesi è che «la maggior ricchezza informativa del lavoro... e il costante rivoluzionamento delle competenze... servono attualmente come lo strumento difensivo per mantenere posizioni relative e quote di mercato... non è la conoscenza... a determinare le condizioni del lavoro, ma sono le vicissitudini della valorizzazione e dei mercati»<sup>30</sup>. La pretesa scissione di ideazione ed esecuzione permette «di scambiare per "rottura" quello che è piuttosto un mero "approfondimento"»<sup>31</sup>.

Il dibattito sul postfordismo e il lavoro mentale si è sviluppato in questi ultimi anni, tematizzando la nuova natura del lavoro, il «lavoro di Dioniso», come lo chiamano Negri e Hardt, o la generale «femminilizzazione» del lavoro che mette in campo tutta la riflessione sulla condizione della donna, esaminata già nel 1985 da Luce Irigaray<sup>32</sup> e approfondita da Luisa Muraro fin ad oggi<sup>33</sup>, e che in qualche modo si presenta come alternativa, insieme allo sviluppo del terzo settore e del privato sociale, come del volontariato, alla società lavorista di profilo gerarchico-maschile del Novecento.

D'altra parte, nelle continue riflessioni di riviste di diversa estrazione e attente ai mutamenti culturali e politici che le nuove modalità di lavoro comportano, come *Derive Approdi*<sup>34</sup>, la rivista del *Manifesto*<sup>35</sup>, *Carta*, la fine del lavoro viene di continuo indagata; come sul fronte «industrialista» lo è da Luca Romano e Enzo Rullani<sup>36</sup> o, per quanto riguarda i «lavoratori della conoscenza» da Federico Butera, Enrico Donati e Ruggero Cesaria<sup>37</sup>, o ancora, con sguardo sociologico, da Aldo Bonomi<sup>38</sup>, e per tutt'altri aspetti, in maniera quasi pionieristica da Sergio Bologna e Andrea Fumagalli<sup>39</sup>; mentre sul fronte

26 Cit. da *Le contraddizioni della globalizzazione*, p. 169.

27 *Ibid.*, p. 170.

28 In *L'economia degli spettri. Forme del capitalismo contemporaneo*, Manifestolibri, Roma 1996.

29 Bellofiore, *op. cit.*, p. 171.

30 *Ibid.*, p. 172.

31 *Ibidem*.

32 In *Etica della differenza sessuale*, Feltrinelli, Milano 1985.

33 Luisa Muraro, *Maglia e uncinetto*, Manifestolibri, Roma 1998.

34 Nel numero 19, primavera 2000.

35 In particolare nel numero di novembre 1999, con un saggio di Giovanni Arrighi e Ricardo Bellofiore, *Miti e realtà del capitalismo globalizzato*.

36 A cura di, *Il postfordismo. Idee per il capitalismo prossimo venturo*, Etas Libri, Milano 1998.

37 In *I lavoratori della conoscenza. Quadri, Middle manager e altre professionalità tra professione e organizzazione*, Angeli, Milano 1997.

38 *Il trionfo della moltitudine. Forme e conflitti nella società che viene*, Bollati Boringhieri, 1996.

39 In *Il lavoro autonomo di seconda generazione. Scenari del postfordismo in Italia*, Feltrinelli, Milano 1997.



«continuista» è da segnalare il lavoro di Paul Hirst e Graham Thompson<sup>40</sup>, nonché quello di Riccardo Bellofiore<sup>41</sup>.

In conclusione, tracciare un quadro del significato e del peso che il lavoro mentale e in genere la trasformazione del lavoro subisce in questi anni di innovazione tecnologica significa andare alle radici delle questioni che il lavoro stesso pone nella società industriale, appena attraversata con la fine del secolo. E significa anche andare alla ricerca di nuovi percorsi e nuovi modelli teorici che possano far luce su una trasformazione così multiforme e variegata da scomporre qualsiasi quadro teorico preconstituito. Sarebbe necessario oggi indagare tale realtà senza schemi ideologici o paraocchi culturali, perché in gioco non sono solo ipotesi e teorie, ma la vita stessa di milioni di donne e uomini che invece di subire i mutamenti dovrebbero essere in grado di produrli. E tutto questo anche alla luce dello sviluppo del movimento di contestazione al globalismo capitalista. Per arrivare alla costituzione di quel nuovo rapporto tra individui, quella nuova socialità e quella nuova relazione politica che Hannah Arendt ha chiamato «spazio pubblico» e che alla luce delle esperienze di critica e di pratica antagonista alla globalizzazione si vanno sempre più affermando come evidenza che un altro mondo è possibile.

40 *La globalizzazione dell'economia*, Editori Riuniti, Roma 1997.

41 *In Il lavoro di domani. Globalizzazione finanziaria, ristrutturazione del capitale e mutamenti della produzione*. Biblioteca Franco Serantini, Pisa 1998.



## LAVORO MENTALE E NUOVA ALIENAZIONE

*di Annagrazia Stammati*

Il dato più semplice da cui partire per una riflessione sul cambiamento e le trasformazioni in atto nel lavoro mentale, così come sulle conseguenti nuove forme di alienazione che a questo cambiamento si connettono, è la constatazione di quell'emergente senso di espropriazione, di estraniamento, di perdita di significato del proprio agire che si riscontra tra i lavoratori immateriali (ivi compresi gli insegnanti).

Il lavoratore mentale percepisce cioè sempre più nella propria condizione una perdita di autonomia, individualità, creatività che ne sono state a lungo le caratteristiche dominanti e che ora, nel processo di asservimento della conoscenza alla produzione, sono in realtà scomparse.

Ciò che è cambiato è innanzitutto il campo di interesse economico che dalla realtà della fabbrica, come luogo paradigmatico dello sviluppo industriale di stampo fordista è passato, nell'attuale società postindustriale, a quello dell'intero orizzonte esistenziale umano.

La conoscenza è così entrata a far parte integrante del capitalismo economico, tanto che il lavoro relazionale, emozionale, intellettuale è considerato oggi lavoro che produce profitto, essendo oramai gran parte dell'attuale economia basata sullo sfruttamento di merci immateriali, virtuali (ed è naturalmente per questo che tale tipologia di lavoro deve seguire le stesse regole che da sempre si sono usate per rendere «produttivo» un lavoro tipicamente immateriale).

Tale mutamento non può che comportare all'interno della condizione del lavoratore immateriale una perdita di coinvolgimento nella propria professione e così la divaricazione crescente - tra un immaginario legato al senso di autonomia, creatività, progettualità e credibilità professionale e il farsi concreto di un lavoro che diviene sempre più ripetitivo, di mera esecuzione, subordinato - non può che determinare alienazione, estraniamento, spossamento e ansia; ma proprio a partire da questa condizione nasce anche la necessità di riadeguarsi ai modelli imposti.

E' allora da qui, da questa nuova forma di alienazione, che occorre ripartire per svelare il processo di omologazione cui si è sottoposti, per chiarire i passaggi critici attraverso cui il sistema economico (entrando nel sistema-scuola attraverso una ristrutturazione dei poteri e una acritica fede nel progresso) programma i nuovi meccanismi di integrazione.

Se è sempre esistita una differenza tra lavoro intellettuale e industriale, questa si è fondata sull'esplicitarsi di azioni riconosciute come tali dal soggetto che le teneva sotto il proprio controllo, rispetto all'assenza di investimenti e riconoscimenti soggettivi.

La disumanizzazione, la spersonalizzazione di un individuo che diviene «elemento quantitativo in uno schema di calcolo», il conflitto che emerge nella cancellazione delle istanze personali, sono problematiche già ampiamente trattate tra '800 e '900 che variamente sviluppano il concetto di alienazione tecnologica che lo stesso Marx aveva già evidenziato e che pure ritroviamo in quello di alienazione scientifica che fa dello sviluppo delle scienze una macchina per asservire l'uomo in un processo di occultamento del soggetto; di alienazione linguistico-esistenziale (la chiacchiera e i luoghi comuni irraggiati dai mezzi di comunicazione che determinano quel conformismo di massa in cui tutto si appiattisce nell'assolutizzazione del sembrare che rappresenta l'alienazione principe della nostra epoca).

Un'alienazione strutturale che attraverso i mass-media porta a una generale perdita del senso della realtà, con il conseguente blocco dell'immaginazione e della capacità di riflessione critica, attraverso il quale il sistema tende ad espropriare tempo all'individuo come tributo all'organizzazione burocratica, una ragnatela di controlli e verifiche a cui l'individuo è costretto a partecipare in nome di una razionalizzazione strumentale della complessità che fa dell'uomo un individuo trasformato in oggetto, in inserviente (l'alienazione della quotidianità di Kosik). (Proprio a partire dall'esigenza di ristabilire il predominio del carattere qualitativo dei bisogni umani, in contrapposizione al regno quantitativo dei bisogni umani alienati - denaro, possesso, potere - la Heller tratteggia una prospettiva disalienante dell'uomo.)

Dalla «falsa coscienza» di cui parla Marx, in cui l'individuo non è più in grado di comprendere ciò che si trova oltre i rapporti di dominio, alla «falsa comunicazione» di Lacan come nota distintiva dell'epoca moderna che evidenzia il vuoto verbalismo di uomini dalla testa di paglia e rende simile la situazione contemporanea a quella dell'alienazione della follia, in cui l'uomo più che parlare «è parlato», il concetto di alienazione continua ad essere nota distintiva della modernità.

Ma è negli anni '70 che il pensiero alternativo della psicoanalisi mette in discussione il concetto di normalità sociale, contrapponendosi all'alienazione istituzionalizzata e identificando l'alienazione con la modernità attraverso l'equazione sanità=normalità=alienazione (Reich, Laing, Cooper).

Un contributo importante alla problematica dell'alienazione è dato dal movimento dei Situazionisti (movimento nato verso la metà degli anni '50, sviluppatosi nel '68 francese e dissoltosi successivamente nel popolo). Debord parte dall'idea fondamentale di smascherare la strategia del potere che da un lato ha bisogno dell'umanità divisa ed alienata per la propria perpetuazione, dall'altra trova un suo consolidamento in una fittizia unità spettacolare, attuando l'immaginario nello spettacolo. Importante diventa allora strutturare una dialettica tra informazione e comunicazione da opporre all'universo circostante di mercificazione spettacolarizzata in cui la simulazione tende a decretare la fine della realtà. A questa analisi si aggiunge quella di Vaneigem che sottolinea come l'alienazione produttiva abbia preso il posto della passione creativa, attraverso un'organizzazione dei tempi che satura la vita degli individui.

Nel dibattito ancora in atto sull'alienazione si collocano gli assertori della condizione postmoderna di cui Lyotard è il primo ad aver parlato. La tecnoscienza, sostiene Lyotard, ha iniziato un nuovo ordine di cose, di culture e di mode, di fronte al quale l'individuo si trova continuamente nella condizione di chi deve rincorrere una realtà policentrica, competitiva, conflittuale, in cui i saperi si presentano aperti e privi di un centro e in cui l'unico criterio di giudizio è fornito dal successo.

La tecnoscienza è il mezzo attraverso il quale l'uomo domina la natura, ma che si appropria della natura umana alienando in sé l'uomo. E' attraverso il nuovo pervasivo macchinismo (televisione, computer, cyberspace) che, come afferma Jameson, il capitalismo rende la realtà contemporanea teatro e vetrina in cui ha luogo l'estetizzazione continua della merce (populismo estetico). Proprio questo determina l'affermazione dell'orizzontalità come unica dimensione sulla quale avviene il recupero indifferenziato di stili attraverso un'operazione di decontestualizzazione storica. Il soggetto appare perciò frammentato, alienato, fluttuante. Ma proprio da questa condizione, che richiede continua espansione e nuovi modi di rappresentazione della realtà, l'individuo può, nel movimento di chi deve appropriarsi, localizzare ed inscrivere nuove situazioni, determinare disalienazione, costruendo una mappa, una griglia analitica, attraverso la quale chiarire a se stesso la propria posizione rispetto al mondo globale.

All'interno del capitalismo maturo ciò che ci governa è il principio della simulazione. Le finalità sono infatti definitivamente scomparse di fronte ai modelli, il reale tende a dis-

solversi per rivivere come feticismo dell'oggetto perduto. Ciò che caratterizza la condizione postmoderna è il senso di espropriazione dei riferimenti sociali e dello spazio-tempo, a favore di una realtà virtuale e parallela. Il nuovo capitalismo multinazionale ha bisogno di dilatare l'alienazione a vantaggio di un coinvolgimento strutturale del lavoratore (che deve avere compiti multipli, retribuzione personalizzata, formazione sul posto, differenziazione di ruolo ed essere integrativo, partecipe, flessibile). In poche parole, l'alienazione postmoderna deterritorializza, colonizza le menti, crea ansia di identità. Il nuovo dominio tecnologico informatico e telematico (con le sue autostrade elettroniche, la rete telematica globale, i software, realtà virtuale, banche dati, computer) comporta una serie di implicazioni filosofiche e sociologiche di non secondario interesse. Tre gli elementi di fondo: mutazione, velocità, definizione di nuove aree critiche.

Mutazione dell'immagine che produce il mondo, ma che nel contempo sparisce a sua volta nel processo di digitalizzazione che la scompone e ricompone, della realtà che perde le sue funzioni e la sua consistenza materiale, visto che in parallelo esiste un'altra realtà nata dal potere della simulazione, del concetto di spazio-tempo e del dominio della produzione materiale a vantaggio della mediazione informatica che instaura nuove modalità relazionali e comunicative.

### *Velocità: la ridefinizione temporale e spaziale*

Si è ormai stabilita una istantaneità comunicativa, attraverso il real-time telematico/televivo con conseguenze notevoli che porta dalla scritto e dalla riflessione a opzioni basate su reazioni immediate. Nel contempo la possibilità di attraversare lo spazio mediante una comunicazione cyber rende inutile la partenza, non si viaggia più, non si attraversa, si perfora, è l'inutilità di ogni azione. L'istantaneità comporta una mutazione cognitiva che è la nuova alienazione costituente.

### *Aree critiche*

La mutazione in atto genera un'incapacità di decodificare adeguatamente i segnali del mondo (diacronia paradigmatica), difetto di sintonizzazione che genera panico, psicopatia, tentativi di rimodellamento, riadeguazione, riterritorializzazione, ansia da informazione che genera incapacità di scelta critica in campo etico, politico, economico.

La mutazione passa però in questo senso per un riassetto dei parametri cognitivi in cui sia il concetto di identità che quello di soggetto vanno a ridefinirsi attraverso una riterritorializzazione dell'immaginario.

Ciò permette una nuova mappatura mediante la quale definire nuove identità che traccino consapevolmente le derive della mutazione in atto e i limiti dell'accettazione delle nuove coordinate tecnocomunicative.

Alla fine di questo tracciato critico, da cui ripartire per rideterminare i limiti possibili di quanto proposto/imposto dai cambiamenti in atto, rimane però da definire ancora lo spazio che le donne occupano all'interno dello scenario postfordista. E il punto di inizio non può che essere l'incipit stesso di questo mio scritto, ovvero il senso di espropriazione, estraniamento, di perdita di significato e spossessamento delle donne di fronte al proprio lavoro, soprattutto di fronte a una tipologia di lavoro, come quello mentale (in particolare quello dell'insegnamento) che fino ad ora costituiva una nicchia «ecologica» nella quale le donne si erano costruite un proprio territorio. Territorio fatto di tutte quelle caratteristiche in cui l'uso socializzante del lavoro, la capacità di relazionare, l'elemento comunicativo, soggettivo, non riducibile ad astratta unità di misura, poco gerarchizzato, diventavano tratto significativo di una differenza che pur agendo in «un luogo delle donne che non è delle donne» (come recitava il titolo di una relazione presentata l'anno scorso nel primo convegno Cesp

da Donatella Artese De Lollis), con tutte le contraddizioni quindi dei luoghi ancora impermeabili a una logica femminile, pure costituiva in qualche modo ciò che più poteva avvicinarsi a una concezione collaborativa del lavoro espressa dalle donne.

E', allora, come se le donne vivessero una doppia alienazione: alienazione di chi si sente espropriata come tutti i lavoratori di uno spazio in cui il predominio della merce rispetto al valore in sé dell'azione educativa sta ormai dettando le nuove regole, e di chi si sente espropriata dell'unico spazio in cui le modalità femminili di organizzazione del lavoro avevano comunque tracciato una strada, indipendentemente dai molteplici limiti insiti in questi stessi ambiti.

Proprio per quanto detto ora risulta contraddittoria l'analisi che compie sul tema Marco Revelli nel suo libro *Oltre il Novecento*.

Nel capitolo «La terza radice. Il sesso del lavoro» (nella parte dedicata a «I dilemmi dell'uomo flessibile»), Revelli tratteggia infatti il cambiamento che la modalità di lavoro propriamente femminile ha determinato nel sistema economico fordista, tanto da individuare nelle contraddizioni poste dai «movimenti delle donne» tardonovecenteschi, la terza radice del postfordismo (la prima radice è quella tecnologica, la seconda quella ambientale). Al di là della gratificazione immediata che si può provare nel considerare la propria partecipazione ai movimenti femministi degli anni settanta, come determinanti nell'esplosione delle contraddizioni del sistema lavoristico fordista, ciò che lascia perplessi nelle affermazioni di Revelli è che il nuovo scenario postfordista porti con sé i tratti peculiari di una femminilizzazione del lavoro. Tale femminilizzazione consisterebbe infatti nell'assunzione dei caratteri mobili, irregolari, frastagliati e il mutamento apportato sarebbe la misura del riconoscimento da parte del postfordismo di figure lavorative segnate dall'atipicità, dall'instabilità, flessibilità, mutevolezza. Figure, continua l'autore, da considerare deboli «se misurate con i parametri dell'era fordista», ma nello stesso tempo complesse «in cui l'adattabilità prende il posto, come virtù teologale» della regolarità.

Dall'apologia del femminile, si potrebbe dire, alla sua demonizzazione. Le qualità prettamente femminili sembrano aver conquistato infatti il processo produttivo in direzione della mobilità e flessibilità, in direzione proprio di quelle caratteristiche che costituiscono l'aspetto più negativo del mutamento avvenuto, un mutamento che ha portato l'attuale forma di capitalismo ad allargare il proprio campo di interessi, a qualificarsi come maggiormente pervasivo, a coinvolgere quindi settori fino ad ora lasciati in ombra, ma a muoversi in sostanziale continuità con il capitalismo delle origini, per quanto riguarda le forme di subordinazione, riproduzione e sfruttamento della forza-lavoro.

Se la differenza di genere delle donne non è ridicibile a lavoro indifferente e per questo non «scomponibile», non misurabile in unità di tempo omogenee e uniformi, non riconducibili a una qualche «unità di misura», se non si fa valore di scambio perché rifiuta la transustanziazione in «lavoro morto» (misurabile) che ne farebbe in senso proprio una merce, bisognerebbe allora spiegare perché proprio queste sembrano essere, in piena epoca postfordista le caratteristiche dominanti delle nuove forme di lavoro, perché cioè proprio la scomposizione in moduli misurabili ed omogenei, la scansione del lavoro in unità di misura oggettivamente determinabili, la riduzione del sapere a merce sono divenute le qualità portanti del nuovo sistema del lavoro mentale.

Piuttosto bisognerebbe fare ancora affidamento sulle peculiarità di una differenza di genere che non rende completamente assimilabili le donne ad un pensiero «forte» che determina le modalità di dominio economico, per fondare la nuova opposizione all'omologazione, alla logica di profitto, alla riduzione a merce della conoscenza e della cultura. Accanto a questo bisognerebbe poi definire quei parametri disalienanti attraverso i quali ricondurre quell'esigenza di continuo rimodellamento generato da quella paura di insufficienza nei confronti del nuovo che incalza e che può determinare incapacità di scelta critica in campo etico e politico.

## DEL CAPITALE COGNITIVO

di Lorenzo Cillario

Tutto quanto attiene il sapere costituisce oggi come non mai l'assetto delle trasformazioni sociali ed economiche del mondo in cui viviamo. Faccio questo breve preambolo per entrare poi nell'articolazione dei 4 punti che voglio sviluppare in modo leggermente più analitico.

La produzione, la circolazione, la trasmissione del sapere e della conoscenza sono degli snodi nevralgici della società dell'informazione e del suo impianto tecnico-organizzativo che ormai da alcuni decenni è rivoluzionato dall'avvento dell'informatica. La scuola è uno dei tre principali centri (forse ce ne sono altri) di irraggiamento insieme all'impresa e insieme ai media. Forse anche la famiglia potrebbe essere citata, ma strutturalmente, diciamo da un punto di vista lavorativo più classico, questi sono i 3 grandi soggetti protagonisti di questa colossale funzione che coinvolge in un unico discorso la crescita della conoscenza, la trasformazione del lavoro e l'accumulazione del capitale. Questa è un po' la posta e i blocchi che sono in gioco in questo momento.

Io cercherò di fornire alcuni elementi per cogliere e comprendere qualcosa di più di questa prospettiva che intreccia conoscenza nel senso di produzione, circolazione, trasmissione, economia e lavoro e le loro trasformazioni integrate. Qualcosa che potrebbe andare sotto il titolo di «critica dell'economia dei processi cognitivi».

In riferimento ad alcuni ragionamenti che già qualche Cassandra a fine anni '70, inizi '80 faceva, alcuni cominciarono a gridare al pericolo e al rischio, e cito per tutti il risultato di quel decennio che fu la produzione della Crt di Bologna, nel libro *L'uomo di vetro nel lavoro organizzato*, a cui rimando sempre con grande affetto perché è una somma di riflessioni di un decennio di tanti studiosi sulla nuova alienazione mentale a cui l'utilizzo delle nuove tecnologie stava già in quel momento portando e di cui si prefigurava anche un nuovo sviluppo. Il mio intervento sconterà alcuni livelli di astrazione teorica, quindi renderà un po' ostici certi passaggi; di questo mi scuso, ma non posso evitarlo, per formazione, proprio perché dopo un ventennio questo linguaggio è l'unico che bene o male sono riuscito a mettere in campo. Spero che esempi ed eventualmente domande, il dibattito e l'interlocutorio aiutino poi a rendere meno incomunicabile, a sgranare un pochino queste riflessioni e a togliere la loro difficoltà.

Cercherò abbastanza brevemente di richiamarmi ai 4 elementi di riflessione:

1) una rapida disamina, alcuni accenni sul concetto di «capitale mentale» usato per un senso di volgarizzazione mediatica del capitale umano, di cui molto si parla; il concetto di lavoro mentale suppone la nuova centralità della mente e non più solo del corpo coinvolto nei nuovi processi; cercherò di vederne alcuni pregi e soprattutto alcuni limiti;

2) una riflessione, che è quella che propongo con più forza, sul concetto di lavoro cognitivo, che è un tentativo di fare un passo oltre, di dare alcune attribuzioni, alcune definizioni aggiuntive al concetto di «mentale» e di qualificarlo meglio rispetto al complessivo processo di produzione e di accumulazione del capitale;

3) che cosa s'intende per «capitale cognitivo», partendo dal capitale umano, che è un po' una forma, per certi aspetti valida, per certi aspetti un po' ideologica, del lavoro manuale, la cui centralità in queste trasformazioni - di cui anche Piero Bernocchi ci illustrava in

maniera lucidissima alcune conseguenze, alcuni elementi sul piano della precarizzazione - produce il capitale cognitivo.

Si parla spesso a ragione - spesso a proposito della funzione centrale del capitale uomo, la nuova risorsa che chiaramente fa prefigurare risorse di conoscenza, risorse di creatività e quant'altro - del nuovo ruolo del lavoro che coinvolge progettazione, ideazione, creazione, oltre che esecuzione dei progetti capitalistici attuali. E collegato a questo si sottende la funzione strategica dell'apprendimento e della formazione in tale contesto. Ecco io credo che la definizione di un capitale umano, da un lato, produce un aspetto importante, da un altro, oscura la comprensione dei reali processi in atto.

L'aspetto importante è che - facciamo un passo indietro - tra capitale e uomo c'è un nesso e un'antitesi; il capitale è tutto ciò che si oggettiva di contro al lavoro umano nel suo farsi e che lo produce; quindi capitale è prodotto storico del lavoro dell'uomo che si separa dall'uomo, si separa da esso e nella forma attuale di società lo sovrasta e lo sottomette; quindi dire capitale uomo rende e collega la sintesi di questo nesso e di questa contraddizione.

A me sembra che ci sia di interessante in questa formula il fatto che ben illustra nell'immaginario il farsi uomo il capitale e il farsi capitale l'uomo, cioè c'è una specie di doppia osmosi: con l'avvento della nuova rivoluzione informatica, il tema è poi all'origine di tutte le trasformazioni tecnologiche fino a internet, che abbiamo sotto gli occhi. Il capitale si umanizza, cioè si annida ancor di più nelle risorse della soggettività e, viceversa, contemporaneamente, l'uomo si reifica, incorpora sempre più il senso della sua oggettivazione e della sua alienazione, come se tendesse a fuoriuscire da sé e il capitale a entrare nella dimensione umana. Quindi questo termine, capitale umano, ha qualche cosa di curioso, da non buttare via in questo senso. Per chiarire, l'esempio che rende comprensibile questo concetto è il robot, l'alieno: l'automa che sempre più si avvicina al comportamento umano, la mente artificiale, la capacità di avere atteggiamenti, comportamenti, intuizioni umane.

Passi la frontiera e il telefonino ti dice benvenuto in questo nuovo paese, ti dice il tuo oroscopo; già il telefonino è un automa insomma. E quindi c'è oggettivamente l'avvicinarsi verso tutta la rete di bisogni umani della soggettività: ti saluteranno la mattina, ti dicono buongiorno come stai, ti leggono l'oroscopo, ti fanno gli auguri, di converso mentre la macchina diventa più calda, l'essere umano diventa più freddo, perché i livelli di scorporazione, di frantumazione dei processi di separazione, di solitudine sono sempre più spinti.

Quindi il capitale umano bene o male ha questo doppio aspetto. Cos'è però che cambia nella formula del capitale umano? Il fatto che come tutte le espressioni sincretiche e i neologismi, c'è un'enorme carica ideologica; nel caso specifico l'ideologia sta in ciò che risulta eliminato in questa formula; la contraddizione capitale-uomo si va oscurando, devitalizzandosi la chiarezza dei meccanismi che generano il capitale stesso; dicendo capitale umano è come se si nascondesse il fatto che il capitale è il prodotto dello sfruttamento della forza lavoro manuale, intellettuale o cognitiva che sia, che lo produce. Quindi mentre c'è come un tentare di familiarizzare i due aspetti, non si tiene conto che siamo tutti dalla stessa parte, nella stessa baracca. Riferiamoci dunque a questa cosa con cautela, cum grano salis.

Presi i limiti della nozione di lavoro mentale, c'è una evidenza empirica immediata; è ovvio che il lavoro sta in moltissime sue branche, sviluppi sia industriali che nei servizi, spostandosi sulla direzione di un lavoro che usa la mente, che si rapporta alla mente, in cui la macchina lavora con la mente più che con il corpo; ma a me sembra che parlare di lavoro mentale non aggiunga molto dal punto di vista strutturale e radicale, rispetto al concetto classico di lavoro intellettuale, cioè sostanzialmente la classica divisione supposta da Marx, di lavoro manuale e lavoro intellettuale; tutto sommato non viene estremamente acuita l'i-



dea che invece dell'intellettuale parliamo del mentale; c'è una caratterizzazione forse più biologicistica, più interiore, più coinvolgente se vogliamo, sembra meno lontano, però da qualche punto di vista non si fa un grande passo avanti, soprattutto dal punto di vista dell'individuazione se, e sottolineo molto questo se, i processi che sono in atto, che coinvolgono il lavoro non solo appunto esecutivo manuale, ma anche intellettuale manuale o cognitivo, come io propongo di chiamarlo, coinvolgano anche la valorizzazione del capitale, la struttura dei processi di valorizzazione o no.

Sostanzialmente nel dettato marxiano che il lavoro sia manuale o che sia intellettuale non fa molta differenza; una volta che si individui dov'è collocato nella struttura del processo di produzione rispetto al produrre valore o trasferire valore, o fare circolare valore; è il lavoro produttivo la vera categoria che conta; anche il lavoro intellettuale può essere produttivo, così come anche il lavoro manuale a seconda di come è collocato in rapporto al capitale che lo impiega. Ecco, usando il concetto di lavoro mentale come se noi adombrassimo che è successa una cosa colossale, clamorosa, perché tutti l'abbiamo sotto gli occhi, ne parliamo, è come se noi cercassimo di adeguare gli strumenti tipici di riflessione a questa rivoluzione, cioè è come se noi dicessimo che per capire i nuovi livelli dello sfruttamento della precarizzazione, della parcellizzazione, della sottomissione del lavoro sono più che sufficienti gli strumenti che già Marx ha costruito, insieme con la nostra competenza critica sedimentata in decenni di lotte, e quindi non bisogna pensare a costruire o inventare niente di nuovo.

Saremmo in sostanza nel pieno di un colossale rivoluzionamento del modo capitalistico di lavorare e di produrre che tuttavia non pubblicizzerebbe nessuna novità e nessun cambiamento di equilibrio sul processo di valorizzazione, sul modo in cui il capitale si forma quindi su quel nodo, chiamiamolo plusvalore, chiamiamolo profitto, chiamiamolo sfruttamento appunto della forza lavoro, del lavoro vivo in funzione della creazione di plusvalore e profitto, ecco che rimarrebbe tutto immutato. Non spendo molto altro su questo, anche se varrebbe la pena rimandare a riflessioni sul concetto di lavoro mentale molto acute e molto serie quali quelle di Roberto Finelli nel libro che abbiamo scritto insieme - *Capitalismo e conoscenza* - in cui lui formula alcune cose di grande chiarezza, di grande impatto, in particolare «la macchina informativa» che richiede una forza lavoro mentale particolarmente subalterna e omogenea, essendo la sua caratteristica fondamentale quella di collocare una serie enorme di informazioni al di fuori del cervello umano.

Grande importanza hanno alcuni elementi discutibili, quali l'idea che, nella fase taylorista e fordista precedente, la mente non fosse coinvolta, il che è totalmente opinabile. Sono riflessioni che aiutano, e però secondo me sono ancora un po' al di sotto del salto che dobbiamo cercare di fare o che per lo meno propongo modestamente che sia necessario e meglio indagare.

Vengo quindi all'idea di provare a lavorare sul concetto di *lavoro cognitivo* che è senz'altro prevalentemente intellettuale e manuale ma che ha un qualche cosa di più. Bisogna per l'appunto precisare in modo cognitivo la natura specifica del lavoro mentale della fase capitalistica contemporanea. E anticipo una cosa che secondo me può aiutare anche a capire le formulazioni teoriche più ardue e successive. Chi parla molto di lavoro mentale è anche Enzo Modugno, che poi interverrà, che sostanzialmente fa parte di questa scuola che privilegia come centro tecnologico della trasformazione la macchina informatica da una parte, il lavoro mentale dall'altra; il connubio è con la macchina.

Io credo che il lavoro cognitivo, pur non negando il ruolo centrale della macchina informatica, cerchi di andare a scavare nell'attimo subito precedente l'avvento della macchina, cioè il processo organizzativo di divisione del lavoro. Mi rifaccio alla scuola che da Smith, in parte Marx, poi Maria Turchetto, Patrizio Bianchi e altri studiosi (cito solo i più famosi, nella

mia ignoranza chissà quanti altri ce ne sono), sostengono che in sostanza lo sviluppo delle macchine è sempre logicamente preceduto anche se magari storicamente la cosa è più complessa, da uno sviluppo di divisione del lavoro, di organizzazione e divisione del lavoro.

Allora, tornando anche all'origine del capitalismo, abbiamo un capitale che raduna più operai sotto un unico capitale, sotto un unico capannone (a quel tempo, adesso è il mondo il capannone). Radunati in forma cooperativa più lavoratori manuali, che prima erano artigiani separati e indipendenti, il capitale a poco a poco sviluppa metodi per rendere sempre più alta la produttività del lavoro, e questo lo fa suddividendo il lavoro, facendo sì, come nella fabbrica di spilli di Adam Smith, che uno sega la capocchia, l'altro trafila l'acciaio, l'altro smeriglia, per cui spiegava già allora Smith che per fare uno spillo ci volevano per lo meno 38 operazioni differenti.

Farle fare non da un unico operaio, che avrebbe fatto sì e no 5 spilli al giorno, ma ogni funzione da un operaio differente voleva dire avere una produttività che so, dico un numero a caso, di 5000 spilli al giorno invece che di uno, perché ognuno si specializzava. E' un po' l'elemento fondante che il taylorismo avrebbe ripreso: scomporre, parcellizzare il lavoro. Dopo questo processo arrivano le macchine, che in qualche modo sono l'elemento tecnologico artificiale automatizzato che sussume tutti questi processi divisi; cioè il lavoro ha già reso sé quantità, misurazione attraverso la divisione; subentra la macchina che sussume tutto ed espelle tra l'altro lavoratori che prima erano preposti a quelle funzioni divise.

Ecco, l'idea di lavoro cognitivo secondo me si differenzia un po' da quello mentale, alla base; il suo presupposto è che cerca di togliere un qualcosa che, al di là dell'apparenza eclatante «le macchine ci stanno dominando», centra il nodo: ci sono processi organizzativi deliberati, voluti dal capitale, grande, medio o piccolo, di divisione del lavoro.

Definire i due aspetti centrali del concetto di lavoro cognitivo, e del perché questo possa far fare, io spero, un passo in avanti pur non eliminando la centralità e l'importanza anche del concetto del lavoro mentale di cui si parla. Il lavoro cognitivo si può intendere come un lavoro mentale che produce conoscenze mediante due procedimenti distintivi che lo caratterizzano, essenzialmente: essere lavoro riflessivo, ovvero lavoro che opera sulle procedure del lavoro stesso più che sull'oggetto finale che ne risulterà, ed essere lavoro che possiamo designare come dissociazione psichica e destrutturazione mentale dei soggetti che ne sono protagonisti.

Cos'è la riflessività? Che il lavoro, mentre si applica a produrre materialmente il suo prodotto, quello per cui ufficialmente, contrattualmente è stato assunto il lavoratore che produce il risultato che gli era stato assegnato, qualunque esso sia, un tavolo, una sedia, un'automobile, un computer, un servizio bancario - quel lavoratore subisce una pressione che lo obbliga a misurarsi con il perfezionamento dei metodi con cui produce quel prodotto.

La pressione competitiva, la concorrenza, la saturazione dei mercati, la necessità di ristabilire continui margini di profitto in una realtà che vorticosamente crea nuovi bisogni e quindi continuamente appiattisce i margini, le capacità di vendita delle imprese, spingono anche i soggetti a dedicare sempre più tempo per riflettere sulle procedure, le metodologie e le tecniche per produrre il risultato.

C'è tutta una serie di effetti che salto, citando soltanto i due più importanti a mio avviso, di questo processo; si va verso l'astrazione dei saperi: uno che produce automobili, o tavoli o computer, compie delle attività che sono in origine assai diverse fra loro, connotate dalla diversa struttura materiale del prodotto in questione, nel senso che ovviamente un'automobile ha materiali, forme e quant'altro ben diverso da computer o da sedie, tavoli o da macchinini da caffè. Ma produrre metodi per produrre automobili, o produrre metodi per produrre tavoli, o produrre metodi per produrre computer sono già attività assai più pervasive, prossime tra loro e compatibili, quindi alla lunga la produzione di metodi di produzione porta a

livelli di intercambiabilità dei livelli conoscitivi; cioè il sapere che viene prodotto nel produrre automobili comincia ad essere intercambiabile col sapere che viene prodotto nel produrre sedie, macinini da caffè ecc.

Questo può spiegare, perlomeno a livelli dirigenziali, se non ancora ai livelli esecutivi più bassi, la flessibilità; ogni tanto diciamo con stupore: ma come, quello era commissario del Coni, adesso va a fare il ministro della Pubblica Istruzione. Probabilmente ci sono casi anche più eclatanti, ma c'è una base reale, il fatto che chi lavora nel controllo delle metodologie in qualche modo ha una possibilità di intercambiabilità molto superiore a chi lavora il legno, a chi si trova di fronte alla necessità di tornare un albero a camme di un'automobile o di controllare una scheda elettronica di computer; questi ha una bella difficoltà.

Ecco quindi diciamo: il lavoro riflessivo è caratterizzato da questa propensione alla astrazione dei saperi. Questo mondo fondato su informazioni, saperi che circolano, saperi prodotti, trova un primo crogiuolo esplicativo in questo nodo fondamentale della riflessività del lavoro, cioè tutti siamo sempre più impegnati a cercare di fare più veloce, prima ancora che meglio, quello che stiamo facendo; quindi una parte sempre più importante del nostro cervello è dedicata a modi di produrre e alla loro accelerazione.

Il secondo effetto è che si determina un processo di innovazione continua, i prodotti diventano megaprodotti e l'oggetto principale di produzione dell'intero sistema diventa non a caso la produzione del sapere e questo fa sì che oggi il sapere è quel valore d'uso che sta omogeneizzando tutti i prodotti

Qualunque cosa tu faccia il nodo centrale è quanto sapere, quanta conoscenza il capitale sta mettendo in campo.

Sto avviandomi alla conclusione perché sarà molto breve la definizione di capitale cognitivo, con un esempio che a me è caro, che può essere utile, anche se può sembrare un po' provocatorio proprio per chi lavora nel mondo della scuola. Mi venne in mente dieci anni fa pensando all'intellettuale organico di un tempo e adesso lo cito perché secondo me aiuta a capire che cos'è il lavoro cognitivo e perché è diverso dal lavoro intellettuale e dal lavoro mentale. Poniamo un'organizzazione scolastica, universitaria, un docente che pratici il suo lavoro nell'identità di procedure consolidate, senza riflettere sulle e innovare le procedure, cioè in modo sempre uguale. Mi viene in mente Indro Montanelli e la sua Lettera 22: lui si piccava di scrivere non col computer ma con la famosa «Lettera 22». Ecco, questo lavoratore, questa organizzazione, questo soggetto si applica certo in modo intellettuale, nessun dubbio, esprime certo un lavoro mentale, nessun dubbio, ma non sta erogando lavoro cognitivo; secondo me un'organizzazione o un soggetto che non riflette sulle procedure di quello che sta facendo non sta producendo un lavoro cognitivo, è mentale, è intellettuale in questo caso sicuramente, ma non è cognitivo.

Il lavoro scientifico in genere è quello di creare discriminanti, di dire non solo che cosa sta succedendo ma anche che cosa non sta succedendo e creare categorie che si elidono e che escludono per lo meno un po' di rapporti di forza fra nodi teorici.

Viceversa, un'organizzazione di officina, un'impresa manifatturiera, un operaio, un tecnico alla manutenzione, che pratici il suo lavoro che probabilmente è molto più manuale di altri, riflettendo su modifiche e innovando il suo procedimento lavorativo non è sicuramente, classicamente un lavoratore intellettuale, e non è preposto apparentemente al lavoro mentale; apparentemente, perché la mente c'è, ripeto; anche nel taylorismo la mente c'era, tuttavia sta erogando lavoro cognitivo; quindi il lavoro cognitivo è trasversale, può essere spiegato da un operaio che lavora alla catena, o viceversa, non essere spiegato da un docente universitario, insomma introduce una discriminante su cui è importante riflettere.

Il secondo aspetto, è la destrutturazione della mente e la divisione e dissociazione della psiche, i secondi grandi ingredienti del lavoro cognitivo. Lunghi dallo scomparire, la divisio-

ne tecnica del lavoro che nel postfordismo è reticolare, per cui sembra che le catene non ci siano più, sembra che ognuno abbia ruoli intercambiabili, misti, e non ci siano più le divisioni; in realtà, e questa è una ipotesi un po' fantascientifica, però a me sembra estremamente affascinante, oltre che fantascientifica, quella divisione del lavoro è entrata nella psiche di ognuno dei soggetti che lavora.

L'esempio è banale: mentre prima Tizio sega, Caio pialla, Sempronio incolla, cioè uno si specializza in una diversa funzione, in un diverso ruolo, in una mansione parziale che il capitale riconduce alla cooperazione complessiva, oggi sono i soggetti stessi, è il singolo Tizio, il singolo Caio, il singolo Sempronio a venire parcellizzato nel profondo della loro identità psichica individuale - e su questo l'impatto dello sviluppo delle telecomunicazioni ha avuto un ruolo di sfondamento di portata sensazionale.

Per esempio: io sono John Wayne all'OK Corral se cammino in una strada assoluta tra persone sconosciute, ma contemporaneamente o alternativamente o subito dopo mi sento Fantozzi se perdo l'autobus mentre vado a lavorare.

Poi l'eroe di riferimento magari è Elvis Presley mentre canta alla ragazza nella notte di luna. Insieme sognano Kim Basinger di *9 settimane e mezzo*.

Tutta questa pluralità di soggetti che noi siamo attraverso le telecomunicazioni per cui incorporiamo le forme simboliche nella nostra dimensione di esistenza quotidiana, è interessante, perché qualifica il modo di produzione cognitivo del capitale: così la produttività di ognuno diventa smisurata: l'attimo in cui io sono e mi sento John Wayne mi collego con un altro che in quel momento è Harrison Ford, insieme formiamo la capacità di produrre un video gioco per la Microsoft, per dire, a una velocità e con una produttività impensabile, inimmaginabile prima, con che effetti di squinternamento della nostra identità lo sa solo Dio; evidentemente in questa trasformazione non va mai visto solo l'effetto negativo; ci si libera da un individualismo esasperato sicuramente; questa subindividualità atomica fa sì che il bisogno oggettivo di relazionarsi agli altri per produrre diventi formidabile, quindi si perde un'identità individuale, il che è male da un lato e bene dall'altro.

Se le cose vanno in questa direzione, diventa plausibile cominciare a pensare allora che il capitale cognitivo non è semplicemente uno stock di conoscenze che vanno viste come capitale e quindi soggette a una continua accumulazione, utilizzando lavoro cognitivo e quant'altro; sono metafore, utilissime quanto si vuole, ma pur sempre metafore, con tutti i limiti della metafora.

Il capitale cognitivo, questa è l'affermazione apodittica ma che va presa come ipotesi di ricerca per 15-20 anni di studi, è propriamente capitale, cioè è valore che si valorizza sfruttando il lavoro umano astratto nella sua natura specificamente cognitiva, cioè è astratto in questa nuova forma che coinvolge in sé riflessione e dissociazione; quindi la formula «capitale umano» non vuol dire niente; il capitale cognitivo è lo sviluppo del capitale oggi che accresce il plusvalore, la propria massa e il dominio sul lavoro, con le due funzioni del lavoro cognitivo: cioè riflessività - costringere tutti a lavorare più che sul prodotto sul metodo del prodotto - e dissociazione, cioè spingerci tutti a essere sempre più divisi all'interno, ricomposte complessivamente in qualche cosa che va a vantaggio del plusvalore che il capitale estrae.

Tutto questo dal punto di vista marxiano implicherebbe una trasformazione - teniamo il 93% del suo pensiero intoccato - perlomeno di un 7%; ma di importanza colossale. Molto cambierebbe se scopriremo che si può definire un plusvalore cognitivo, oltre a quelli che Marx ci ha aiutato a capire: il plusvalore relativo e il plusvalore assoluto.

La società del capitalismo cognitivo è quella che sfrutta il lavoro che ha le caratteristiche che prima dicevo. La ricerca è comunque aperta e si spera che questo studio veramente molto impegnativo, possa proseguire.

# LAVORO MANUALE E TRASFORMAZIONE DEI SAPERI

*di Andrea Fumagalli*

Insegno economia all'università di Pavia, quindi mi occupo di questioni meno diciamo filosofiche, più terra terra.

Farò alcune considerazioni alla luce dell'evoluzione del rapporto tra lavoro manuale e lavoro intellettuale, come si è andato configurando negli ultimi vent'anni nelle trasformazioni collettive tecnologiche che sono state testè ricordate, per vedere se sia possibile individuare alcuni fattori riguardanti la trasformazione dei saperi, in atto con i processi di riforma nella scuola media superiore e inferiore e con l'interruzione dei cicli, il 3+2, in ambito universitario, che è la realtà che conosco meglio.

E' stato ricordato quello che normalmente viene definito il passaggio, a partire dalla prima metà degli anni '70, da un paradigma economico-organizzativo «quantista» - parlando della grande fabbrica, di tecnologie meccaniche, ripetitive, della produzione standardizzata, della catena di montaggio, della produzione quantitativa - a un sistema di produzione più variegato, flessibile. Ora, questo non è di per sé negativo né positivo; forse in termini di accumulazione mette in luce degli aspetti dell'accumulazione e della creazione del plusvalore, più che in passato: questo sistema di accumulazione flessibile è basato sul fatto che sono state eliminate le rigidità principali del meccanismo di produzione taylorista. Soprattutto la rigidità tecnologica e la rigidità dell'utilizzo della forza lavoro.

Non mi soffermo tanto su questo. Ciò su cui vorrei soffermarmi invece sono gli effetti di questa rottura di rigidità tecnologiche sulla prestazione lavorativa, aspetto che è stato ricordato da Lorenzo Cillario.

Possiamo dire con uno slogan che c'è stato un salto traumatico, strutturale dal punto di vista tecnologico, da tecnologie mentali ripetitive, con le tecnologie materiali, a tecnologie invece linguistiche, che sono quelle di comunicazione, quelle legate allo sviluppo dell'informatica e delle telecomunicazioni. Questo elemento ha modificato non soltanto l'organizzazione del lavoro, non soltanto la tecnologia della produzione, non soltanto molti effetti sulle forme di rappresentanza del lavoro, così come si sono venuti a formare nell'ambito della grande fabbrica, con la segmentazione basata sull'operaio massa e su una certa gerarchia in fabbrica; non soltanto ci sono stati questi effetti, ma c'è stato anche un effetto sostanziale sul tipo di prestazione lavorativa. Su questo mi trovo parzialmente d'accordo con quello che ha detto Cillario, più che altro per averlo sperimentato in ricerche sul territorio, per quanto riguarda alcune aree distrettuali del Norditalia.

Ciò su cui vorrei soffermarmi è che se andiamo a vedere come funziona una grande fabbrica oggi, che possiamo dire ipertaylorizzata, le catene di montaggio non sono affatto sparite, anche se magari occupano meno persone; si è perso il peso quantitativo dell'operaio massa di un tempo, però sono essenziali ancora nel processo produttivo; ebbene, se andiamo a vedere per esempio la Zanussi, la Berloni, una delle fabbriche che hanno avuto forti processi di ristrutturazione, vediamo la classica struttura organizzativa basata sulla separazione netta tra fase della progettazione e fase dell'esecuzione che era al centro della struttura organizzativa fordista.

Poi si è un po' persa questa netta separazione. Ci sono delle zone grigie, per cui l'introduzione dei processi di automatizzazione informativa che è inflessibile, l'introduzione di

sistemi di innovazione tecnologica, di robotica, hanno introdotto la possibilità di comunicazione fra macchine operatrici diverse inserite nella stessa linea di montaggio: una comunicazione mediata dalla capacità linguistica umana e dall'intervento umano sui programmi di hardware e software, come lo stesso termine *Cad-Cam* evidenzia (*Cad* vuol dire *computer-design* e *Cam* vuol dire *computer-manufacturing*).

La sigla *Cad* sta per processo di informatizzazione del design e della progettazione, mentre *Cam*, col termine manifattura riguarda l'esecuzione materiale del pezzo. Questi sistemi di produzione fanno sì che chi li esegue, quindi quello che un tempo era l'operaio massa - che viene dalla scuola, che meno era conflittuale, meno rompeva le scatole, più era subalterno e plasmabile all'interno dei valori gerarchici dell'azienda - ebbene, lo stesso operaio oggi deve avere dei tassi di competenza e di sapere, di formazione che viene chiamata «formazione professionale», in grado di poter interagire, in maniera diversa a seconda dei contesti produttivi, ma in grado comunque di intervenire anche nell'ambito della fase di progettazione, di poter controllare il processo produttivo non soltanto nella parte propriamente esecutiva, ma anche nella parte di forgiatura, di progettazione, di design e di forma che il pezzo presenterà alla fine della catena di montaggio. E' quindi necessario che egli abbia una capacità linguistica e una formazione che gli consenta di utilizzare una tecnologia che è comunicazione di linguaggio. E, inoltre, deve avere delle informazioni che gli consentano di intervenire all'interno del segmento produttivo in cui è inserito. E' il discorso che è stato enfatizzato alla fine degli anni '80, non so se ricordate, con il coinvolgimento dell'operaio nella prova della qualità totale. Questa è stata una trasformazione del lavoro manuale classico, in cui in un certo senso c'è stato un processo di ulteriore parcellizzazione del lavoro, col fatto che all'abilità puramente manuale, alla Charlot di *Tempi moderni* si somma anche l'utilizzo di una componente cerebrale, o di esperienza produttiva, o di esperienza o sapere che si sono procurati nel tempo durante il processo produttivo.

Dall'altra parte, questo lavoro di esecuzione richiede anche una certa forma di autocontrollo.

C'è stata una doppia divisione del lavoro distribuita sul corpo, ma anche sul cervello, che ha comportato un cumulo di mansioni, nel senso che oggi l'addetto di linea svolge 5 o 6 mansioni contemporaneamente rispetto a quello che faceva anche soltanto 20 anni fa; esercita il controllo sulla qualità; e ovviamente se non controlla che tutto sia in ordine la catena di montaggio si blocca e questo mette in evidenza le mancanze, le carenze o la scarsa attenzione che il lavoratore ha dato. In questo consiste il controllo del processo lavorativo attraverso il sistema informatico, che è una spia rilevante della scomparsa del disciplinamento diretto del lavoratore di fabbrica, dettato dai tempi della catena e quindi della gerarchia, percepibile visivamente e che faceva sì che per il lavoratore fosse evidente il suo antagonista, che era il tempista, il caposquadra, la dirigenza. Ecco, oggi questa gerarchia non c'è più, c'è il lavoro di équipe che richiede lo scambio di comunicazioni e di informazioni, c'è una struttura reticolare, anche se molto limitata, c'è un forte disciplinamento sociale; da un controllo diretto si è passati ad una forma di controllo sociale a questo punto anche in ambito lavorativo, anche in ambito di attività manuale. Lavoro manuale molto forte, pur cambiando di forma.

Ecco, questo processo, per usare le categorie di lavoro manuale e lavoro intellettuale, oggi è la forma di intellettualizzazione del lavoro manuale. Tenete presente che uno degli effetti più devastanti di questi cambiamenti da processi lavorativi di esecuzione fissi a forme di progettazione è lo sviluppo di forme di contrattazione individuale e di forme di interiorizzazione dei rapporti di lavoro che mettono a rischio le forme tradizionali di rappresentanza collettiva e rompono la figura omogenea che era un tempo l'operaio massa o l'impiegato massa alla Fantozzi che facilmente poteva sviluppare forme di coscienza critica percependo direttamente la realtà di lavoro di tutti quelli che lavoravano con lui. Non si spiegherebbe altrimenti come sia stato possibile in Italia che dopo neanche quattro anni la

più grande ondata di emigrazione dal Sud al Nord verso Mirafiori o Milano di forza lavoro, immigrati con cultura e tradizioni completamente diverse, in un tempo brevissimo è stata assimilata all'interno della logica disciplinare della fabbrica.

L'omogeneità oggi è andata completamente persa in seguito a tutte queste trasformazioni del lavorante.

Il lavoro intellettuale invece è stato già regolato prima attraverso la diffusione e la tempestività delle tecnologie linguistiche e di comunicazione, una sorta di standardizzazione del lavoro, di taylorizzazione del lavoro intellettuale. Le notazioni che ha fatto Piero Bernocchi per quanto riguarda gli esempi di lavoro mentale nella scuola, o le sollecitazioni sul lavoro critico, credo che vadano proprio in questa direzione, nel senso che oggi sempre più la componente diciamo immateriale del processo produttivo tende a crescere in tutte quelle attività di corollario, attività di produzione che non sono direttamente impegnate nella produzione fisica e materiale del pezzo finale.

Quindi soprattutto le attività di design, progettazione, marketing, pubblicità.

Tutte le attività logistiche inerenti alla circolazione, al mantenimento dei rapporti con le altre imprese, con la subfornitura, col ciclo riproduttivo che si è allargato e si è allungato nel tempo e nello spazio, cioè verticalmente e orizzontalmente, sono tutti esiti del processo di flessibilizzazione produttiva. Tutte queste attività oggi costituiscono sempre più il valore competitivo del bene, della merce. Oggi conta di più il posizionamento di un prodotto nello scaffale del supermercato che la qualità del prodotto stesso o il tipo di etichetta con cui viene presentato, l'immagine che è collegata a questo prodotto come fattore competitivo e che porta al successo indipendentemente da quello che il prodotto è. Quindi l'aspetto del simbolo legato alla forma merceologica è uno degli esiti, se parliamo all'interno di questo esempio, di quota di lavoro immateriale che diventa fondamentale come valorizzazione finale della produzione. Questo lavoro lo chiamo lavoro immateriale perché è frutto del lavoro cognitivo, è essenzialmente basato sulla capacità relazionale degli individui che vi partecipano, cioè la capacità di comunicare fra loro i passaggi di informazioni, informazioni di un certo tipo, funzionali al meccanismo di produzione; l'esperienza di vita, i sentimenti, le emozioni sono tutti aspetti che vengono messi a valore all'interno della produzione.

Il cervello, ma anche il cuore e l'anima al punto tale che oggi i ritmi, i tempi di vita e i tempi di lavoro sono il più delle volte indistinguibili; se volessimo essere provocatori potremmo dire che anche la differenza tra occupazione e disoccupazione è labile: nel senso che oggi l'occupazione può essere considerata l'attività lavorativa remunerata, mentre la disoccupazione è attività lavorativa non remunerata, e ugualmente i momenti di disoccupazione sono momenti in cui il soggetto si dota di quelle capacità relazionali, di quelle competenze, di quei saperi, di quella formazione che poi verrà messa a valore nel momento in cui, tra un contratto atipico e l'altro sarà chiamato a svolgere direttamente la prestazione lavorativa nel senso tradizionale del termine. Oggi il disoccupato non va a giocare a biliardo come facevano i disoccupati di un tempo, ma è impegnato a inventarsi tutte quelle competenze che fanno la base di riflessività o anche di destrutturazione propria del cervello di cui parlava Cillario.

Uno degli aspetti su cui vorrei centrare la vostra attenzione è il fatto che più la capacità relazionale, la capacità di comunicazione diventa fondamentale, più le forme di comunicazione e linguaggio devono essere standardizzate e devono seguire delle procedure semplici e omogenee tra loro. Il cervello è una cosa prettamente individuale, ma per mettere in comunicazione i cervelli e far sì che si possano capire e che quello che devono comunicare sia finalizzato a un determinato gioco più preciso che è quello della produzione e della valorizzazione della produzione, occorre che vengano seguite delle procedure, delle codifiche di comunicazione standardizzate, facilmente trasmissibili che portano alla interscambiabilità della comunicazione. Qui è necessario quindi che i soggetti si dotino di un sapere, se lo

vogliamo chiamare così, che sia un sapere codificato, e quindi non tacito, nel senso che non è patrimonio unico, esclusivo dell'individuo, ma che può essere trasmesso da un individuo ad un altro.

Di conseguenza, se vogliamo trasferirlo sul piano dei processi della formazione, è necessario superare la divisione un tempo classica tra accesso alle fasi della progettazione, accesso alle fasi dell'esecuzione e analoga distinzione tra lavoro manuale e lavoro intellettuale, che viene sancita non solo dalla nascita, ma anche dal percorso politico-formativo che bisogna far partire con la scuola dell'obbligo: chi aveva frequentato i licei classici e scientifici dopo faceva l'università e accedeva alle libere professioni o a lavori di progettazione e di direzione del mondo imprenditoriale, del mondo cognitivo, terziario o dell'amministrazione pubblica. Chi invece aveva fatto gli studi tecnici o chi dopo la scuola dell'obbligo - ammesso che la facesse - andava direttamente a lavorare e si trovava sicuramente a svolgere mansioni da operaio; chi aveva frequentato le scuole commerciali o gli istituti tecnici andava a svolgere funzioni di tecnico, o nell'ambito di commercializzazione della produzione. Questa divisione per segmentazione era molto netta ed è stata messa in crisi dalle lotte del '68, con la parola d'ordine «riappropriamoci del sapere»; che ha destrutturato la divisione sociale implicita nel modello produttivo dell'epoca.

Oggi sembra che sia cambiato tutto, nel senso che questa ripartizione non è più richiesta; anzi, il lavoratore manuale deve essere dotato anche di competenze, di sapere: più è esperto, più è specializzato, più fa meglio fa il proprio lavoro: E' quindi necessario che venga dotato di quel livello di informazione necessario per il tipo di attività produttiva che andrà a svolgere.

Nel calcolo della prestazione ancora di tipo manuale-intellettualizzato - se mi passate il termine - o più cognitiva, usando la migliore espressione di Cillario, questo significa che non solo adesso non è più necessario che il soggetto vada a scuola fino a 14 anni, ma che dev'essere inserito in un canale di studi, di formazione, che lo porti a sviluppare una sorta di specializzazione abbastanza precisa sulla base di saperi e di competenze che siano facilmente trasmissibili da un soggetto all'altro. Cioè non deve essere in grado di sviluppare conoscenza tacita, conoscenza esclusiva, perché altrimenti diventa un patrimonio personale, del quale si può valere come potere contrattuale nel mondo del lavoro.

Dev'essere un soggetto, avere delle conoscenze, ma nello stesso tempo essere interscambiabile e quindi deve avere delle conoscenze che siano trasmissibili. Tutti i discorsi sulla formazione professionale, «i giovani, se vogliono entrare nel mondo del lavoro devono avere una formazione professionale» è esattamente questo: in realtà è una truffa.

Si spaccia per istruzione o per sapere quello che in realtà è l'incanalamento e il controllo dell'attività cerebrale attraverso una dotazione di informazioni; poi il soggetto, se non ce n'è bisogno può essere gettato via o può essere scambiato con un altro, con tutti gli effetti che venivano ricordati prima da Bernocchi sulla formazione di conflittualità tra clan o tra livelli generazionali piuttosto che a livello delle mansioni.

E' un tipo di sapere questo su cui la scuola viene ristrutturata.

Esiste poi un secondo tipo di sapere, che è invece quel sapere di tipo esclusivo, di tipo non trasmissibile, che dovrebbe consentire la continua innovazione tecnologica e i cambiamenti delle procedure di comunicazione e di produzione, che occorre che vengano fatti da persone che abbiano competenze particolari, di più alto livello e che vengono incanalate su percorsi formativi ben precisi perché sono quelli che, trattandosi di un sapere meno controllabile, sono anche potenzialmente più pericolosi. Potrebbero dare questo sapere, queste informazioni o sviluppare forme di conoscenza che potrebbero diventare forme di potere contrattuale all'interno del mercato del lavoro; in quanto dotato di esclusività, esso può rivolgersi contro la stessa organizzazione dei processi formativi a livello collettivo. Ed è quindi da qui che secondo me entra in gioco il discorso della formazione universitaria. Da intendere nel senso della divisione del corso di laurea: i primi tre anni come diploma univer-



sitario, magari a più alto livello di quello che fornisce a 18 anni la formazione più o meno permanente, o 16 anni, a seconda del segmento di produzione in cui sarà inserito e poi i due anni in più, quelli che oggi corrispondono alla laurea e che dovrebbero consentire la formazione di sapere esclusivo basato sull'immaginario, sul simbolo del successo.

Il sapere esclusivo è per definizione un sapere per pochi: nel momento in cui il sapere esclusivo si generalizza non è più esclusivo e diventa, ovviamente, facilmente trasmissibile. Ed è un sapere che dev'essere sempre rigenerato per mantenere sempre i livelli di competitività necessari nell'ambito dei processi di organizzazione oggi consolidati. E' quindi necessario formare un processo, una forza lavoro segmentata dal punto di vista dei saperi e della formazione, in funzione dell'esigenza collettiva. Le ragioni della scuola-azienda, della riforma universitaria, della segmentazione che riguarda lo sviluppo del mondo universitario sono impedire che si sviluppi quella terza forma di sapere che è il sapere come coscienza critica. Quella coscienza che nel '68-'69 si voleva che fosse formata dalla scuola pubblica, sviluppando cioè delle persone consapevoli, coscienti, in grado quando vedono un telegiornale di interagire con quello che viene detto, con una coscienza critica autonoma, e quindi ovviamente con una cultura.

La differenza tra formazione, competenza e cultura, se vogliamo adottare questi tre livelli di sapere, sono la nuova segmentazione nell'ambito del lavoro materiale e del lavoro cognitivo, che determinano la nuova composizione sociale nel nostro paese. Non è affatto in questo quadro un fatto strabiliante che più aumenta il livello di formazione e di competenze, più aumenta anche il tasso di ignoranza. Non è un paradosso: le due cose sono prettamente complementari.



## IL CAPITALE-MACCHINA

*di Enzo Modugno*

Riprendendo quanto Cillario dice - che in fondo la macchina non è poi così importante, è più importante il modo in cui il lavoro continuo si sviluppa - io non sarei d'accordo su questo particolare punto, anche se condivido la gran parte delle cose che ha detto. Nel senso che la macchina informatica, le nuove tecnologie sono decisive, certo, non spuntano così, non escono dalla mente; sono il risultato di un processo storico che avviene nel modo di produzione capitalistico, quindi appunto sono il risultato di un processo storico. Però è la macchina per pensare senza cervello tutto il fatto nuovo, sconvolgente e che segna l'epoca: certo così come l'industrializzazione ha preso l'avvio quando è arrivata una macchina termomeccanica in grado di fare ciò che l'artigiano soltanto sapeva fare. Adesso una macchina fa ciò che soltanto l'intellettuale prima era in grado di fare. Quindi è in qualche modo la virtuosità dell'intellettuale che passa nella macchina. Ormai questo segna l'epoca: certo, è un processo molto complesso, ma noi dobbiamo coglierne anche il lato magnifico.

Ci sono per esempio molti professori che rimpiangono la riforma Gentile, e pensano che la riforma Gentile dovrebbe essere estesa a tutti, ed è quello che ha sempre pensato il movimento operaio. La riforma Gentile valeva per pochi, anzi per pochissimi. Forse tutti noi siamo il risultato della riforma Gentile, ma appunto riguardava una estrema minoranza, cioè una parte assolutamente trascurabile della società, che poi diventava classe dirigente, che gestiva la scienza. Ora, di fronte a questa particolarità del possesso delle conoscenze, a questa pienezza dell'intellettuale che possedeva il sapere, qui ci troviamo invece di fronte all'universalità delle conoscenze. Oggi a nessuno è più permesso fermarsi alla terza media: devono tutti, necessariamente arrivare al diploma; ma questa universalità va di pari passo col completo svuotamento, con l'alienazione, con la contrapposizione; questa universalità delle conoscenze si stacca dagli intellettuali, si contrappone, viene accumulata capitalisticamente. È stato detto; dunque questo lato magnifico, cioè l'universalità delle conoscenze, oggi gestita capitalisticamente, è il tema di scontro, e la scuola è il punto privilegiato; le lotte più significative a partire dagli ultimi decenni, da almeno 30 anni, avvengono nella scuola, perché la scuola è diventata terreno di scontro sociale. Questo è importante, i professori possono giocare un ruolo decisivo.

La separazione del sapere dall'intellettuale è fondamentale, perché il sapere prima aderiva all'intellettuale e non circolava, stava soltanto nella testa dell'intellettuale: adesso si producono e si consumano conoscenze che circolano sul mercato: se ne producono tantissime. Sul web ci sono cinquecento milioni di documenti e aumentano vertiginosamente: tutti possono accedervi e acquisirli: le conoscenze si producono, si vendono, si consumano come mai era successo prima. Questo segna l'epoca: ma per circolare devono separarsi dal vecchio intellettuale. Il vecchio intellettuale non esiste più.

Fumagalli ha descritto molto bene come stanno le cose: il metodo finalmente diventa universale. Una professoressa che viene dalla Puglia mi faceva notare che da Cartesio e da Galilei adesso il metodo arriva dappertutto. Quando si è trattato della qualità totale, la letteratura manageriale diceva: noi possiamo prendere una persona qualunque, e intendeva un diplomatico, e in un paio di settimane dargli il metodo di Cartesio e di Galilei. Possiamo farli

diventare piccoli scienziati. Certo, non hanno la cultura del vecchio scienziato, però sono tanti, sono tutti: e questo dà alla produzione una spinta che è inedita, si vede per la prima volta nella storia.

Quando Berlinguer fa una riforma della scuola, e di fronte all'importanza delle conoscenze pensa una riforma nella quale si immiserisce l'istruzione, pone una questione teorica e metodologica serissima: cioè stabilisce un nesso tra l'importanza delle conoscenze, tra l'importanza crescente e la qualità decrescente dell'istruzione. Questo è il nesso che Berlinguer ha posto, e non si è sbagliato, perché ormai la macchina per pensare senza cervello ha assorbito il sapere, il sapere ci sfugge completamente. Non c'è più cervello individuale che possa seguire, appropriarsi, trattare, produrre, distribuire, comunicare sapere. Questo è possibile soltanto con una macchina, con un sistema di macchine: cioè l'utilizzazione del sapere, utilizzare il sapere in modo produttivo è possibile soltanto da parte di una impresa capitalistica che organizzi un sistema di macchine informatiche e soltanto la comunicazione può avvenire tra macchine, cioè non c'è più un cervello umano che possa gestire, produrre, consumare sapere.

Ora questo completo svuotamento, questa separazione, questa contrapposizione del sapere è il terreno di scontro, la cui posta è la riappropriazione di questo sapere, ma in forme nuove: non possiamo riappropriarci delle forme della riforma Gentile: devono essere necessariamente delle forme che tengano conto ormai della circolazione del sapere, della sua produzione, di una società cioè che ha oggi come valore di scambio l'informazione. La *new economy* è questa: è la produzione di conoscenze. Dunque questo è il terreno nuovo di scontro sociale.

*Seconda sezione*  
*Saperi*



## QUESTO CONVEGNO E LA BATTAGLIA DEI COBAS

di Remo Marcone

E' questo il terzo Convegno nazionale che Cesp e Cobas organizzano nel volgere di un anno, con le nostre limitate forze e con esigue risorse materiali, ma con grandi ambizioni: con la coscienza, soprattutto, di rappresentare sicuramente la parte più viva, più consapevole, più critica e più autonoma degli insegnanti della scuola italiana.

Ci ritroviamo nuovamente qui, pertanto, riuniti per confrontarci e discutere del «paziente scuola», convinti di poterlo fare in una forma che non sia, per così dire, «separata», puramente accademica.

Il nostro pensiero, la «nostra teoria», sta dentro il *fare* nostro e di chi si batte per la salvaguardia della *scuola pubblica* - una scuola di tutti, laica e aperta - contro riforme burocratiche, contro progetti confindustriali e aziendalistici, contro l'ideologia vuota e cialtrona della «Nuova organizzazione della didattica» disseminata nelle scuole con l'orrendo «nuovo lessico aziendalinformativo». Ne fornisco un esempio, tratto dalla mia scuola (una scuola media):

«E' fissata per il giorno x... una riunione tra lo *staff* di Presidenza e F.O. (Funzioni obiettivo) avente per oggetto: *situazione monitoraggio del Pof* dell'anno in corso...».

Vorrei ricordare, rapidamente, le principali battaglie che in questa direzione e in tempi recenti sono state condotte dai Cobas (da soli o con altri):

- a) Contro la legge di «Parità» (con la manifestazione di Bologna).
- b) Contro il «Concorsaccio» (con la manifestazione dei centomila e le conseguenti dimissioni del ministro Berlinguer).
- c) Le iniziative per una cultura di pace e di convivenza, tra i popoli e tra culture diverse (contro la guerra, a fianco degli immigrati, contro Haider), con la nostra presenza a Porto Alegre e a Napoli [e, dopo il Convegno Cesp, anche a Genova (n.d.r.)].
- d) Le prese di posizione critica contro la cultura e lo strapotere clericale, contro i tentativi maldestri di revisionismo storico (di Storace e altri).
- e) Abbiamo infine affrontato e vinto il confronto elettorale per l'elezione della Rappresentanze sindacali unitarie, pur avendolo dovuto svolgere in condizioni di inferiorità. Vale a dire, senza poter usufruire delle assemblee sindacali in orario di servizio, quindi in condizioni di «impar condicio» reale.

Se siamo qui, oggi, è perché vogliamo approfondire ed elaborare *in prima persona* le problematiche che ci riguardano, come soggetti reali in carne e ossa, donne e uomini, insegnanti di ruolo e precari, senza delegare ad altri, siano essi Uffici-studi o Comitati di saggi.

E' del nostro lavoro che vogliamo parlare, della nostra funzione nella società che cambia e nel mondo globalizzato. Ma vogliamo confrontarci anche con altri (come del resto abbiamo già fatto nei precedenti convegni): con intellettuali, con docenti universitari e, come avverrà in questo Convegno, con gli studenti universitari.

Allo stesso tempo, proprio perché viviamo nell'era della *globalizzazione* - ma anche dell'Europa unita - guardiamo con attenzione e interesse a movimenti, associazioni e gruppi che, al di fuori del nostro paese, stanno dando vita a percorsi autonomi e originali sui temi dell'*educazione* e della *scuola* (valga per tutti l'esperienza del Movimento dei Sem Terra, con la sua teoria educativa ispirata alla *pedagogia della liberazione* di P. Freyre e la sua pratica di «scuola popolare»).

Potrebbe essere questo, certamente, un tema interessante per un prossimo convegno di confronto internazionale del Cesp.

Sono responsabilità e compiti impegnativi per una piccola organizzazione di base come la nostra. Ma poiché abbiamo la presunzione di avere grandi idee per la testa - come quella di cambiare il mondo - vogliamo provarci.

Buon lavoro a tutti e iniziamo l'impresa.



## IL DESIDERIO ALLA FINE DEL MONDO

di Paolo Virno

a) Debord, Vaneigem, i situazionisti in generale, hanno avuto il merito di mettere a punto forme di sovversione che fossero all'altezza di un modo di produzione in cui il ruolo preminente spetta alla cultura e alla comunicazione. All'altezza, dunque, del modo di produzione affermatosi compiutamente solo negli anni '80 e '90, in seguito al declino della fabbrica taylorista. Inoltre, ed è il secondo motivo di attualità, i situazionisti hanno previsto per tempo, e avvertito come potevano, l'incombere di quell'ideologia postmoderna di cui ancora sperimentiamo pervasività e danni. Tra i due aspetti vi è, del resto, la più stretta correlazione. L'inclusione massiccia del sapere e della comunicazione nel processo produttivo immediato è la base materiale del luna-park postmoderno, del pluralismo di spettacoli spacciato per culto delle «differenze», dell'apparente «fine della storia» proclamato da fervidi imbonitori. Il situazionismo svela in anticipo il trucco, ridicolizzando il prestigiatore. Aggiungo, per chiarezza, che questo ruolo anticipatore è stato svolto anche da altre voci degli anni '60 e '70: penso per esempio ai *Quaderni Rossi*, a Hans-Jürgen Krahl, in generale al filone dell'operaismo italiano. Si potrebbe tracciare - o forse inventare, come sempre accade - una buona «tradizione», un album di famiglia che ci metta in grado di parlare dell'oggi con spregiudicatezza e acume.

Ma veniamo a un aspetto più teorico, o addirittura «filosofico». A cosa è dovuta la situazione di stallo, anzi di «pubblica infelicità», di cui parla Vaneigem? Forse al fatto che tutti noi, oggi, quando produciamo e comunichiamo e consumiamo, siamo posti di fronte, senza mediazione alcuna, alle radici del nostro stesso essere umani.

Tipico dell'uomo è il carattere indeterminato, potenziale, plastico; ossia la povertà di istinti specializzati, la mancanza di un ambiente predefinito, una certa sprovvedutezza o lacunosità. Queste acquisizioni della antropologia filosofica (da Herder

a Gehlen) hanno smesso di costituire uno sfondo, o un presupposto celato, ma sono venute in primo piano, si impongono con la nitidezza di fatti empirici. Ebbene, non vi è ancora un ethos, e tanto meno una politica, in grado di fare i conti con la potenzialità, l'indeterminatezza, il disambiantamento. Una volta venuto in primo piano, questo sfondo ci ipnotizza e paralizza. Lede il desiderio, inceppa l'azione collettiva.

b) Proviamo a individuare, in contrappunto con quanto dice Vaneigem, due patologie contemporanee: patologie pubbliche, modi di essere e di sentire ricorrenti. A tale scopo, utilizziamo (metaforicamente, ma non troppo) due segni grafici: il corsivo e le virgolette.

Dice A: Il mio amico è un uomo *buono*.

Dice B: Il mio amico è un uomo «buono».

A e B non dicono la stessa cosa.

Il primo, utilizzando il corsivo, attribuisce alle sue parole un senso ulteriore, e più profondo, rispetto a quello immediato: sembra dire più di quel che in effetti sta dicendo.

Il secondo, mediante le virgolette, indica invece che le sue parole valgono meno di quel che si potrebbe credere: nient'altro che un gioco, una recita ammiccante, una citazione senza pretese.

Il primo si dà delle arie, il secondo vive al di sotto dei propri mezzi. Il corsivo suggerisce che il significato letterale è un vestito stretto, da cui volentieri si straripa. Le virgolette ci avvertono che il significato letterale è un«vestito largo», simile a quello in cui è sprofondata un clown.

C'è un gergo del corsivo e un gergo delle virgolette.

Se l'uno prende per il bavero l'ascoltatore, aggrottando il sopracciglio con severità, l'altro gli strizza l'occhio, sornione e beffardo.

Di più: esiste una forma di vita improntata al corsivo e una«forma di vita» caratterizzata dalle virgolette.

Chi vive in corsivo, ostenta una certa ripugnanza per la società di massa e le sue contraffazioni; coltiva la propria interiorità come una pianta da serra; predilige ciò che è unico e irripetibile.

Si comporta in ogni occasione come il collezionista che, riconoscendo in una tela il tocco inconfondibile di Degas, decreta: autentico.

Chi vive tra virgolette, si mette in maschera per partecipare al carnevale postmoderno;

ama la simulazione e l'equivoco; esibisce l'intercambiabilità di ogni asserzione e di ogni esperienza. Somiglia a un falsario impudente, che spaccia banconote di evidente inautenticità.

Corsivo e virgolette, autentico e «inautentico», Cioran e Baudrillard. Tra i due estremi vige, però, una solida complicità: l'uno rimanda all'altro, lo legittima e ne è legittimato.

L'ascesi cui sembra dedito l'uomo del corsivo è meno lontana dal cinico disincanto dell'uomo delle virgolette di quanto gli interessati vorrebbero far credere.

Il corsivo allude a qualcosa di superiore, senza però spiegare di che si tratta; dà una patina di unicità a un vocabolo usurato, mille volte ripetuto (buono); attribuisce a una copia qualsiasi il rango di modello originario. Sacre senza contenuto sacro, ecco cosa sono le parole in corsivo. La pretesa autenticità rivela di essere posticcia, artefatta, in ultimo «inautentica». Chi usa le virgolette («buono»), prende le distanze da quel che dice, riduce il proprio discorso a una citazione: ma ogni citazione rimanda a un testo di base, ogni presa di distanza tradisce una nostalgia. Le virgolette, nel momento stesso in cui se ne discostano, evocano un discorso ben fondato, univoco e affidabile, insomma autentico. Il corsivo apre la strada alle virgolette, le virgolette presuppongono il corsivo. Non si può disattivare davvero uno dei due poli magnetici, senza scassare anche l'altro. Altrimenti, si è destinati a trascorrere da questo a quello, e viceversa, in un'altalena senza esito.

L'uso forsennato del corsivo o delle virgolette è una reazione alla crisi della società del lavoro, della sua etica e delle sue gerarchie. Quando vien meno ogni netto confine tra lavoro e non-lavoro, tempo della fatica e tempo della vita, agire strumentale e agire comunicativo, quando i diversi ambiti si intrecciano e si confondono, allora solo un segno grafico supplementare sembra poter garantire una labile distinzione: occupati, «disoccupati».

Ma la crisi della società del lavoro non è un foglio bianco, un vuoto informe. Al contrario, essa adombra nuovi modi di essere, cova radicali opposizioni, pretende altri nomi. Altri nomi, si badi: non più quella mimica allusiva di cui il corsivo e le virgolette sono i tic caratteristici.

Il mio amico non è *buono* né «buono», ma deciso a battersi per un reddito garantito.



## LA SCUOLA NON È UNA FETTA DEL MERCATO

*di Arcangelo Leone De Castris*

Diciamo che non dovrebbe essere una fetta del mercato, perché sappiamo che qualcuno vuole che lo sia, e forse anche perché sentiamo in qualche modo che questa scuola è più o meno indirettamente un pezzo del mercato. Non è una scuola democratica di massa. Questo è il punto, mi pare, da cui partire, per evitare subito il rischio di porci il problema del suo rinnovamento in termini riformistici e difensivi. Oggi siamo costretti a una battaglia immediata contro la minaccia dell'imbarbarimento privatistico della formazione. E dobbiamo condurla con fermezza crescente. Ma tanto più efficace può diventare la lotta quanto più ci risulti chiaro l'oggetto del contendere, cioè il «che cosa» difendiamo. Si tratta di emendare, o di trasformare? E come si può intraprendere una lotta per la trasformazione se non si conosce fino in fondo la costituzione, la funzione, l'effetto formativo di questa scuola di massa?

Questa scuola forma forza- lavoro (ruoli, saperi, competenze) per mezzo di un processo formativo gestito dalla trasmissione del sapere già dato: in varia misura e in varie articolazioni. Questo, e questo solo, è il suo terreno, il suo capitale, il suo canale, il suo strumento di formazione.

E' una considerazione che va ricordata, perché tendiamo a dimenticarci: perché siamo intellettuali, e sta nella comune mentalità, come un dato automatico, che il sapere e la cultura, cioè la nostra identità e la nostra funzione, non si debbano mettere in discussione in quanto oggetti costituiti storicamente.

E' una difesa che è possibile ricostruire nei tempi reali della sua durata, dal mandato sociale dello stato liberale alla crisi democratica di quel mandato sino alla disgregazione di massa del protagonismo intellettuale nella società telematica. Ma il fatto è che mettere in discussione non vuol essere un'offesa che si aggiunge all'offesa dei fatti e dei licenziamenti politici e ideali.

Significa solo, invece, disporsi a capire un processo oggettivo, una verifica di valori e funzioni solo ideologicamente restaurabili oggi, privi come sono di egemonia e di basi reali, e perciò destinati semmai, se non verificati nella realtà, a contrapporre una continuità di pura coscienza, una forma autonoma dal reale, al bisogno di conoscenza che cresce nella società: dove l'ideologia si scopre ancora incidente rispetto ai bisogni di trasformazione soprattutto nel senso che li nasconde, li inibisce, li complica, non sta in essi perché non li vede e vede solo se stessa e la sua autoconferma difensiva.

Questa società, che ci appare complessa, diventa tale anche perché non abbiamo conosciuto tempestivamente i modi del suo sviluppo. Ma è certo che la sua complessità si riproduce paradossalmente attraverso un processo di «unificazione» sociale che si produce nella scuola: cioè attraverso una disgregazione ideologica dei suoi corpi sociali e una ricomposizione economica delle diverse provenienze sociali.

La scolarizzazione di massa si risolve nella fabbricazione di una figura sociale tendenzialmente unica, lo studente di massa, destinato a un lavoro dequalificato e generico, alla disoccupazione o alla sottoccupazione: a un ruolo di riproduzione subalterno al sistema, a

una sostanziale rimozione delle capacità di difendere il suo lavoro dal ricatto del mercato, in una parola all'ottundimento della sua coscienza sociale e politica.

Penso che un discorso che punti alla trasformazione (alla costruzione di una formazione non genericamente efficiente e produttiva) non possa non partire da questo punto. Dai soggetti, studenti e docenti. Anzitutto dai soggetti-studenti, che comprendono gli altri, vengono prima, sono più organicamente i soggetti del processo. Essi si presentano fenomenicamente come figure sociali portatrici immediatamente di una contraddizione tra la loro condizione materiale, la loro collocazione oggettiva dentro l'organizzazione della società, e la coscienza di questo, cioè i modi ideologici (psicologici, comportamentali) in cui la vivono, la esprimono e anche la nascondono. Il mondo studentesco, dentro una grande varietà di forme pratiche e ideali, in realtà è segnato da una impossibilità di antagonismo reale, vive un processo confuso di separazione-frantumazione di un modello esistenziale, unificandosi in negativo in un disperato rifiuto di una unificazione liberatrice, socialmente e politicamente consapevole.

Allora forse è irresponsabile oggi ignorare che questo processo di separazione avviene su un terreno istituzionale la cui identità specifica (specifica rispetto ad altri livelli e ambiti di una medesima organizzazione sociale) è fornita dalle modalità della formazione intellettuale, dai contenuti culturali, e per essi dal sistema culturale che organizza e rende assoluto il punto di vista della tradizione.

Questa scuola riproduce, nel suo pluralismo organico, modelli del passato e crisi non critica di modelli del passato. E' difficile verificarlo avendo a disposizione solo uno schema; ed è difficile perché di solito anche solo all'ipotesi di una analisi si ribellano e i fautori della continuità etico-culturale e insieme gli innovatori, che non sanno di predicare i sintomi di una crisi tecnico -metodologica, e non già una conoscenza storica a partire dal presente reale.

Ma si pensi alla resistenza, nella nostra cultura e nella fenomenologia ideologica dei giovani, di categorie e di miti del passato intellettuale e insieme alla loro sopravvivenza profonda nell'apparente rivolta della cultura di avanguardia: alla rinfusa, l'individualismo, la separazione teoria-pratica, lo specialismo come promozione alla neutralità o al potere dei saperi, il sogno poetico come catarsi dal sociale, l'efficientismo, il tecnicismo, la neutralità della scienza, il rifiuto della politica come rischio di illiberalità, l'allergia dei fatti reali alle masse come materialità e appiattimento.

Sono segni alternativi ai bisogni reali, e sono spinte oggi mescolate e incidenti nella coscienza di massa, sono forme diffuse di durata di alcune precise matrici culturali, e i loro effetti sociali sono passati indisturbati in noi nel tempo trascorso tra una egemonia attiva (primo '900) e una frammentazione che ne acutizza e ne socializza la parzialità.

Molti credono che i rapporti familiari e l'incultura dei tanti linguaggi dei mass-media siano altrettanto responsabili dei percorsi formativi dei giovani. E lo credo anch'io: con l'avvertenza tuttavia che occorrerà certo sistematicamente puntare l'analisi su tutti i fattori culturali della mentalità giovanile, ma soprattutto per interrogare in essa l'eventuale omogeneità genetica a monte, il marchio di fabbrica originario, rispetto al valore formativo della scuola. Perché, per esempio, è stato il nazionalismo e l'ideologia della violenza antisociale a rendere possibile la mentalità del fascismo, ed è stata la cultura antidemocratica del moderatismo idealistico, egemone nel senso comune a tutti i livelli, a garantirne la durata e il consenso.

L'ipotesi è che dunque la scuola, in quanto istituzione riproduttrice di una tradizione culturale mantenuta in vita pur nella crisi pluralistica di oggi, svolge per questo una funzione oggettivamente antisociale, inibitrice dei bisogni di trasformazione propri di quei soggetti della contraddizione che sono gli studenti e i docenti. Questa scuola, lungi dal non formare (non funzionare), forma disgregazione privatistica e conflittualità non liberata, rimuove o

complica le spinte dell'antagonismo sociale e della coscienza politica. E' un luogo di congelamento della lotta e di neutralizzazione ideologica del rapporto lavoro -mercato.

Questa ipotesi è tutta discutibile almeno perché sembra perentoria e schematica. Credo che per questo sia importante discutere, e non continuare a rifiutare pregiudizialmente, quasi che l'invito a discutere possa costituire un'offesa da cui difendere qualcosa di privato e d'intangibile. Io penso intanto che, dal '68 ad oggi, il movimento degli studenti ha stentato a crescere e ad identificare i propri obiettivi più profondi proprio per questo: per l'inibizione di massa e per la specularità della sua cultura alla nostra cultura, per la carenza di criticità che «idealisticamente» ha contrassegnato la nostra pratica intellettuale e politica.

Parlavamo di servizio sociale, di rigore negli studi, di rinnovamento nella continuità, in un incontro politico-culturale in cui l'interlocutore misurava sulla propria pelle la genericità di questi valori, e chiedeva di più.

Se questa ipotesi è una domanda, non si può risponderle (delegittimarla) con una domanda sul «che fare?»

Si possono fare molte cose, degne dell'intelligenza e della generosità di tanti docenti, ma partendo dalla consapevolezza che la conoscenza non è un dato, e che il sapere non dev'essere un oggetto di trasmissione e di riproduzione, ma uno strumento che si forma nella ricerca per rispondere ai bisogni che ci interessano, se ci interessano. Il «che fare» più generale e realmente trasformativo riguarda una operazione collettiva e organizzata, rivolta a crescere intellettualmente nella misura in cui fa crescere i soggetti reali della critica, i bisogni reali della conoscenza per la trasformazione.

Senza modellizzare o attualizzare nulla, penso tuttavia a qualcosa che ricorda quello che teorizzava e invitava a praticare Gramsci. Penso all'anti-Croce, cioè alla storia degli intellettuali dal Risorgimento ad oggi, alle categorie storicamente operanti nella cultura e nella mentalità lungo il nostro secolo, il moderatismo, il continuismo, l'autonomia della cultura dai processi materiali, l'autonomia della politica dai bisogni di massa.

L'anti-Croce era la conoscenza politica dei significati e degli effetti sociali delle forme ideali. Penso al primato dell'estetica sulla conoscenza sperimentale, alla distinzione ontologica della letteratura e della filosofia dalla logica del conflitto sociale. Penso, al contrario, al concetto di egemonia, che implica la verifica critica delle opere raccolte e ridotte nell'ottica chiusa della riproduzione, e delle forme di coscienza delle masse che traducono nella loro mentalità subalterna le contraddizioni e le separazioni di quel sistema di idee. La scuola pluralista è stata la riproduzione sistematica e talora inquietamente omologante di una libertà che si riferiva all'uso di una élite, e questo ha complicato la coscienza poi divenuta di massa, l'ha disgregata o l'ha resa difficilmente visibile anche a noi. Il vero «che fare» riguarda i soggetti veri della trasformazione, e cioè la costruzione consapevole di un grande movimento di massa che renda azione politica in ogni senso il grande processo critico della conoscenza.





## MODELLI EDUCATIVI E NUOVE TECNOLOGIE

*Di Paola Migliorini*

Le nuove tecnologie hanno ormai ampia diffusione fisica nelle scuole. Resta da capire però quali possano essere le giustificazioni pratiche e teoriche a fronte di tanta diffusione. L'impegno di spesa affrontato dalla collettività è notevole: da fonte del Ministero della Pubblica Istruzione, si calcola che siano stati impiegati in questa operazione 700 miliardi in quattro anni.

Si pone l'interrogativo di quali siano stati i vantaggi che il sistema educativo italiano ha tratto da questa imponente operazione.

Prima di tentare di dare una risposta, sembra opportuno capire il tipo di uso che ne è stato fatto. In questo possono aiutarci i dati forniti dal Ministero stesso e relativi al febbraio 2000: da essi emerge come numericamente più consistente sia l'uso legato agli word processors: uso, però, dalle caratteristiche non precisate. Esiguo appare l'utilizzo di altre modalità, comunque molto legate agli apprendimenti relativi ad ambiti disciplinari specifici.

In pratica la sensazione è che i nuovi mezzi non abbiano fatto altro che fornire agevolazioni ai tradizionali modi per insegnare ed apprendere, rendendoli magari formalmente più appetibili ma senza scalfire la sostanza di modelli educativi diffusi che non sempre sembrano essere in grado di generare apprendimenti significativi negli e nelle allieve. In realtà, la significatività degli apprendimenti appare come l'emergenza educativa attuale. I ragazzi e le ragazze non sembrano riuscire a condividere con i loro e le loro insegnanti il valore di ciò che apprendono, mantenendo e consolidando la frattura tra gli oggetti e i valori della scuola e quelli che ritrovano nel mondo al di fuori di essa.

La significatività degli apprendimenti appare non tanto e non solo legata alla scelta di certi contenuti piuttosto di altri, quanto al modo in cui tali contenuti vengono proposti, cioè ai modelli educativi utilizzati.

Attualmente il modo più diffuso, anche perché tradizionalmente sperimentato, è quello che si basa sulla trasmissione delle conoscenze attraverso lo strumento del linguaggio. La trasmissione dei contenuti attraverso il linguaggio offre indubbi vantaggi, ma non è sempre in grado di generare forme di apprendimento dotato di consistenti motivazioni e quindi di significatività.

Sia nella vita reale, sia storicamente nelle botteghe e sia per l'esperienza che ne hanno fatto pedagogisti e psicologi nel corso del '900, l'apprendimento più efficace sembra basarsi sull'esperienza. La significatività e l'efficacia di questo tipo di generazione di conoscenze appare assai maggiore che non quello basato sul modello cognitivista che riconosce nel linguaggio il mezzo esclusivo per una elaborazione che avviene esclusivamente all'interno della mente e che non molto affida all'esperire e al contatto fisico con la realtà (Parisi, 1997). In questo ultimo modo le abilità linguistiche risultano meno indispensabili o meno ostative all'apprendimento in chi queste abilità non possiede in maniera elevata o raffinata. L'uso dei calcolatori nella pratica educativa può essere un efficace aiuto nel contrasto di modalità di apprendimento solo delegate al linguaggio in quanto può offrire la possibilità di sperimentare ed utilizzare ambienti di apprendimento interattivi che simulano la realtà o comunque sono più vicini all'apprendimento basato sull'esperienza. Ovviamente tutto questo vuol dire, se non abbandonare, rendere percentualmente meno pervasivo il modello cognitivista attualmente in uso per rivolgersi anche a modelli di tipo costruttivista e collaborativo (Varisco, 1996). Certo

il ruolo dell'insegnante cambia: non è più il depositario delle conoscenze, ma l'esperto di come si fa ad imparare, un esperto di apprendimento piuttosto che di insegnamento (Papert, 1997). E la multimedialità, o meglio la ipermedialità, che l'uso dei personal computer può far penetrare nel sistema educativo italiano, non può essere considerata un'area di nuovi contenuti ma piuttosto una chiave filosofica generale per interpretare e vivere in maniera più adeguata ai tempi il problema della formazione delle giovani generazioni (Maragliano, 1998).

Si può tentare di superare il senso di estraneità che tali giovani generazioni percepiscono tra la scuola e il mondo in cui vivono, con progetti educativi in cui gli apprendimenti emergano dalla interazione-argomentazione sia tra i discenti che tra essi ed i docenti (Pontecorvo, 1993) e che riguardino la costruzione di oggetti, nel nostro caso informatici, dotati di significato per chi li produce.

L'argomentazione e l'interazione con gli altri nascono, così, dall'esigenza di dare corpo ad oggetti dotati di significato per chi li sta costruendo e portano ad attribuire valore agli apprendimenti perché necessari a tale costruire.

I limiti dell'apprendere si configurano, in questo modo, come non imposti né previsti ma come decisi dalle curiosità e dai desideri di chi sta imparando (Varisco, 1996).

Insegnare ed apprendere non si organizzano più su sottoparti tassonomicamente separate e sequenziali, ma sulla costruzione di una conoscenza individuale che si realizza attraverso l'interazione in una collettività.

Una conoscenza che si costruisce e si struttura continuamente attraverso l'incontro e l'interazione con nuove competenze, magari appartenenti a contesti diversi da quelli scolastici, per ottenere una possibile saldatura tra le modalità di apprendimento tipiche del dentro scuola e quelle tipiche del fuori scuola (Varisco, 1996).

In questo modo si possono affrontare problemi complessi che necessitano di diversi livelli e tipologie di competenze (Varisco, 1996).

I nuovi mezzi tecnologici costituiti dai pc sembrano fondatamente in grado di stimolare e veicolare metodologie educative basate su paradigmi costruttivisti e collaborativi attraverso software e, soprattutto, attraverso pratiche didattiche che utilizzano ambienti di apprendimento e che prevedono la possibilità di costruzione del sapere da parte di allievi ed allieve mediante personali percorsi di conoscenza delineati dal progetto da realizzare e dalle sue emergenti esigenze (Varisco, 1996).

In questo ambito, si possono situare la programmazione in linguaggio Logo, la costruzione di prodotti ipermediali in grado di far emergere le caratteristiche dei domini di conoscenza e le loro diverse sinergie (Cesareni, 1995), la costruzione negoziata di testi tramite word processor, la posta elettronica, i forum.

Queste possibilità permettono di porsi in interazione con il mondo, di negoziare significati, di privilegiare la flessibilità dei ruoli e delle situazioni contro la rigidità di percorsi pre-costituiti che fanno sospettare, nella nostra attuale pur eterogenea situazione scolastica, di non essere più in grado di far scaturire in chi apprende competenze, conoscenze e valori significativi e condivisi.

### **Bibliografia**

- Cesareni D.** (1995), *Gli ipertesti, cosa sono, a cosa servono*, Università di Firenze
- Maragliano R.** (1998), *Tre ipertesti*, Laterza, Bari-Roma
- Parisi D.** (1997), *Imparare dalle parole o imparare dalla realtà (simulata)?*, Rapporto Tecnico, Roma: Istituto di Psicologia del Cnr
- Papert S.** (1997), *Bambini e adulti a scuola con il computer*, MediaMente, <http://www.Mediamente.rai.it>
- Pontecorvo** (a cura di) (1993) *La condivisione della conoscenza*, La nuova Italia, Firenze
- Varisco B.M.** (1996), in A. Calvani (a cura di), *Multimedialità nella scuola*, Garamond, Roma

# LE TRAPPOLE DELL'AUTONOMIA SCOLASTICA

*di Fabio Bentivoglio*

Nella prospettiva di cancellare la riforma non si può prescindere, a partire per lo meno dal 1° settembre 2000, dal fatto che per quattro quinti la riforma è in atto ed operante. A due livelli: organizzativo-burocratico (dirigenti scolastici, staff, «figuri» di sistema, salari individualizzati), e culturale (perché, non dimentichiamolo, il nostro è un lavoro intellettuale). Oggi ci troviamo a dover svolgere la nostra funzione educativa in una ex scuola pubblica, ovvero in una sorta di caricatura aziendale, che ci chiede di formare i nostri giovani a conoscenze e competenze sempre più qualificate, in grado di rispondere alla domanda del mondo del lavoro. Quale sia la natura di questa domanda del mondo del lavoro è stato oggetto di analisi nella prima parte del Convegno: non sono buone notizie, perché, oggi, il lavoro chiede ai giovani disponibilità totale in un quadro di assenza di garanzie, e una forma mentale disposta ad accettare come intrascendibili le esigenze dell'impresa economica, a cui non si può e non si deve opporre alcuna forma di resistenza.

L'autonomia scolastica, in vigore dal 1° settembre 2000 in tutte le scuole, ha predisposto il quadro normativo, il linguaggio e i nuovi modelli educativi funzionali a questo progetto. Se dunque vogliamo cancellare la riforma, se vogliamo dire no alla scuola-azienda, è necessario che i Cobas - i cui meriti in questa lotta, sono fuori discussione - riorientino la loro strategia alla luce del nuovo stato di cose, quello cioè di un ciclo di riforme che non abbiamo più di fronte, nel futuro, ma dietro le spalle, nel passato. Sino ad ora i Cobas hanno concentrato la lotta sul fronte esterno; adesso è giunto il momento di aprire con eguale determinazione un fronte interno, culturale: ciò significa dar battaglia alla riforma giorno per giorno nelle singole scuole, in ogni classe. Non si tratta, in questa prospettiva, di chiamare a raccolta gli insegnanti soltanto per partecipare a scioperi o manifestazioni, ma di proclamare una mobilitazione generale, con obiettivi chiari, articolati e argomentati, per rigettare l'intero impianto della riforma nella quotidiana pratica scolastica.

Sotto questo riguardo gli insegnanti sono stati lasciati soli: non si può contare - come purtroppo è stato fatto - sulla sola capacità di resistenza del singolo o di pochi docenti, che finiscono inevitabilmente per cedere alla valanga di prescrizioni e di pressioni dirette e indirette. E' necessario che il disagio degli insegnanti, così diffuso nelle scuole, trovi la forza di emergere, non per particolari doti personali, ma perché ci si riconosce in un disegno culturale alternativo a quello della riforma, visibile, pubblicizzato nelle scuole, su scala nazionale, e garantito nella sua applicazione pratica dall'assistenza sindacale e legale.

Entriamo nello specifico. L'autonomia si sostanzia in una serie di punti strategici. In sintesi: la concorrenza tra le scuole e i legami con i poteri territoriali; la trasformazione del rapporto scuola-collettività e del rapporto insegnante-studente in un rapporto «erogatore di servizi-utente»; la sostituzione del dialogo educativo con la certificazione delle competenze; la ridefinizione, o meglio, l'abolizione della libertà di insegnamento, vincolata alle prescrizioni dei pedagogisti ministeriali che impongono modelli di valutazione standardizzati, che a loro volta esigono prove strutturate e nozionismo alla stato puro; l'addestramento

perenne alla terza prova, considerato dai riformatori obiettivo prioritario, perché consentirebbe il superamento della divisione disciplinare; infine portare tutte le componenti della scuola a lavorare per progetti e nell'ottica dei progetti.

Gli strumenti funzionali alla realizzazione di questi obiettivi sono:

- il Pof [Piano dell'offerta formativa], che deve sancire la divisione tra le scuole, alimentare gli atteggiamenti competitivi tra scuole, insegnanti e studenti e radicare la scuola sul territorio, intrecciandosi con poteri e finanziamenti locali;
- le prescrizioni burocratiche finalizzate a programmare la cultura in termini di conoscenze, competenze e capacità;
- l'elaborazione ossessiva di criteri di valutazione sedicenti oggettivi;
- la diffusione coatta di prove strutturate, comprese le esercitazioni per la terza prova, i cui effetti disastrosi, dal punto di vista culturale, sono ancora sottovalutati dagli insegnanti.

Anche fermandosi qui - quando si potrebbe invece andare ben oltre - vediamo che è la riforma stessa a indicare quale deve essere il fronte della battaglia. Si tratta di una prassi aziendalistica che deve essere contrastata nella pratica didattica quotidiana, anche attraverso uno svuotamento di significato di quanto ci viene imposto per via burocratica.

In concreto: i Cobas di Pisa hanno elaborato un Piano operativo per ricostruire l'idea di scuola e abolire l'aziendalismo e la falsa autonomia: un Piano finalizzato a promuovere una Mobilitazione nazionale degli insegnanti per l'abolizione, di fatto, della controriforma della scuola. L'intero documento è consultabile nel sito dei Cobas, connettendosi alla sezione *Difesa della civiltà educativa nella scuola*.

Le proposte operative, per aprire appunto il fronte interno, riguardano la formulazione del Pof, la questione, gravissima, della difesa della libertà individuale d'insegnamento, la terza prova, i progetti, la programmazione in termini di conoscenze, competenze e capacità, le prove strutturate e la valutazione oggettiva.

Ad esempio, se il Pof divide le scuole e alimenta atteggiamenti competitivi, bisogna contrapporre un Pof nazionale da presentare in tutte le scuole (come premessa comune) al fine di mantenere l'unità del sistema istruzione, attraverso la denuncia degli effetti devastanti della frammentazione aziendalistica. Queste proposte, però, possono essere incisive solo se presentate a livello nazionale e come tali propagandate e sostenute. Lo stesso dicasi per diffondere e incoraggiare il rigetto di tutte quelle pratiche didattiche, che coerentemente discendono dall'idea della scuola azienda e che nei fatti sono accolte con un grado di assuefazione preoccupante, anche perché in merito manca un'indicazione chiara e operativa di opposizione: una fascia numerosa di insegnanti, non sindacalizzati o, come si dice, non politicizzati, vive individualmente il disagio delle demenziali prescrizioni burocratiche, finendo con l'adattarsi, sia pure con sofferenza personale, perché su questo terreno non esiste un reale e visibile piano di contrapposizione culturale.

Sia chiaro: non si chiede che da Roma arrivi «la linea» nelle scuole del regno: la linea arriva dalle proposte operative degli insegnanti di tutte le scuole del regno. Certo è, che, fatta la dovuta discussione e individuati i punti su cui è opportuno convergere al fine di dar battaglia frontale alla riforma, è necessario che ci sia un momento di sintesi e di organizzazione centralizzato. Nulla di più.

Ci dobbiamo attrezzare per una battaglia che è ragionevole prevedere essere di lunga durata. Trattandosi di scuola, e di lunga durata, la battaglia deve avere il suo baricentro e trarre alimento dalla cultura. Ciò significa che per contrastare l'attuale massacro della scuola e della cultura, da un lato bisogna abolire nei fatti la riforma, e nello stesso tempo bisogna dar vita a un solido progetto culturale propositivo, in grado di coagulare tutte quelle forze che pur non riconoscendosi in questo processo riformatore, operano nella scuola in ordine sparso.

Concludo con un riferimento ad un episodio che compendia il significato del mio intervento. In una recente presentazione del libro di Berlinguer, celebrativo della riforma, i protagonisti del dibattito - tutti ovviamente d'accordo nel decantare le qualità - temevano che il suo possibile fallimento potesse esser causato dal prender corpo di un'opposizione culturale da parte degli insegnanti «perché», si affermava, «una riforma non ha gambe se chi deve applicarla ogni giorno non la capisce e la detesta».

Poiché noi la detestiamo proprio perché la capiamo, dobbiamo riuscire a mettere in movimento le gambe della scuola in una direzione realmente progressiva, emancipandola da questo processo di aziendalizzazione e di deculturizzazione di massa.



## RELAZIONE E IDENTITÀ NELLA SCUOLA DI BASE

*di Donatella Artese De Lollis*

Gli interventi che mi hanno preceduta sono stati centrati principalmente sulle problematiche inerenti la riforma della scuola superiore in un logica che non temo definire maschilista: i padri amano stabilire rapporto con figlie/i adulte/i.

Noi Cobas dobbiamo rimettere al centro dell'educazione l'importanza della formazione dell'identità dai primi anni di vita all'adolescenza, importanza che viene ignorata dai nostri politici: lo testimonia la quasi totale assenza di politiche per l'infanzia che caratterizza il nostro paese. E' stato creato il migliore asilo del mondo a Reggio Emilia, ma resta un paradiso accessibile solo a un'élite.

La domanda che dobbiamo porci noi insegnanti è: «come si forma un'identità in una società globale, multi-etnica e tecnologica?».

Assistiamo ad un progressivo cambiamento delle relazioni, all'emergere di nuovi comportamenti e valori in uno schema culturale esperienziale.

La convivenza tra popoli diversi è una grande occasione di ricchezza, ma può generare aggressività e rifiuto; la globalizzazione per ora ha prodotto vantaggi per i più forti e impoverimento per i più deboli; le nuove tecnologie aprono una finestra digitale e interattiva sul mondo e permettono di esprimere «l'identità molteplice».

Il Cyberspazio consente l'incontro dei soggetti in assenza dei corpi e, di conseguenza, di «travalicare i confini del mondo chiuso della sessualità binaria».

La formazione dell'identità avviene in un contesto completamente differente da quello in cui siamo cresciuti noi.

Come porci?

Dobbiamo tenere presente che il nostro lavoro è centrato sulla «relazione»: è quindi nostro principale dovere cercare di stabilire una buona relazione con allieve ed allievi, interrogarci, cioè, sulle loro aspirazioni, cercare di rispettare ciascuna identità, perché nel crescere abbiano un buon rapporto con se stessi e con il mondo.

Il movimento delle donne ha messo la relazione al centro della politica, ma le istituzioni esprimono la cultura patriarcale che esige subalternità.

Nella riforma dei cicli di Berlinguer l'importanza dell'aspetto relazionale nel processo educativo è stata completamente ignorata: bambine, bambini e adolescenti sono più fragili dei giovani e hanno bisogno di maggiore cura perché sia loro garantita una crescita più equilibrata possibile; l'esperienza degli insegnanti della scuola elementare e della scuola media per fasce di età, è un patrimonio prezioso che non può essere buttato via dall'oggi al domani, i saggi in maggioranza maschi, non ne hanno tenuto conto e hanno stabilito che le/i docenti della scuola media possono insegnare alle elementari in una logica di casualità aberrante che manda allo sbaraglio docenti e discenti.

Dovremmo fare una seria riflessione su che significa formare nel terzo secolo ed elaborare un nostro progetto poiché il rischio di distruggere identità in nome del mercato è oggi molto più alto. La struttura della riforma della scuola italiana si basa su scelte di efficienza del mercato del lavoro e tende a ricacciare le persone in uno stato di subordinazione e in ruoli predefiniti. Non dobbiamo permetterlo.





# TECNOLOGIA E LINGUAGGIO PER UNA SCUOLA DELLA RELAZIONALITÀ

di *Ettore D'Incecco*

«C'è dunque da chiedersi, come possiamo reinventare una pedagogia in grado di indurre la capacità di sentire le emozioni, di farsi coinvolgere dalle passioni, senza temerle come fossero un terreno infido e pericoloso»<sup>1</sup>.

Prendiamo spunto da questa citazione di un famoso psichiatra, che centra esattamente la prima e più importante esigenza, non solo dei giovani di oggi, bensì di tutti coloro, che non si riconoscono nel modello di scuola, disegnato negli ultimi anni dai governi di centro-sinistra-Confindustria.

Partiamo da un punto fermo: la tecnologia in sé e per sé non può essere considerata fattore di regresso o di negazione per fondare una pedagogia centrata sul fattore umano. E' il suo uso sconsiderato, scarsamente critico e finalizzato al profitto, che genera fatturato aziendale più che sviluppo della creatività.

## a) *La tecnologizzazione del linguaggio*

La tecnologizzazione del linguaggio crea standardizzazione espressiva e viene usata per snellire, semplificare, razionalizzare qualsiasi processo mentale, implicito nell'attività umana.

Ne scaturisce una essenzialità della comunicazione che rende il discorso veloce, sintetico, ridotto ai minimi termini. Qualsiasi approfondimento appare come «superfluo», rispetto «all'essenziale», che dunque rischia continuamente di banalizzarsi.

La standardizzazione del linguaggio favorisce lo sviluppo di meccanismi di controllo, valutazione e selezione nel lavoro mentale, come ha ben rilevato Andrea Fumagalli<sup>2</sup>.

Le più raffinate tecniche della docimologia non a caso parlano di «performance»<sup>3</sup>, del «saper fare», con caratteristiche di osservabilità, registrabilità, standardizzazione, in modo da poter descrivere la prestazione, attribuirle un punteggio desunto da scale di valore. Lo sciagurato «concorsaccio» non era altro che un processo di siffatta maniera, affidata a quattro dilettanti allo sbaraglio, che giustamente gli insegnanti hanno bocciato.

## *Tecnologia e realtà*

Per la tecnosofia «life is technology»<sup>4</sup>. Il che significa che la tecnologia è il soggetto e non l'oggetto. Come docenti ci si trova spesso di fronte a richieste reiterate da parte degli allievi di usare maggiormente il computer, la televisione ed altro. Atteso che per certi aspet-

1 Paolo Crepet, *Non siamo capaci di ascoltarli*, Einaudi, Torino 2001.

2 Andrea Fumagalli, prefazione a *Mi piego, ma non mi fletto*, Derive Approdi, Roma 2000.

3 R.F. Mager, *Gli obiettivi didattici*, Giunti e Lisciani, Teramo 1989.

4 André Gorz, *Miserie del presente, ricchezze del possibile*, Manifestolibri, Roma 1998.

ti dell'insegnamento questi strumenti sono effettivamente efficaci, è opportuno indagare su quali effetti produca nei giovani l'uso di tali strumenti.

Noi sappiamo che l'informatizzazione, lo sviluppo dell'acquisizione per immagine svilisce, fino a farli cadere in disuso, determinati sensi, a favore soprattutto della vista e dell'udito: le tecniche pubblicitarie arrivano persino a creare odori artificiali, con il risultato di squalificare i sensi, togliere alla percezione le sue certezze.

Se consideriamo le ricadute di questi processi sull'agire quotidiano dei giovani (e sempre più spesso dei loro genitori) ci rendiamo conto delle difficoltà che essi incontrano nella decodificazione/interazione con il reale.

Una delle conseguenze indotte dai processi accelerati di tecnologizzazione è quella di rendere meno chiara la separazione tra reale e virtuale, conferendo a quest'ultimo valore di potenza, innestando un processo di identificazione, che spesso contraddice la realtà. Viaggiare in Internet, visitando per es. il Brasile è cosa tutt'altro che diversa dal fare realmente un viaggio in Brasile (provare per credere!).

Un altro degli effetti indotto è la ludicizzazione della scelta. Sbagliare al computer non comporta conseguenze per il giovane, può addirittura essere divertente. Basta correggere e reimpostare e il gioco è fatto! Ma per restare all'esempio del Brasile: quali sarebbero le conseguenze di uno scambio di aereo alla partenza? La cosiddetta superficialità, spesso attribuita ai giovani studenti, non è altro che un modo di percepire la realtà, cioè leggera, flessibile e tutto sommato rimediabile con un click!

#### *Per una scuola fondata sulla relazionalità*

Non vogliamo essere pessimisti. Nonostante la tecnologia imponga limiti stringenti all'agire umano, essa non è ancora capace di impedire agli esseri umani di utilizzare le risorse per rideterminare e rideterminarsi i saperi, le azioni, l'affettività.

#### *Senza affettività non c'è apprendimento*

Anche i pokemon sorridono e mostrano atteggiamenti improntati all'affetto. Uno degli elementi fondanti della relazionalità, fattore indispensabile per portare a buon fine l'azione didattica, è la capacità di stabilire un rapporto interattivo con gli allievi. E' un'esigenza imprescindibile, quanto difficile da soddisfare. Innanzitutto perché l'insegnamento è concepito già in partenza in modo gerarchico, cioè unidirezionale. Fatto questo che rende difficile collocare il rapporto insegnante-allievo su un piano di pari dignità, pur se con diversa funzione. Poi perché è molto difficile, anche per un docente ben disposto a stabilire quel contatto, captare la singolarità del mondo rappresentato da un giovane, che gli permette di capire dove intervenire per iniziare un processo relazionale. La personalizzazione dei prodotti, insieme alla pubblicità, incidono profondamente nel mondo ideale giovanile.

### *b) intelligenza/intelligenze*

#### *Senza interpretazione non c'è apprendimento*

La relazione corretta è premessa necessaria dell'apprendimento. Sappiamo che un docente preparatissimo da un punto di vista disciplinare può avere grande difficoltà ad insegnare, se non riesce a coinvolgere anche sul piano della relazionalità la classe. E' a partire da tale considerazione che dobbiamo interrogarci.

## *Tecnologizzazione dell'apprendimento*

«Inglese e Informatica», «Inglese, Informatica, Impresa»: queste le parole d'ordine, quasi fotocopia, dei due Poli nella competizione elettorale del 13 maggio.

Dietro il presunto modernismo, che si cela in questi slogan, c'è in realtà un'idea dello sviluppo, dell'apprendimento, tutto centrato sullo strapotere delle tecnologie, che relega il fattore umano in second'ordine. Abbiamo già discusso precedentemente sul valore della tecnologia. Dunque non occorre tornarci sopra.

E' invece interessante riflettere sulle coordinate, tutte nuove, che emergono da un punto di vista didattico.

Sembra che una scuola sia di qualità, se semplicemente possiede il doppio dei computer, rispetto ad un'altra. Le cadenze, i tempi, le pause rispondono sempre più a ritmi serrati, standardizzati, preconfezionati, non contrattabili. Il margine di discrezionalità della persona, sia essa giovane, insegnante o genitore si riduce, fin quasi ad annullarsi.

Sembra incredibile! Ad una polverizzazione dei saperi e dei contenuti si accompagna un ritmo d'azione (insegnamento/apprendimento) sempre più veloce e contemporaneamente superficiale. Lo stress sta diventando una costante della scuola: quanti alunni e docenti ormai attendono il fine-settimana con un senso di liberazione dalla schiavitù?

L'organizzazione modulare, chiodo fisso dei novologi, non impone forse ritmi strettamente determinati di insegnamento/apprendimento, da cui è difficile sottrarsi?

Certo, a nulla vale sapere che la causa principale non risiede nel docente, bensì nella mercificazione dei rapporti, che il sistema economico capitalistico produce quotidianamente.

Come si configura la relazione? Potremmo definirlo come un processo a spirale, in cui il docente compie il primo passo, fornendo così la possibilità di una reazione, su cui riflettere per costruire tale relazione in maniera corretta. Cioè nel rispetto delle caratteristiche caratteriali, di storia personale, di stile di apprendimento e di intelligenza predominante (torneremo successivamente su questo punto). Questo processo può protrarsi all'infinito (quante volte allievi diventano amici dei propri insegnanti).

Interpretare la singolarità significa innanzitutto, tentare di decifrare il bagaglio intellettuale dei singoli allievi. Spesso si trinciano giudizi su ragazzi, circa la loro presunta incapacità a gestire una situazione, salvo poi ricredersi, magari in occasione di una gita scolastica o qualche altra attività non direttamente attinente con l'attività didattica in classe.

Come mai avviene questo tipo di errore? Perché molto spesso non si tiene conto che la scuola, organizzata in modo gerarchico, presuppone un solo stile di apprendimento, quello appunto del docente che di volta in volta si trova a far lezione. Laddove le scadenze burocratiche, gli impegni di valutazione ecc. impediscono la sedimentazione di saperi già minimi: un fatto che genera smarrimento rispetto alla necessità, divenuta ormai imprescindibile per i giovani, di comprendere una realtà più complessiva in continuo mutare. Per ciò stesso difficile da decodificare e interpretare, partendo solo dagli elementi ritenuti essenziali (da chi?).

Si deduce da queste note, che il giovane viene sostanzialmente ritenuto un «fattore di accumulo» (la certificazione cos'altro è?) di elementi (competenze), tendenzialmente uniformanti, fortemente spersonalizzanti: è la tecnologizzazione dell'apprendimento!

## *Tecnologizzazione degli affetti*

La propensione sempre più marcata al gioco virtuale modifica il concetto di attività pratica, ma anche la tipologia di relazione. Si sviluppa in questo senso una progressiva isolarità del lavoro umano, da un punto di vista delle relazioni materiali, poiché le tecnologie informatiche, pur permettendo collegamenti planetari, di fatto allontanano il contatto fisico, in favore di quello virtuale, grazie all'interattività.

La comunicazione mediatica favorisce la trasmissione di dati, fatti, immagini. Essa però spinge sempre più nella zona buia dell'essere umano il contatto reale, vissuto in prima persona, il contatto tra i corpi e tra il corpo e la mente. Non è forse vero che i giovani (ma ormai non più solo loro) oggi hanno difficoltà di relazioni socio/affettive? All'apparenza si è più spigliati, comunicativi, ma con crescenti difficoltà nella relazione interpersonale. Ha ragione Stefano Laffi quando afferma che «si cresce pensando che l'azione sia sempre e comunque l'ultimo anello nella catena del sapere, perché riduttiva, limitata, capace al più di dar conferme, ma difficilmente di svelare il mondo»<sup>5</sup>.

Sappiamo infatti che esistono diverse propensioni, nello sviluppo dell'intelligenza<sup>6</sup>.

Un docente sarà portato ad interpretare più facilmente i modi dell'apprendere, i ritmi e l'organizzazione del sapere di un allievo con fattore predominante dell'intelligenza a sé molto vicino, rispetto ad un altro con caratteristiche molto diverse dal proprio.

Si capisce dunque l'importanza del saper interpretare le modalità dell'apprendimento dei singoli, se vogliamo costruire una scuola che non sia omologante nei comportamenti e uniformante nei valori culturali, ma tendenzialmente valorizzante delle diversità, senza trascurare la costruzione dei modi dell'apprendere dei singoli. Per dirla con Crepet:

«Perché i bambini di oggi possano essere uomini e donne "sentimentali" di domani occorre che la scuola non sia più finalizzata unicamente alla costruzione di un'identità basata sul lavoro ma anche sul non-lavoro. Gli insegnanti dovrebbero educare i loro bambini a perdere felicemente e senza sensi di colpa il loro tempo. Finalmente la nostra comunità non giudicherà più i suoi cittadini solo dalla carriera che hanno fatto e dai guadagni percepiti, ma anche dalle loro capacità relazionali»<sup>7</sup>.

5 Stefano Laffi, *Il furto mercificazione dell'età giovanile*, L' Ancora, Napoli 2000.

6 R.J. Sternberg e L. Spear-Swerling, *Le tre intelligenze*, Erickson, Trento 1997.

7 Paolo Crepet, *op. cit.*, p. 25.

## NUOVI SAPERI E RIORDINO DEI CICLI

di Antonia Sani

Credo che l'abusata espressione «nuovi saperi» acquisti valore positivo solo nel quadro di un sistema formativo finalizzato all'attuazione di un progetto di società solidale, laica, democratica: «nuovi saperi», per la costruzione di una società che finalmente ponga al centro la tutela dei diritti di tutti e di tutte, la capacità di percepire la realtà in tutta la sua concretezza e drammaticità, l'istanza insopprimibile di un traguardo di giustizia sociale.

Al di fuori di un simile contesto la definizione «nuovi saperi» resta inesorabilmente legata all'introduzione nella scuola delle nuove tecnologie, a una serie di suggestioni illusorie di modernità, per far posto alle quali si comprimono collaudati programmi nazionali a favore di una polverizzazione arbitraria dei contenuti, costretti in moduli sottoposti alla parzialità di verifiche a sé stanti. La scuola dell'autonomia, col 15% di quota oraria del curriculum affidata alla determinazione dei singoli istituti, costituisce già un ghitto incentivo alla proliferazione di progetti localistici (nuovi saperi?) a tutto discapito di finalità, obiettivi e contenuti validi su tutto il territorio nazionale quali garanzie irrinunciabili dell'uguaglianza dei diritti dei cittadini.

Voglio partire dal tema della *laicità*, per sottolineare quanto il suo oblio nel catalogo dei «nuovi saperi» pesi nel processo formativo delle giovani generazioni. La laicità non è certo in sé un «sapere»; ma la lettura degli eventi del passato e del presente secondo un metodo laico che privilegi il confronto anche spregiudicato, che rispetti la libertà di coscienza, l'indipendenza da condizionamenti autoritari, pur mantenendosi lontano da posizioni neutre, d'indifferenza, dovrebbe essere impegno prioritario nel nostro paese, nella nostra scuola, così asservita alle gerarchie cattoliche, senza che ciò desti scandalo alcuno nella maggior parte dei giovani, dei docenti, dei genitori. La battaglia per l'eliminazione dell'insegnamento concordatario della religione cattolica dall'orario obbligatorio nella scuola pubblica dovrebbe essere considerata propedeutica alla costruzione di una società consapevole, in grado di reagire ai falsi «nuovi saperi».

La laicità, definita dalla Corte Costituzionale *principio supremo* della nostra forma statale, in realtà è rimasta fin qui un nobile principio, retaggio di una minoranza colta che ne percepisce il valore e si batte con seminari, convegni - ora anche on line - per risvegliare sensibilità, provocare sdegno con la denuncia di fatti spesso non evidenziati dai media; si tratta di interventi largamente insufficienti rispetto all'esigenza di raggiungere davvero tutti e tutte, e avviare su vasta scala quel percorso di formazione critica che sola può innescare processi di cambiamento nella nostra società.

Sono sempre più convinta che occorra riprendere con determinazione l'impegno per la costruzione della *scuola di massa* la cui stagione è stata assai breve, e più limitata alla sua proclamazione - che comunque rappresenta un vanto per l'Italia unico in Europa - che alla sua *reale* attuazione.

La stessa Costituzione appare su questo punto contraddittoria. Mentre l'art. 3 esprime un progetto di società che richiede un livello alto di formazione individuale e collettiva, potendosi solo a queste condizioni realizzare un'autentica democrazia (non a caso l'istruzione è stata definita *precondizione* della democrazia, e non a caso la Costituzione assegna alla Repubblica la *funzione* di garantire scuole per tutti di ogni ordine e grado), l'art. 34

limita di fatto l'estensione generalizzata della scuola oltre l'obbligo, laddove stabilisce che tra i privi di mezzi solo «i capaci e i meritevoli» hanno diritto di raggiungere «i gradi più alti degli studi». Era il retaggio gentiliano, dal quale non erano del tutto esenti neppure gli intellettuali dei partiti di sinistra nell'Assemblea Costituente.

L'istruzione professionale (destinata a concludere il percorso di gran parte dei giovani provenienti dall'Avviamento Professionale) non fu collocata all'interno del sistema scolastico nazionale, bensì assegnata alle Regioni unitamente ai compiti di beneficenza e assistenza scolastica. L'obbligo scolastico - previsto in Costituzione nella misura di almeno otto anni (senza alcun vincolo circa le modalità della sua attuazione) - stentò a lungo a decollare. La prospettiva di una «scuola di massa» faceva paura alle forze conservatrici al governo dell'Italia degli anni '50. Si è dovuto aspettare l'avvento del centrosinistra per l'entrata in vigore della Scuola Media *unica e obbligatoria*, con la soppressione dei discriminanti corsi di Avviamento Professionale.

Era, avrebbe potuto essere, l'avvio della scuola di massa, la scuola di tutti, anche dei più poveri ancorché «incapaci e immeritevoli». Su questa strada sono stati segnati altri due importanti traguardi sul finire degli anni '60, che hanno dimostrato l'intenzione dell'Italia di uscire dalle limitazioni contingenti dell'art. 34 per imboccare con determinazione la via additata dall'art. 3.

*Essi sono: l'istituzione - sia pure per via amministrativa- degli Istituti Professionali di Stato di durata quinquennale nel sistema scolastico nazionale e la liberalizzazione degli accessi universitari.*

Ma non esito a dire che tutto questo è stato il *massimo* raggiunto. Non si è andati oltre la facciata dell'edificio, poiché in realtà la scuola di massa continua a rimanere un obiettivo non prioritario e comunque non condiviso: non dalle forze di centro e di destra, che di una società preparata, autonoma, dotata di una formazione critica hanno il sacro terrore; ma neppure da tutta la sinistra stando alle più recenti riforme varate o progettate da governi in cui una parte della sinistra era forza preponderante. Cito prima di tutto lo stato di assoluto degrado e abbandono in cui versano tanti edifici scolastici, in special modo delle zone più depresse (meridione e isole), proprio dove la scuola di massa dovrebbe ancor più che altrove svolgere la propria funzione formativa. Una recente inchiesta di Sergio Zavoli «Viaggio nella scuola»- andata in onda per *Rai Educational* alle due di notte (!)- ne è una drammatica esemplare testimonianza. Non può trattarsi di incuria.

Si tratta di un preciso disegno di esclusione dei più svantaggiati, che irride a quanto i governi dicono di voler fare contro la dispersione scolastica considerata un «fenomeno».

E non pare in grado di combattere la dispersione la legge sul riordino dei cicli scolastici, che non si configura - nonostante dichiarazioni e rassicurazioni di assoluto rispetto della democrazia - come un progetto di realizzazione della scuola di massa.

La *riduzione a 7 anni del ciclo primario* (attuali elementari e medie) ha come conseguenza diretta l'anticipo di un anno della scelta del ciclo secondario, favorendo con ciò il prevalere dei condizionamenti economici, socio-culturali dell'ambiente di provenienza dell'alunno/a costretto/a a una scelta precoce.

Per quanto riguarda il *ciclo secondario*, la legge di riordino dei cicli ha recepito in toto la legge sull'Obbligo Formativo, inserendola come parte integrante nel suo articolato. Resta la separazione storica tra istruzione scolastica, nell'ambito del sistema scolastico nazionale, e Formazione professionale e Apprendistato assegnati alle Regioni.

Chi segue i corsi di apprendistato riceverà una formazione culturale di 220 ore annue, impartita come e da chi, non si sa : varierà a seconda del contratto, degli stimoli intellettuali della parti ecc. Chi frequenta i corsi di Formazione professionale regionali sarà sottoposto a condizioni variabili, a seconda della serietà dell'impegno profuso dalle Regioni in questo settore. Inoltre desta non poche perplessità l'eliminazione del titolo professionalizzante

dagli indirizzi che attualmente lo possiedono, con la conseguenza che solo coloro che intendono o possono proseguire oltre la Scuola Superiore sarebbero incentivati a scegliere il percorso scolastico.

Quanto ai saperi, si continuerà a negare la Storia dell'Arte e la Filosofia all'area tecnico/tecnologica? L'istruzione musicale sarà relegata nell'area artistica? Continuerà a sussistere il doppio binario della Formazione professionale? E l'insegnamento della Storia dovrà davvero consistere nel divorzio tra percorso diacronico e approfondimenti tematici?

«Nuovi saperi», per chi?

O, piuttosto, «quali» saperi per chi?





## OMBRE CRITICHE

di Michele Arcangelo Firinu

Il 7 febbraio il ministro De Mauro ha presentato il documento «Verso i nuovi curricoli», elaborato dai cosiddetti Saggi: centoventidue pagine di sintesi dei gruppi di lavoro contenenti i programmi della nuova scuola di base.

Capita talvolta di sentire da qualche collega che i programmi non sono in fondo molto importanti, che nella scuola contano, piuttosto, il tempo scuola, le griglie orarie, il numero massimo degli alunni per classe, le compresenze e l'organico complessivo degli insegnanti; che le riforme si giudicano da tali aspetti più che dai programmi, dal momento che gli insegnanti, in fondo, possono fare come vogliono, tant'è che le esperienze più belle nella scuola si sono fatte tra gli anni '50 e '60, mentre erano ancora in vigore nella scuola elementare i programmi gentiliani.

Ora, è vero che dobbiamo opporre una resistenza feroce al taglio di un anno di scuola e del tempo pieno. Purtroppo, non ci si può sottrarre a un'analisi dei curricoli, condotta in profondità, con il coinvolgimento degli insegnanti delle più diverse discipline, delle associazioni di base, delle componenti scolastiche.

La fretta e la felpata furtività con la quale i governi di centrosinistra stanno procedendo a una mutagenesi complessiva della delicata e già malata creatura della scuola italiana, inducono a frapporre lo sgambetto di uno sciopero, quello del 31 marzo, per bloccare una corsa suicida.

Molte voci critiche si sono già levate per denunciare la velenosità delle trasformazioni governative: ricorderemo, in ambito Cobas, i due convegni nazionali del Cesp-Cobas nel 2000, i cui atti sono raccolti nel libro *Scuola-azienda e istruzione-merce* (Massari editore) e le caustiche, precisissime analisi di Massimo Bontempelli ne *L'agonia della scuola italiana* e di Fabio Bentivoglio ne *Il disagio dell'inciviltà*, due libri editi a Pistoia dal Crt.

### *La commissione-ombra*

Sul versante importantissimo della riforma dei programmi, a chiamare a raccolta una pattuglia di intellettuali, soprattutto degli ambiti universitari e dei licei, ci ha pensato la fondazione cattolica Nova Spes, che ha costituito una Commissione-ombra congiuntamente con il Prisma, l'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici e il Centro Studi Gilda (tra i nomi ricordiamo i filosofi Laura Poletti e Vittorio Mathieu; il coordinatore nazionale di Prisma, Fabrizio Polacco, autore de *La cultura a picco* e promotore del movimento di disobbedienza culturale contro la riforma Berlinguer dei programmi di Storia; Francesco Pitocco, storico; Lucio Russo, matematico, autore di *Segmenti e bastoncini*; Giulio Ferroni, italianista, autore de *La scuola sospesa*).

Marcando strettamente la commissione governativa, la commissione-ombra ha presentato alla stampa la sua Proposta di riqualificazione del sistema scolastico, un documento che contiene proposte in merito a finalità e strutture della scuola nonché a contenuti, metodologie e obiettivi delle singole aree disciplinari. Contrariamente ai prolissi e contorti documen-

ti governativi, improponibilmente appellati «Sintesi» - che sbrodolano implacabili finalità e obiettivi relativi alle competenze trasversali, alle competenze personali e sociali, alle competenze comunicative, alle competenze conoscitive, alle competenze procedurali e metodologiche, indicazioni metodologiche, livelli di prestazioni, tipi e generi testuali, competenze relative alle scansioni interne, progressioni delle competenze, parametri quantitativi di massima fissati nel curriculum (eventualmente da quantificare) (sic!), criteri generali per la valutazione delle competenze, temi, nuclei fondanti, proposte di lavoro, sviluppi curriculari, contenuti essenziali, attività, paradigmi e azioni didattiche, profili di uscita - contrariamente a tutto ciò, la proposta della commissione ombra appare invece chiara, sintetica e ordinata. Non perciò stesso direttamente condivisibile, soprattutto nella *pars costruens*, che vedremo più avanti.

### *I saperi interscambiabili*

Interessante, stimolante e fondamentalmente in linea con la letteratura sopra menzionata è la parte demolitrice della riforma Berlinguer-De Mauro. Ne riprenderemo una serie di ragionamenti compatibili, a nostro avviso, con la linea dei Cobas.

La risposta dei governanti italiani agli alti tassi di dispersione scolastica consiste nell'assegnare alla scuola il compito preminente di socializzazione a danno della sua peculiarità di essere il luogo delle conoscenze. Esaminiamo l'intento di Maragliano e degli altri cinque «saggi» che nel gennaio 1998 tracciano il solco

«Si deve sviluppare una nuova modalità di organizzazione e stesura dei programmi, che preveda l'indicazione dei traguardi irrinunciabili e una serie succinta di tematiche portanti. E' necessario operare un forte alleggerimento dei contenuti disciplinari».

Prendiamo il caso paradigmatico delle riforme dei programmi di Storia (dopo la mini-riforma berlingueriana contrastata gloriosamente, soprattutto alle superiori, dalla disobbedienza culturale, ma anche rimbrottata dal Cnpi, che vi ravvisò il rischio di «condizionare la libertà di apprendimento, la libertà d'insegnamento e la libertà degli autori di libri di testo»): pochi giorni prima della pubblicazione dei curricoli della nuova scuola di base, indiscrezioni di stampa informavano che i ragazzi studieranno la storia cronologicamente, i giovani, per non ripetere, approfondiranno per problemi. Furibonda e mediatica levata di scudi degli storici.

Marcia indietro parziale del ministro. Pianto del Ministro, incompreso navigatore a vista nel mare imbuferito. Intenerita assoluzione mediatica: «che tenerezza, un uomo che piange!». Conclusione (provvisoria?): il curriculum di Storia della scuola di base, nell'articolazione che va dal quinto al settimo anno, lascia fuori il periodo dalla prima rivoluzione industriale ad oggi, archi di programmi rinviati al biennio delle superiori. Un ciclo di studi si chiude non concludendo.

Ritorniamo a scorrere l'intero fascicolo dei curricoli della scuola di base: il martellamento della parola competenze è ossessiva.

### *Apprendimento senza contenuti*

Soffermiamoci sulla modularietà, altro cavallo di battaglia maraglianesco, inteso come una delle nuove forme del sapere che possono sostituire le discipline. «Le discipline sono una delle forme della riproduzione sociale del sapere, ma non l'unica», aveva sentenziato Roberto Maragliano, ammonendo gravemente «che occorrerà prepararci (e preparare la scuola) ad elaborare il "lutto del programma"».

Sommiamo altri mali evidenziati giustamente dalla commissione-ombra: adozione, per una pretesa ottica europea, di un modello di scuola anglosassone, piuttosto che valorizzare i modelli più vicini al nostro, come quello francese; assegnazione alla scuola della funzione d'essere al passo con il continuo cambiamento del mondo contemporaneo, sottintendendo che l'evoluzione (o l'involuzione) dei tempi e le trasformazioni economiche e tecnologiche coincidano tout-court con il progresso; subordinazione della scuola all'egemonia del fattore economico; enfaticizzazione eccessiva dei mezzi informatici fino ad «emarginare la formazione linguistica tradizionale» (si noti che le ore settimanali di italiano calano da 7 a 4); ossessione quantitativa inaccettabile laddove la valutazione qualitativa è peculiarmente adatta ai processi scolastici; crediti scolastici e crediti formativi; curricolo locale che contrasta con l'esigenza di fornire un patrimonio comune di conoscenze a tutti gli alunni; formula «apprendere ad apprendere» che evidenzia uno svuotamento di contenuti in quanto «la capacità di apprendere è considerata obiettivo perseguibile per se stesso, senza dover apprendere alcun contenuto»; successo formativo garantito mediante promozione *ope legis* e abolizione di esami, tranne quelli costituzionalmente obbligatori; inversione del rapporto conoscenza/socializzazione mediante l'introduzione dell'extracurricolare nel curricolare; modularizzazione e destrutturazione del sapere.

Tirate le somme, la scuola viene resa ludica. Ciò, pur andando nella direzione di una carnevalizzazione della vita sociale, non risponde alla domanda di senso dei giovani, che sono passati, in pochi anni, dal considerare la scuola come un male necessario al subirla come un male inutile.

### *Scuola come «torre d'avorio»?*

Alla riforma governativa la Commissione-ombra contrappone una proposta di struttura che rispetti e distingua le fasi dell'età evolutiva, iniziando dai cinque anni di età: una scuola della fanciullezza (elementare) di 5 anni, una scuola della preadolescenza (media) della durata di un triennio, con l'obbligo fino ai 18 anni.

Riguardo alla scuola superiore i commissari-ombra propongono l'accorpamento dei licei classico e scientifico, individuando tre aree: classico-scientifica; tecnico-tecnologica; artistica e musicale. A queste si affiancherebbe un'istruzione professionale scelta sulla base di un nuovo criterio, quello di selezione orientativa «che non espelle dal sistema ma aiuta ciascuno - attraverso un vasto ventaglio di proposte e un'organizzazione delle discipline per livelli di complessità e di approfondimento - a collocarsi negli indirizzi o nel canale a lui più confacente».

I due canali, per la commissione-ombra, si differenzerebbero «non tanto per i contenuti», prevedendosi uno studio teorico anche per la formazione professionale, «quanto per gli obiettivi, per l'approccio metodologico-didattico e organizzativo e per la tipologia di relazioni interpersonali tra docenti e discenti e tra gli stessi studenti» (??).

Oltre ai punti interrogativi aperti dalla suddetta «selezione orientativa» e dal progetto appena abbozzato di scuola professionale, è certo assai lontano dall'impostazione Cobas il timore della commissione che «il declassamento complessivo del sistema Italia» possa tradursi in un «gap tanto più grave nella prospettiva di competizione globale che caratterizzerà i decenni a venire».

Ma, più in generale, l'impressione che si ricava dal documento è che, pur poggiando su giuste critiche al progetto ministeriale e pur proponendo un'architettura scolastica grosso modo condivisibile, essa edifichi l'intera costruzione, forse per i limiti della composizione della commissione stessa, con un'ottica tutta licealistica e universitaria, facendosi venire a mancare i punti di vista teorici e l'esperienza degli insegnanti elementari e medi, che opera-

no nella scuola in presenza di tutte le classi e categorie sociali, stranieri di prima immigrazione e portatori di handicap fisici e psichici gravi inclusi, e conoscono con maggior immediatezza e pregnanza la realtà dei problemi emotivi, affettivi, attentivi, percettivi e cognitivi della «zapping generation».

Insomma, la scuola viene percepita come una «torre d'avorio», senza avvertire il peso della globalizzazione, che pretende lavoro mentale proletarizzato, massima flessibilità/precarità, «pensiero unico», obbedienza, competenze da bravi «animaletti».

# QUALE FORMAZIONE PER GLI PSICOLOGI

di Gerard Lutte

La formazione degli psicologi aveva certamente bisogno di una radicale riforma. Questa avrebbe dovuto riguardare non solo il corso di lezioni, ma anche il tirocinio che permette spesso l'uso di manovalanza gratuita, l'assurdo e vergognoso esame di Stato e le costosissime e non meno vergognose scuole di specializzazione private. Diventare psicologo è una merce che si paga con molti anni e molti soldi.

Purtroppo, così com'è stata predisposta dall'alto - dal Ministro dell'università - la riforma rischia di arrecare più danni che vantaggi alla formazione degli psicologi.

Premetto che le critiche che formulerò non si indirizzano alle ipotesi di corsi di laurea presentati dai colleghi che hanno fatto quanto potevano nel quadro loro imposto, con il tempo e le risorse di cui disponevano.

Una riforma valida esigeva molto più tempo e una prospettiva diversa da quella imposta dal Ministro.

1. In primo luogo era necessario avere il coraggio di fare tutti insieme un dibattito sui modelli di psicologia proposti nella facoltà, i loro paradigmi, le scelte metodologiche ed epistemologiche che ne derivano.

Serve la psicologia che insegniamo e a che cosa serve?

Non c'è forse il rischio che scompaia la persona umana, con la sua soggettività, la sua storia, la sua unicità, a profitto di artefatti derivanti da strumenti di misura, di entità matematiche e statistiche dietro alle quali non si sa se vi sia una qualche realtà psichica?

Sarebbe necessario riflettere su ciò che è scientifico in psicologia per non correre il rischio di riproporre come «scienza» nel nostro campo i vecchi paradigmi della fisica newtoniana, da tempo superati nella stessa fisica: credenza che i fenomeni psichici possano essere misurati e quantificati; che sia possibile scoprire relazioni da causa a effetto e che sia possibile dall'osservazione e induzione giungere a leggi e teorie.

La scienza è scoperta, osservazione della realtà, di fatti, e non elaborazione di rappresentazioni per giungere a determinati risultati quantificati.

Non si ha alcuna intenzione di sviluppare questo dibattito indispensabile e ci vediamo imporre una riforma fatta praticamente al buio.

2. In secondo luogo, per realizzare una riforma seria - basata su lauree specialistiche, che abbiano cioè la pretesa di preparare professionisti in vari settori della psicologia - sarebbe stato importante anche svolgere una ricerca: non solo sul mercato del lavoro, per vedere dove esistano degli sbocchi lavorativi, ma anche con psicologi che già sono al lavoro, per vedere quali siano le esigenze formative, quali discipline siano state per loro utili e quali inutili, quale modo di insegnare la psicologia si sia rivelato positivo e quale non.

Come realizzare una riforma seria se non riceviamo un feed-back da coloro che abbiamo formato negli anni precedenti?

Potremmo giungere alla conclusione, per esempio, che sia ancora necessaria, come nel passato, una formazione di base, una cultura di base, prima delle specializzazioni.

Lo scopo dell'università non è solo di preparare all'esercizio di una professione: l'università non è una scuola professionale; suo compito è anche di preparare i futuri dirigenti della società, dando loro gli strumenti di pensiero critico e autonomo che permettano di valutare in modo critico la società, le ideologie, le varie discipline, attribuendo maggiore importanza al pensiero creativo che al nozionismo ripetitivo.

E con questo giungo alla conclusione del mio intervento, con una riflessione sul posto dell'università nella società, consistente non nel creare consenso, ma nel fungere da coscienza critica della società.

La riforma dell'università risponde alla necessità di adattarla al mondo contemporaneo, un mondo globalizzato sotto il predominio del mercato. Un mondo in cui vi è la possibilità che noi, gli intellettuali, possiamo tradire il nostro compito fondamentale e metterci al servizio del potere. E io temo, per l'appunto, che questa riforma possa servire a fare dell'università uno strumento di consenso e non di dissenso di fronte alla minaccia che rappresenta per l'umanità la barbarie del nuovo ordine mondiale, sottoposto alle leggi del mercato.

E' sintomatico che si parli di «crediti» e di «debiti», vocaboli del mercato e non della formazione e dell'università, che fanno parte di un sistema culturale, se posso esprimermi in tal modo, estraneo alla cultura europea. L'università rischia di diventare un'impresa sottoposta alle leggi del mercato, addetta a giustificare con razionalizzazioni pseudoscientifiche il nuovo ordine mondiale. L'istruzione, la formazione universitaria - così come altri diritti sociali conquistati dalle lotte delle classi popolari - non solo rischiano, ma sono già diventate una merce che solo i più ricchi potranno permettersi. Già si annunciano aumenti delle tasse universitarie: i costi e la selezione più aspra, secondo quanto minaccia il nuovo ordine di studi, cacceranno dall'università gli studenti delle classi popolari, gli studenti lavoratori.

Penso che spetti a tutti noi, docenti e studenti, unirvi nella lotta affinché l'università sia aperta a tutti e ci si opponga al progetto della sua morte voluto dal pensiero economico del neoliberalismo.

*Viene qui proposta una sintetica bibliografica sui principali temi affrontati nel Convegno del Cesp su «Vecchi e nuovi saperi». Essa non vuole, né potrebbe essere esaustiva, e si limita a indicare alcune delle fonti alle quali hanno fatto riferimento gli autori delle relazioni.*

**Mit**, *I limiti dello sviluppo*, Rapporto del System Dynamics Group del Massachusetts Institute of technology (Mit) per il progetto del Club di Roma sui dilemmi dell'umanità, Mondadori, Milano 1972

**R. Dahrendorf**, «Im Entschwinden der Arbeitergesellschaft», in *Merkur*, 8/1980

**E.F. Schumacher**, *Piccolo è bello. Uno studio sull'economia come se la gente contasse qualcosa*, Mondadori, Milano 1980

**A. Gorz**, *Addio al proletariato. Oltre il socialismo*, Edizioni Lavoro, Roma 1982

**C. Freeman** (a cura di), *Long Waves in World Economy*, Pinter, London 1984

**J. Habermas**, *Discorso filosofico della modernità*, 1985

**Aa. Vv.**, «Innovazione, diffusione e nuovi modelli tecno-economici», in *L'impresa*, 2/1986

**A. Bagnasco-G. Becattini**, *Mercato e forze locali: il distretto industriale*, Il Mulino, Bologna 1987

**A. Lipietz**, *Mirages and miracols. The Crisis of Global Fordism*, Verso, London 1987

**D.F. Pyke-G. Becattini-W. Senberger**, *Distretti industriali e cooperazione tra imprese*, Banca Toscana, Firenze 1991

**A. Gorz**, *Capitalismo, socialismo, ecologia*, Manifestolibri, Roma 1992

**A. Lipietz**, *Towards a New Economy order. Post-Fordism, Ecology and Democracy*, Oxford University Press, Oxford 1992

**P. Bernocchi**, *Dal sindacato ai Cobas*, Erre emme ed., Roma 1993

**D.H. Meadows-D.L. Meadows-J. Randers**, *Oltre «I limiti dello sviluppo»*, Il Saggiatore Milano 1993

**M. Nobile**, *Merce-natura ed ecosocialismo*, Erre emme ed., Roma 1993

- R. Boyer-J-P. Durand**, *L'après-fordisme*, Soyros, Paris 1993
- T. Peters**, *Liberation Management. La disorganizzazione creativa come arma vincente per gli anni Novanta*, Sperling & Kupfer, Milano 1993
- A. Amin** (a cura di), *Post-Fordism. A Reader*, Blackwell, Oxford (UK)/Cambridge (Mass.) 1994
- A. Gorz**, *La strada del paradiso*, Edizioni Lavoro, Roma 1994
- C. Marazzi**, *Il posto dei calzini. La svolta linguistica dell'economia e i suoi effetti sulla politica*, Casagrande, Bellinzona 1994
- J. Rifkin**, *La fine del lavoro*, Baldini e Castoldi, Milano 1995
- T. Ohno**, *Lo spirito Toyota*, Einaudi, Torino 1995
- M. Hardt-T. Negri**, *Il lavoro di Dioniso. Per la critica dello stato post-moderno*, Manifestolibri, Roma 1995
- L. Castellano**, *La politica della moltitudine. Post-fordismo e crisi della rappresentanza*, Manifestolibri, Roma 1996
- P.E. Drucker**, *Il grande cambiamento*, Sperling & Kupfer, Milano 1996
- P. Veltz**, *Mondialisation. Villes et territoires: l'économie d'archipel*, Puf, Paris, 1996
- A. Bonomi**, *Il trionfo della moltitudine. Forme e conflitti della società che viene*, Bollati Boringhieri, Torino 1996
- K. Ohmae**, *La fine dello Stato-nazione. L'emergere delle economie regionali*, Baldini e Castoldi, Milano 1996
- F. Butera-E. Donati-R. Cesaria**, *I lavoratori della conoscenza. Quadri, middle manager e alte professionalità tra professione e organizzazione*, F. Angeli, Milano 1997
- Aa. Vv.**, «I limiti dello sviluppo 1972-1992», numero speciale di *Futuribili*, 3/1997
- P. Hirst-G. Thompson**, *La globalizzazione dell'economia*, Editori Riuniti, Roma, 1997
- S. Bologna-A. Fumagalli**, *Il lavoro autonomo di seconda generazione*, Feltrinelli, Milano 1997
- D. Méda**, *Società senza lavoro. Per una nuova filosofia dell'occupazione*, Feltrinelli, Milano 1997
- D. Schnapper**, *Contre la fin du travail* (conversazione con P. Petit), Textuel, Paris 1997
- R. Bellofiore**, *Il lavoro di domani. Globalizzazione finanziaria, ristrutturazione del capitale e mutamenti della produzione*, Biblioteca Franco Serantini, Pisa, 1998



- A. Bihl**, *Dall'«assalto al cielo» all'«alternativa». Oltre la crisi del movimento operaio europeo*, Biblioteca Franco Serantini, Pisa 1998
- L. Cillario-R. Finelli** (a cura di ), *Capitalismo e conoscenza. L'astrazione del lavoro nell'era telematica*, Manifestolibri, Roma 1998
- C. Marazzi**, *E il denaro va. Esodo e rivoluzione dei mercati finanziari*, Bollati Boringhieri, Torino 1998
- A. Gorz**, *Miserie del presente, ricchezza del possibile*, Manifestolibri, Roma 1998
- E. Rullani-L. Romano** (a cura di ), *Il postfordismo. Idee per il capitalismo prossimo venturo*, Etaslibri, Milano 1998
- A. Bagnasco-G. Becattini**, *I distretti industriali*, Bollati Boringhieri, Torino 1999
- L. Boltanski-E. Chiapello**, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, Paris 1999
- D. De Masi**, *Il futuro del lavoro. Fatica e ozio nella società postindustriale*, Rizzoli, Milano 1999
- A. Giddens**, *La terza via*, Il Saggiatore, Milano 1999
- «**Liberamente**», *Inoperosità della politica*, Derive Approdi, Roma 1999
- R. Sennett**, *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano 1999
- U. Beck**, *Il lavoro nell'epoca della fine del lavoro. Tramonto delle sicurezze e nuovo impegno civile*, Einaudi, Torino 2000
- A. Bonomi**, *Il distretto del piacere*, Bollati Boringhieri, Torino 2000
- Cnel**, *Rapporto: postfordismo e nuova composizione sociale*, Cnel, Roma, 2000
- U. Beck**, *Europa felix. Il vecchio continente e il nuovo mercato del lavoro*, Carocci, Roma 2000
- U. Beck**, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma 2000
- M. Revelli**, *Oltre il Novecento. La politica, le ideologie e le insidie del lavoro*, Einaudi, Torino 2001



# COBAS

Nova serie  
settembre 2001

10

giornale dei comitati di base della scuola

Comunicato stampa del 25 agosto 2001

## Moratti alle crociate con CL

La Manager confederale Leticia Moratti ha usato la platea dell'Integrativo cattolico per lanciare una dichiarazione di guerra alla scuola pubblica, e non a caso. Come i Cobas hanno detto subito, la funzione di Moratti è una sola: disgregare la scuola pubblica, sostituirla a quella privata, far investire la filosofia lanciata dagli "apprendisti stregoni" del centro-sinistra, quello della scuola-mercato che vuole l'istruzione come una merce.

Moratti annuncia massimi finanziamenti ad una scuola privata che in Italia, o è scuola cattolica o diplomatico di infamia, qualità che non è "libertà di scelta per le famiglie", dimenticando che tale libertà già esiste, ma che è costituzionalmente vietato che venga finanziata dallo Stato, il quale deve sostenere solo la scuola di tutti e per tutti e non una scuola di parte che i libertari esultano ma che, con sommi sprechi, prendono che sia a carico delle casse pubbliche. Ma Moratti richiama anche l'altro bandiera confederale, la scuola come addestramento professionale, come "dependance" dell'azienda. Fingendo di credere il Laceri Claudio Moratti propone di tornare a prima della riforma della scuola, con l'invistamento professionale per due 14 anni da una parte e la scuola "vera", i lavci, dall'altra, ripresentando la regola d'istruzione, l'istruzione pre-riforma.

In questo ai decreti, al di là di ridotti annunci di aumenti, per quali il governo non ha investito una lira nella Finanziaria, riserva di formazione biotecnologica, generalistica, dividere, premiare con un presunto merito che è solo la subordinazione alla filosofia della scuola liberale.

Anche con l'annunciata riforma dell'esame di stato il vuole far trionfare la scuola privata. Il vero obiettivo della commissione di tutti i rapporti interni (e più un esterno) è di esautorare alle scuole private di gestire l'esame a proprio piacimento, così come l'uscito diventato per i precari ha impedito l'equiparazione del lavoro svolto nella scuola privata a quello svolto nella scuola pubblica. Non c'è da meravigliarsi che i "militanti" di CL si siano spediti le mani davanti a tutto ben di Dio.

A segnali di guerra noi esposti si può rispondere solo dichiarando ai potenti allo scuro fin dalla ripertura delle scuole.

Sono certi che, accanto all'alle lavoratrici/trici della scuola le tante, ovunque una massa di studenti, quegli stessi che a Genova hanno manifestato la loro totale opposizione al liberismo e che vorranno confermare tale rifiuto sul terreno di vista e di socializzazione a loro più prossimo, quello della difesa e riqualificazione della scuola pubblica.



Manifestazione al centro di Genova, 19 luglio 2001. Foto di G. Sestini / A3

## Le due facce di Genova

Piero Bernocchi

Centomila persone in piazza per i diritti degli immigrati il 19 luglio, decine di migliaia di manifestanti che il giorno dopo cercano di assediare la zona rossa, trecentomila che protestano contro il G8 il 21 luglio, migliaia la piazza e il clima "silenzioso", e, nel contempo, l'assassinio di Carlo Giuliani, un numero inspiegato - ma comunque di parecchie centinaia - di feriti, più di 300 arrestati, violente scontri in piazza, sevizie e torture di massa alla scuola Diaz e alla caserma di Balzanone; queste le due facce, clamorosamente contrastanti, della mobilitazione anti-G8 a Genova.

È semplice e evidente che, per la prospettiva del movimento antiliberista, e il primo aspetto a prevalere è a costituire un evento senza precedenti e con esaltanti prospettive di sviluppo e di crescita, anche il secondo ha un rilievo notevole.

### Il crollo della disobbedienza civile

Nelle settimane precedenti la mobilitazione, se avessimo cercato di far riflettere le aree di movimento più impegnate nel Green Social Forum sul salto di qualità repressivo messo in atto prima a Napoli, durante le proteste anti-Ose del 17 marzo, sia a Göteborg.

A Napoli avessimo già assistito, e purtroppo parecchi militanti Cobas erano stati tra le vittime, ad un apparente autonomizzazione di molte centinaia (se non migliaia) di agenti delle varie forze che avevano selvaggiamente pestato manifestanti inermi, rischiato di ammazzarne alcuni e dato luogo a sevizie e torture degli arrestati.

A Göteborg, poi, il nostro era stato esposto per pura fortuna. In entrambi i casi, più che pensare ad "agenti in libertà", leppiti per vocazione, l'ipotesi più realistica era quel-

la di direttive internazionali (o più precisamente direttive USA) che "invitano" a trattare il movimento antiliberista in modo "moo".

Gli ultimi due appuntamenti "antiglobali" infatti - Praga e Nizza - avevano registrato un salto di qualità significativo sia nell'ampiezza di piazza espresso dal movimento (sodi Praga) sia nei suoi caratteri anticapitalistici e nella sua capacità di aggregare e avvicinare i più dispersi strati sociali, con i loro toni finalmente in prima fila (vedi Nizza).

Importe, dunque, ad un tale momento la vecchia, collaudata e sempre piuttosto efficace "strategia della tensione" (repressione, risposta dura, pena l'impotenza, ma a più violenta repressione, magari contornata da azioni "terroristiche") è stata, assai probabilmente, l'indizione salvifica per un potere mondiale economico-politico che, nel suo momento di apparente maggior forza, esprime in realtà una grande fragilità strategica e una carenza di capacità egemonica.

In particolare, per ciò che ci riguarda direttamente, abbiamo segnalato più volte come su rivalse esistita quella tattica di piazza usata abbondantemente nel biennio precedente e demontata (peraltro assai imperpetuante, visto che il termine era stato sempre usato per la resistenza passiva) insieme e non "interizzata" (disobbedienza civile).

Tale tattica, ideata dalle "late bianche" nicelando esperienze simili di altri paesi, consisteva in una simulazione di conflitto da football americano tra due "pacchetti di mischia" attaccati all'opera, abbinata alla "complicità" del pacchetto di mischia avversario. In passato, tale complicità era garantita dai rapporti tra aree dei manifestanti e ministri del governo di centrosinistra e apparati di