

Scuola e lavoro: pregiudizi, resistenze e possibilità di un incontro necessario

Manuela Palma

Tra i compiti fondamentali della scuola c'è quello di fornire ai giovani le conoscenze utili per il loro inserimento nel contesto sociale. A questa esigenza appare difficile rispondere in anni in cui il mercato del lavoro si è mostrato particolarmente permeabile proprio all'ingresso dei giovani. L'obiettivo di questo contributo è quello di riflettere sulla forma della scuola attuale e promuoverne un ripensamento a partire dall'esigenza di istituire un rapporto con la realtà sociale che sia equilibrato e insieme più fertile e proficuo.

Given the profound social transformations, the school is called to reflect on its current form of the type of learning it promotes. The goal of this contribution is to reflect on the shape of the current school and promote a rethinking also starting from the need to establish a relationship with the social reality that is balanced but profitable, not bent to the changing needs of the company and of the world of work but not even completely impermeable to them.

Parole chiave: Scuola, Mismatch skills, Mondo del lavoro, Dispositivo scolastico, Formazione culturale

Keywords: School, Mismatch skills, World of work, School dispositive, Cultural education

1. Il rapporto tra scuola e società

Già nel 1916 John Dewey riconosceva il ruolo centrale che la scuola poteva e doveva svolgere all'interno di una società democratica¹. Se la società esiste grazie a un processo di trasmissione che avviene per mezzo della comunicazione dall'anziano al giovane delle abitudini nell'agire, pensare e sentire, il processo di insegnamento e apprendimento riveste un ruolo cruciale affinché la società possa continuare ad esistere. Alla scuola spetta questo compito fondamentale: garantire la trasmissione agli immaturi del *corpus* di saperi su cui la società si fonda.

Qualche anno dopo e sempre in parallelo al lento processo socio-culturale di affermazione della scuola di massa, Emile Durkheim

¹ Cfr. J. Dewey, *Democracy and Education*, New York, Delta Phi, 1916.

riconfermava con parole pressoché identiche a quelle deweiane, l'importanza del processo educativo e dell'istituzione scolastica nella vita sociale riconoscendo ad essi il compito di “suscitare e sviluppare nel fanciullo un certo numero di stati fisici, intellettuali e morali che a lui sono richiesti tanto dalla società politica nel suo insieme, quanto all'ambiente particolare al quale è in modo specifico destinato”² e ribadendo l'idea di un'educazione come mezzo mediante il quale la società crea nel cuore delle giovani generazioni, le condizioni della sua stessa esistenza³.

Guardare questo processo di socializzazione da un diverso punto di vista, quello del giovane, permette di riconoscere un altro aspetto, l'altro lato della medaglia: l'educazione e la scuola non lavorano solo per conservare e trasmettere il patrimonio di conoscenze condivise preservando la struttura sociale e permettendole di riprodursi⁴, ma anche e nello stesso tempo operano per garantire al giovane la partecipazione diretta alla vita della comunità, l'inserimento nel contesto sociale di cui è parte, la possibilità di trovare una propria collocazione nel mondo e uno spazio e un modo in cui riuscirà a dare, tramite la sua azione, il proprio contributo alla collettività.

Ecco che allora all'educazione e alla scuola in particolare, viene consegnato il compito di permettere al singolo di acquisire quelle competenze e quei saperi tali da permettergli di entrare a far parte della società: “Noi non possiamo e non dobbiamo votarci tutti allo stesso genere di vita; ma dobbiamo, secondo le nostre attitudini, svolgere delle funzioni differenti, ed è indispensabile che ciascuno di noi si metta in armonia con quella che gli incombe”⁵. Scopo della scuola quindi è quello di preparare i giovani alla possibilità di trovare una propria collocazione nel contesto sociale.

Investita di un ruolo così importante, alla scuola spetta il dovere oneroso di scegliere contenuti e modalità più adatti allo scopo: “Poiché il nostro compito principale è rendere i giovani atti a partecipare a una

² E. Durkheim, *Education in Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*, 1911, in E. Durkheim *Educazione come socializzazione*, antologia a cura di Nedo Baracani, Firenze, La Nuova Italia, 1973.

³ *Ivi*, p. 171.

⁴ Cfr. L. Althusser, *Lo stato e i suoi apparati* (a cura di Finelli), Editori Riuniti, Roma 1997; A. Broccoli, *Ideologia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974.

⁵ E. Durkheim, *Education in Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*, cit., p. 62.

vita comune, non possiamo fare a meno di considerare se stiamo o meno formando le facoltà che assicureranno questa capacità”⁶.

È in questo spazio e da questa prospettiva che incontriamo la complessa questione del rapporto tra scuola e mondo del lavoro.

Negli ultimi decenni il lavoro ha subito profonde trasformazioni: sono cambiate le pratiche lavorative (con una liquefazione del confine tra tempi di lavoro e tempi di vita), le forme contrattuali (passate dai contratti a tempo indeterminato a quelli precari fino alla frontiera dei *free job* o dei lavori a chiamata), le tipologie di occupazione (con l'emersione di professioni fino a qualche anno fa inimmaginabili) ma anche il significato associato al lavoro e il suo legame con il tema dell'identità (nel passaggio da etica ad estetica del lavoro)⁷.

Tuttavia, al netto delle radicali trasformazioni che lo hanno attraversato negli ultimi anni e ne hanno modificato completamente la forma e le caratteristiche⁸, il lavoro continua a rappresentare una attività centrale sia per la società e per la sua stessa sopravvivenza, sia per il soggetto e per la possibilità di trovare il proprio posto nel mondo.

Non si tratta solo (e forse lo sarà sempre meno) di riconoscere al lavoro il carattere di attività necessaria per garantire al soggetto una retribuzione economica funzionale alla sua sopravvivenza, quanto di attribuire al lavoro un ruolo centrale nella costruzione della identità del singolo e nel processo di integrazione e coesione sociale proprio perché le collettività di lavoro rappresentano uno spazio privilegiato per una costruzione identitaria che si raggiunge attraverso un confronto con la similarità e la differenza delle diverse attività⁹.

⁶ J. Dewey, *Democracy and Education*, cit., p. 8.

⁷ Cfr. M. Palma, *Transizioni lavorative e costruzione del sé professionale. Per un contributo della pedagogia nell'attuale mondo del lavoro*, in “Metis”, giugno, 2017, pp. 5-19; *Verso una pedagogia del lavoro. Spunti di riflessione per ripensare il rapporto tra formazione e lavoro*, in “Ricerche di Pedagogia e Didattica”, 13, 3, 2018, pp. 27-54, A. Gorz, *L'immateriale*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003 (ed. orig. 2003).

⁸ Cfr. J. Rifkin, *La fine del lavoro. Il declino della forza lavoro globale e l'avvento dell'era post-mercato*, Milano, Baldini & Castoldi, 1995; R Sennet, *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Milano, Feltrinelli, 1999; A. Murgia, *Dalla precarietà lavorativa alla precarietà sociale. Biografie in transito tra lavoro e non lavoro*, Bologna, Odoya, 2010; S. Negrelli, *Le trasformazioni del lavoro*, Laterza, Roma, 2013; C. Biasin, *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*, Lecce, PensaMultimedia, 2012.

⁹ Cfr. R. Castel, *Centralité du travail et cohésion sociale*, in “Le monde du travail”, La Decouvert, Paris, 1998.

Pur considerando le complesse e mai innocue relazioni tra lavoro e soggettività¹⁰, come ricorda Dominique Lhuillier, il lavoro svolge infatti due funzioni: una sociale ovvero quella di permettere all'individuo di entrare in sintonia con gli altri al fine di produrre utilità e una di tipo psicologico, altrettanto fondamentale, proprio perché il lavoro rappresenta "l'operatore simbolico indispensabile alla separazione con se stessi, alla delimitazione del sé... È ciò che permette di non viverci come qualcosa di inutile al mondo"¹¹.

Se "il lavoro è la scena dove in modo simultaneo e dialettico si giocano il rapporto con se stessi, con gli altri e il rapporto con il reale"¹², ecco che la scuola, nel suo compito di integrazione dell'individuo nella società e di realizzazione ed espressione di sé, non può ignorare questo spazio e il tipo di esperienza che in esso si dà, non può non interrogarsi sul tipo di sapere e di processo formativo che offre agli studenti in relazione al loro passaggio nel mondo del lavoro, ma deve invece domandarsi quali siano le modalità migliori per permettere agli studenti di costruire modi di realizzazione di sé e di partecipazione attiva alla collettività.

Questa questione spinge ad affrontare il tema del difficile rapporto tra la scuola e il lavoro.

Nel 1997, Riccardo Massa parlava di una scuola in crisi anzi di una vera e propria "crisi della scuola" di cui individuava il carattere obsoleto e squalificato degli obiettivi, dell'organizzazione e dei metodi non più adeguati ai nuovi bisogni di formazione, una scuola incapace di incidere sul mercato del lavoro e sulla disoccupazione, un sistema "inefficiente e improduttivo", "separato dal mondo, privo di utilità sociale, dogmatico e astratto"¹³. Una scuola che difficilmente riesce a educare al lavoro, che difficilmente è in contatto con la realtà nella quale è inserita, una scuola che non riesce ad aiutare il passaggio verso ciò che sta fuori "dalle sue mura", per citare un noto romanzo di qualche anno fa¹⁴. Per affrontare la questione si tratta, allora, di capire innanzitutto come e se

¹⁰ Cfr. M. Nicoli, *Le risorse umane*, Roma, Ediesse, 2015; A. Marchesi, *Le fabbriche dell'anima*, Milano, Ghibili, 2002; G. Maifreda, *La disciplina del lavoro. Operai, macchine e fabbriche nella storia italiana*, Milano, Bruno Mondadori, 2007.

¹¹ D. Lhuillier, voce "Lavoro", in J. Barus-Michel, Enriquez E., Levy A., *Dizionario di psicosociologia*, Milano, Raffaello Cortina, 2005, pp. 193-194.

¹² *Ivi*, p. 189.

¹³ R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Roma-Bari, Laterza, 1997, pp. 4-5.

¹⁴ Cfr. F. Begadeau, *Entre les murs*, Paris, Gallimard, 2006.

questa situazione sia cambiata e in quale forma questo rapporto tra scuola e mondo del lavoro si dia attualmente.

2. La fotografia attuale

La prima domanda da farsi è relativa alla situazione attuale, a quanto, oggi, la scuola e il sistema di relazione con la realtà produttiva, riesca a garantire questo passaggio e questa forma di integrazione del soggetto nella società tramite la mediazione del lavoro, quanto è semplice in sostanza per uno studente che esce dalla scuola riuscire a trovare, con le proprie competenze e i saperi di riferimento, una occupazione tramite cui fornire il proprio contributo alla società.

I dati europei sull'occupazione giovanile dei soggetti in uscita dalla realtà formativa non sono particolarmente rassicuranti. Com'è noto, l'inizio della crisi ha fortemente eroso le opportunità occupazionali dei giovani europei facendo registrare un brusco calo nel 2009 che è continuato, sebbene a ritmo meno intenso, negli anni successivi e con una ripresa solo nel 2014 che ha portato la media degli occupati europei tra diplomati e laureati tra i 20 e i 34 anni, a tre anni dal termine degli studi, a una percentuale del 76%¹⁵.

Per la realtà italiana questa percentuale scende al 45%. In altre parole, se in media in Europa tre giovani su quattro usciti dalla scuola trovano nel giro di tre anni un lavoro, in Italia meno di uno studente su due ha questa possibilità. Tra i principali problemi della realtà italiana, oltre agli aspetti di criticità che condivide con gli altri paesi europei come il tema della rapida obsolescenza delle competenze¹⁶ e la difficile predittività delle occupazioni richieste nel futuro, ci sono sicuramente il tema del *mismatch* delle competenze¹⁷ ma soprattutto il tema dell'*overeducation*. Nonostante l'Italia presenti uno dei più bassi livelli di istruzione terziaria rispetto ai paesi europei, in moltissimi casi le competenze di cui sono in possesso gli studenti non sembrano essere quelle richieste dal mercato del lavoro e in molti casi questo *mismatch* assume la forma di *overeducation*: i giovani sono costretti ad accettare

¹⁵ R. Cascioli, *Le prospettive occupazionali dei giovani al termine dei percorsi di istruzione e formazione in Italia e in Europa alla luce dell'indicatore europeo sulla transizione scuola-lavoro*, in "Politiche Sociali", fascicolo 2, maggio-agosto 2016, pp. 287-310.

¹⁶ Cfr. S. Negrelli, *Le trasformazioni del lavoro*, cit.

¹⁷ R. Hatos, *Skills mismatch of the young people at the European level*, in "Annals of the University of Oradea", Economic Science Series, 2015, Vol. 24, Issue 1, pp. 431-439.

lavori pensati per candidati con una qualifica inferiore e per un ambito non necessariamente connesso al proprio *curriculum* di studi¹⁸.

Questi dati inducono a riconoscere come in realtà la difficoltà nella transizione scuola-lavoro tipica del contesto italiano, sia l'effetto di una coincidenza di diversi fattori: chiaramente è coinvolto il sistema istruttivo e la sua strutturazione, ma è necessario considerare anche la presenza di un regime di transizione scuola-lavoro che, come per il welfare, ricalca il modello “mediterraneo”¹⁹ ed è quindi caratterizzato da una tendenziale assenza dello Stato per quanto riguarda le politiche attive di supporto ai lavoratori e quelle passive di sostegno al reddito.

Ancora non bisogna dimenticare, come i dati degli studenti *overskilled* ci ricordano, lo “scarso dinamismo del nostro sistema produttivo”²⁰ e la presenza di una economia in stato di stagnazione e che presenta una struttura produttiva dominata dai settori tradizionali per i quali la richiesta di lavoratori ad alta qualifica è limitata.

Per cercare di intervenire in questa complessa situazione si è cercato negli ultimi anni, da un lato, di operare sulla flessibilizzazione dei contratti di lavoro, ottenendo però come effetto non solo l'assenza di incremento dei posti di lavoro ma anche la riduzione della qualità dello stesso²¹ e, dall'altro, realizzando nella scuola alcuni tentativi, timidi e non sempre sapientemente predisposti, di aprire l'esperienza scolastica al mondo del lavoro. Ne sono un esempio i percorsi di imprenditorialità che hanno visto l'Italia tra i primi Paesi in Europa ad adottare strutturalmente il modello concettuale “*Entrecomp*” (*Entrepreneurship Competence Framework*), il quadro di riferimento per la competenza imprenditorialità, prodotto dalla Commissione europea, oppure la diffusione dell'alternanza scuola-lavoro varata nel 2015 con la Legge 107, e che predispone un monte ore obbligatorio (almeno 90 ore per i licei, almeno 150 per gli Istituti tecnici e almeno 210 per gli Istituti professionali) di esperienze in contesti lavorativi per tutti gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado²².

¹⁸ F. Pastore, *Le difficili transizioni scuola-lavoro in Italia. Una chiave di interpretazione*, in “Economia dei Servizi”, fascicolo 1, 2012, pp. 109-128.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ *Ivi*, p. 109.

²¹ Cfr. S. Negrelli, *Sociologia del lavoro*, Roma-Bari, Laterza 2005; A. Fumagalli., *Lavoro male comune*, Milano, Mondadori 2013; L. Gallino, *Il costo umano della flessibilità*, Roma-Bari, Laterza 2001.

²² Cfr. S. Meghnagi, *Il sapere che serve. Apprendimento, formazione continua e dignità professionale*, Roma, Donzelli, 2012.

Va inoltre ricordata la difficoltà nell'affermazione di una cultura della formazione nella realtà produttiva italiana in cui il tessuto imprenditoriale è composto per oltre il 95% da imprese di piccolissime dimensioni (da 1 a 9 addetti) spesso a conduzione familiare²³ e in cui le grandi imprese (sopra i 250 addetti) sono solo lo 0,1% delle totali²⁴. Nonostante infatti la diffusione di misure come i Conti di sistema creati nei Fondi interprofessionali (Fondimpresa, Fondirigenti, Forte,..) nate per permettere anche alle piccole imprese di accedere ed attivare percorsi formativi²⁵, la diffusione di una cultura che intenda la formazione non solo come spesa ma anche come investimento²⁶, sembra non essere così banale. La situazione può sembrare lontana dal trovare una soluzione.

Pur nella consapevolezza che le agenzie formative rappresentano solo uno dei tasselli di questo complesso *puzzle* e pur nella convinzione che solo una azione congiunta e integrata di trasformazione che coinvolge tutti gli elementi del sistema potrà portare risultati capaci di modificare significativamente la situazione, è senz'altro vero che la scuola rappresenta un elemento importante, oltre ad essere quello di più evidente e immediata rilevanza dal punto di vista pedagogico.

Non si può quindi pensare di risolvere il problema intervenendo solo sulla scuola, ma proprio per la funzione che la scuola dovrebbe ricoprire dal punto di vista sociale, sarebbe opportuno interrogarsi rispetto a questa agenzia e alla sua forma attuale, a che cosa fa e alle ragioni per cui lo fa, riflettere su come potrebbe riconfigurarsi alla luce della situazione attuale e alle domande che il contesto e i suoi protagonisti (studenti, genitori, società, mondo produttivo nel senso più ampio del termine) le pongono: che cosa può fare la scuola per rispondere a queste esigenze? Come configurarsi come una scuola capace di assolvere al suo compito di inserimento e partecipazione sociale dei giovani? Quali tipologie di apprendimenti dovrebbe garantire agli studenti? Quali metodologie didattiche dovrebbe adottare? Quali linguaggi?

²³ Cfr. C. Ghiringhelli, *Le PMI in Italia. Innovazioni, strategie e modelli organizzativi*, Milano, Apogeo, 2010.

²⁴ Cfr. Dati Istat 2016,

²⁵ Cfr. F. Farinelli, S. Vaccaro, *La contrattazione della formazione e i fondi interprofessionali*, in R. Pettenello, *La formazione dei lavoratori, il sindacato e la contrattazione*, Roma, Ediesse, 2006, pp. 195-222.

²⁶ Cfr. F. Paoletti, *Organizzare le funzioni del personale. Strategie, assetti strutturali e processi per una gestione efficace della forza lavoro*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

Si tratta di una interrogazione profonda che si sofferma a pensare criticamente e senza pregiudizi sia il *cosa*, il tipo di apprendimenti e saperi da promuovere e valorizzare, sia il *come* riflettendo profondamente sulle metodologie, le attività che vengono proposte, il dispositivo in essa presente²⁷. Si tratta, quindi, di pensare all'identità della scuola attuale e a come e in quale direzione, proprio a partire da questo incontro mancato con la realtà del lavoro, dovrebbe ripensarsi.

3. *Oltre un falso dilemma*

Affrontare il rapporto tra scuola e lavoro non è semplice, anche per la presenza di una serie di convinzioni e pregiudizi che rendono difficile la possibilità di un dialogo tra queste due realtà.

Innanzitutto, c'è da considerare una tendenza diffusa a leggere il tema dell'incontro tra la scuola e il mondo del lavoro prefigurandosi una scuola o completamente svincolata dalle esigenze della realtà occupazionale o completamente asservita ad esse, restando quindi vittime di una sorta di "falso dilemma"²⁸.

Nel periodo a cavallo tra gli anni Ottanta e i Novanta del secolo scorso, Riccardo Massa parlava di un falso dilemma nel modo in cui si affrontavano molte delle questioni relative alla scuola. Questo falso dilemma era l'effetto della tendenza a introdurre nel modo di intendere le questioni una logica dicotomica e banalizzante che, proprio perché poneva le diverse possibilità in una alternativa, finiva per oscillare tra una posizione o il suo opposto, senza però riuscire ad abbracciare in modo più aperto e proficuo l'esperienza e a fornirne una lettura piena e soddisfacente.

Uno degli esempi di questa dicotomia, e della conseguente oscillazione tra posizioni apparentemente opposte, era quello relativo alla domanda sul compito della scuola che portava a chiedersi se questa istituzione dovesse occuparsi di educare oppure di istruire come se fosse necessario operare una scelta tra queste due opzioni e non si potesse o meglio dovesse perseguire entrambi gli scopi integrandoli in un unico e necessario progetto. Un altro esempio di questa dicotomia era il falso dilemma tra mente e affetti che poneva questi due aspetti della pratica educativa e prima ancora dell'esistenza in una contrapposizione ineliminabile rinunciando così a poter/dover lavorare inevitabilmente su entrambi e sulla loro proficua armonizzazione.

²⁷Cfr. R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, cit.

²⁸*Ibidem*.

La persistenza di questa logica dicotomica e la conseguente tendenza alla banalizzazione, sembra darsi anche nel momento in cui si tematizza il rapporto tra scuola e mondo del lavoro. Anche in questo caso è come se si fosse prigionieri di una alternativa che profila un *aut aut* tra una scuola o completamente svincolata dalle esigenze del mercato del lavoro o interamente dominata ad esse.

Si finisce, in sostanza, per sostenere o una scuola tutta piegata sull'iperspecializzazione degli indirizzi e il tecnicismo per garantire una presunta utilità degli apprendimenti o una scuola che ignora completamente la questione della futura collocazione dei giovani per non essere asservita alle logiche della produzione e preservare così l'autonomia del proprio progetto culturale.

Spesso pare, infatti, che anche il solo porsi la domanda relativa alla preparazione professionale degli studenti e della loro successiva collocazione nel mondo del lavoro implichi cedere alla piena sudditanza della scuola alle esigenze della realtà produttiva, con un'accentuazione forte (e apparentemente inevitabile) della dimensione tecnica e la rinuncia al proposito di lavorare per promuovere una formazione "culturale" di più ampio respiro²⁹.

Così per evitare di perdersi in facili ricette che prescrivono l'inglese e l'impresa impoverendo la complessità e le potenzialità dell'esperienza formativa, la scuola finisce però per rinunciare ad accettare la sfida sempre più complessa e insieme necessaria, di perseguire apprendimenti culturali aperti e nello stesso tempo significativi per i ragazzi e la loro vita futura, anche professionale.

Cercare di superare questa dicotomia non è semplice anche per il suo carattere profondamente radicato nella mentalità e nel senso comune e forse condizionata da una impostazione della scuola di gentiliana memoria che – pur animata dal tentativo opposto – ha finito per stressare questa alternativa: scuola tecnica e piegata alle esigenze del lavoro o scuola che offre una formazione culturale a tutto tondo. Il problema, quindi, non è nuovo; già Antonio Gramsci avvertiva il rischio di introdurre una dicotomia tra una scuola "formativa" e "disinteressata" rivolta a una piccola *élite* di persone che potevano permettersi di non pensare a prepararsi per un avvenire professionale e una scuola

²⁹ Cfr. C. Giunta, *L'assedio del presente. Sulla rivoluzione culturale in corso*, Bologna, il Mulino, 2008.

fortemente ancorata allo sviluppo di competenze tecnico-manuali funzionali all'inserimento lavorativo³⁰.

Riconoscendo, però, come tutti gli uomini siano intellettuali, seppur non tutti gli uomini nella società svolgano la funzione di intellettuali³¹, Gramsci arrivava a proporre una scuola unitaria capace di inaugurare “nuovi rapporti tra lavoro intellettuale e lavoro industriale non solo nella scuola, ma in tutta la vita sociale”³², spingendo quindi a uscire dall'alternativa e a lavorare per la creazione di una scuola attenta al lavoro senza però rinunciare ai suoi obiettivi formativi e culturali. Una sfida che ancora rimane aperta³³.

Si tratta allora innanzitutto di fare i conti con questo primo pregiudizio, spesso tacito nel modo di intendere il rapporto tra scuola e mondo del lavoro, per lasciare spazio a un dialogo proficuo capace di integrare, invece che contrapporre, le diverse opzioni, di prefigurare una scuola autonoma ma permeabile, ambiziosa rispetto ai propri compiti formativi proprio perché capace di integrarli e connetterli al contesto socio-culturale e lavorativo in cui opera e per il quale deve preparare i suoi studenti.

Una scuola che non debba scegliere tra formazione culturale e spendibilità delle competenze, ma che al contrario riesca a formare adulti che possano trovare spazio nel mondo del lavoro proprio in veste del proprio, alto, profilo culturale.

4. *La legittimità di ripensare la forma-scuola: non di sola disciplina*

Abbiamo visto che la scuola, prigioniera di questa logica dicotomica, sembra spesso finire per trascurare il problema del rapporto con il mondo del lavoro. Connesso alla predominanza di questo pensiero dicotomico e come sua diretta conseguenza, persiste un altro tipo di pregiudizio: quello che rivendica una sorta di intoccabilità della scuola in rapporto al tema del lavoro. Proprio come conseguenza dell'idea che la scuola se iniziasse a pensarsi in relazione al contesto socio-culturale e lavorativo in cui opera, rischierebbe di livellarsi verso il tecnicismo e svendersi alle richieste del mercato, si assiste alla presenza di posizioni che si oppongono drasticamente alla possibilità di “corrompere” l'attuale forma-scuola.

³⁰ A. Gramsci, *L'organizzazione della scuola e della cultura*, in M. A. Manacorda (a cura di), *L'alternativa pedagogica*, Roma, Editori Riuniti, pp. 133-145.

³¹ *Ivi*, p. 53.

³² *Ivi*, p. 141.

³³ Cfr. G. Gosetti, *Giovani, lavoro e significati*, Milano, FrancoAngeli, 2004.

A fronte delle posizioni di chi difende l'attuale forma della scuola e il dispositivo scolastico proprio per evitare una completa resa dell'educazione alla realtà produttiva, si dovrebbe ricordare però che – come ci insegna Michel Foucault – la scuola moderna, quella che siamo abituati a pensare e con cui ci confrontiamo, eredita ed è espressione dell'assetto tipico dei dispositivi disciplinari, quali le prigioni, le caserme o gli ospedali e che ne ripropone le strategie di controllo e di assoggettamento. A chi quindi resiste ai tentativi di ripensamento dell'esperienza scolastica, temendo una deriva che la allontani da un progetto di formazione culturale, va ricordato che la stessa forma scuola, così come siamo abituati a pensarla, è nata per creare corpi “docili e produttivi”, quegli stessi corpi funzionali ad essere inseriti come manovalanza nelle fabbriche e negli opifici³⁴. Michel Foucault nel noto testo “*Sorvegliare e punire*” racconta infatti i meccanismi di diffusione del potere disciplinare, un potere che, affermatosi a partire dal XVIII secolo, agisce strutturando soggettività, tramite il dettagliato e microfisico controllo sul corpo oggetto e bersaglio del potere tramite i dispositivi: “il momento storico delle discipline, è il momento in cui nasce un'arte del corpo umano, che non mira solamente all'accrescersi delle sue abilità e neppure all'appesantirsi della sua soggezione, ma alla formazione di un rapporto che, nello stesso meccanismo, lo rende tanto più obbediente quanto più è utile, e inversamente”³⁵.

Questa manifestazione del potere disciplinare, ravvisabile inizialmente e nella sua forma più compiuta nelle prigioni, diviene meccanismo diffuso nell'intero corpo sociale attraverso istituzioni che ne riproducono il funzionamento. La costituzione di una scuola che riprenda le caratteristiche del dispositivo disciplinare, che espone a un regime di visibilità continuo il singolo studente e lo sanziona a fronte di comportamenti non riconosciuti come quelli auspicati, che ne struttura microfisicamente il comportamento, che ne scandisce l'attività con ingiunzioni chiare e brevi, che sottopone ciascuno studente al rituale dell'esame e produce assieme alla valutazione dei singoli un sapere e un potere sugli stessi, svela la sua più intima connessione con la struttura del potere. Struttura disciplinare di controllo.

Anche Zigmund Bauman ci ripropone una lettura della scuola in questa direzione mettendola in relazione all'etica del lavoro che si è

³⁴ Cfr. A. Marchesi, *Fabbriche dell'anima. L'organizzazione post fordista del lavoro come dispositivo pedagogico*, Milano, Ghibli, 2002.

³⁵ M. Foucault, *Surveiller et Punir. La naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975, p. 150.

imposta a partire dall'età moderna e dal processo di industrializzazione, un'etica nata dalla necessità di costringere persone fino a quel momento abituate a dare un significato al proprio lavoro stabilendone le finalità e controllandone gli sviluppi, all'esecuzione di compiti dettati da altri e che tendevano a essere considerati privi di senso³⁶.

La diffusione di questa etica viene chiaramente messa in relazione con l'organizzazione economica di quell'epoca e intesa come sua conseguenza: il nuovo sistema di produzione industriale necessitava di creature senza anima, ingranaggi di un meccanismo complesso, persone spogliate di interessi e ambizioni ma funzionali ad inserirsi nei meccanismi lavorativi imposti dalle grandi fabbriche.

Ecco, quindi, che con la rivoluzione industriale nasce la necessità di produrre soggetti ubbidienti, capaci di rispondere alle richieste senza fare domande, efficienti e produttivi; ecco da qui l'esigenza di una istituzione, la scuola, che potesse supportare con la sua struttura e la sua processualità formativa questo complesso ma fondamentale bisogno sociale.

A fronte di queste considerazioni emerge quindi la libertà di interrogare con profondità e senza paure la forma della scuola e il suo dispositivo cercando di scalfire quella tendenza alla chiusura e all'impermeabilità per preservarne una struttura in realtà già originariamente compromessa³⁷, per iniziare a legittimarsi la possibilità di modificare la sua struttura e per aprire la riflessioni su quali siano le caratteristiche e le richieste del mercato del lavoro anche e soprattutto a partire da una domanda: siamo sicuri che queste siano così dissonanti rispetto all'esigenza di formazione culturale?

5. Le credenze sul mercato del lavoro

Superata la falsa concezione dicotomica e riconosciuta la legittimità di poter porre mano alla scuola, si tratta di superare un altro pregiudizio relativo alle attuali richieste delle organizzazioni e del mercato del lavoro. Spesso infatti, come abbiamo avuto modo di accennare, sembra che aprire la scuola alle esigenze dell'impresa implichi proporre posizioni tecniciste, percorsi formativi fortemente professionalizzanti a discapito di una riflessione culturale e di più ampio respiro, formare futuri

³⁶ Z. Bauman, *Lavoro consumismo e nuove povertà*, Troina (EN), Città Aperta edizioni, 2004.

³⁷ Cfr. L. Althusser, *Lo stato e i suoi apparati*, cit.; A. Broccoli, *Ideologia e educazione*, cit.

lavoratori ubbidienti e produttivi e non cittadini critici e pensanti. Ma è davvero così? Il mondo delle organizzazioni, il mondo del lavoro attuale con suoi processi di automazione e di delocalizzazione della produttività, ha davvero bisogno, come in passato, di corpi docili e produttivi oppure necessita di figure di tutt'altra natura, profili portatori di altre (e alte) competenze culturali?

Negli ultimi 40 anni, è stato fatto un percorso volto a ridefinire modelli, principi, disegni e funzionamento dell'organizzazione e che ci porta quindi a modificare completamente il tipo di lavoro promosso e parallelamente il tipo di professionalità richieste³⁸.

Come ci ricorda Ulderico Capucci³⁹ (2006), negli ultimi 40 anni si è passati da un modello verticale di organizzazione a un modello orizzontale. Il modello verticale riguardava innanzitutto l'assetto della produzione: il processo produttivo avveniva interamente all'interno dell'impresa, e si configurava nell'organizzazione di una *mass production* con una strategia di crescita quantitativa: il volume della produzione era un *driver* dell'efficienza, della economia di scala, della riduzione dei costi. La strategia portava alla crescita quantitativa attraverso la spinta sui volumi ma anche tramite la diversificazione. L'impresa diventava grande; il volume, la produzione di massa, la verticalità del processo produttivo erano elementi chiave di questa evoluzione. In parallelo l'organizzazione, all'aumentare della dimensione, assumeva un disegno verticale che si reggeva sulla gerarchia esplicitata dall'organigramma: ogni sette/otto persone era necessario prevedere la figura di un capo (di unità, di reparto, di ufficio), in questo modo anche l'organizzazione si configurava come verticale (piramidale, a struttura gerarchica).

Oggi le organizzazioni si sono progressivamente "appiattite". Il processo produttivo si sta esternalizzando. Si passa da una organizzazione gerarchica e proceduralizzata a una organizzazione piatta e processiva che proprio perché snella e lasca, riesce a meglio adattarsi e a rispondere i rapidi cambiamenti del mercato.

Nascono aggregazioni di imprese connesse da *network*. Si va verso l'impresa a rete con una serie di collegamenti orizzontali e legami di interdipendenza tra micro-imprese.

³⁸ Cfr. B. Rossi, *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Milano, Angelo Guerini e Associati, 2008; F. Paoletti, *Organizzare le funzioni del personale. Strategie assetti strutturali e processi per una gestione efficace della forza*, cit., 2008.

³⁹ U. Capucci, *La formazione nella società della conoscenza*, in "Sociologia del lavoro", n. 103, 2006, pp. 35-57.

La strategia non è più la diversificazione ma la focalizzazione: imprese più piccole, specializzate ma collegate.

La produzione di massa si è trasformata in *lean production*: una produzione flessibile, il cui paradigma principale non è il volume ma la qualità e la tempestività della risposta a un mercato sempre più incerto e instabile a cui fornire risposte nuove in tempi rapidi.

La *lean production* (processo produttivo leggero e veloce) dà vita alla *lean organization*: organizzazione leggera che elimina tutto ciò che non produce valore. Così il modello di impresa e il modello organizzativo da una configurazione verticale passa a un modello orizzontale, piatto, lasco. Questa nuova impresa elimina i controlli, le procedure, le scorte. L'organizzazione piatta, orizzontale e trasversale ha bisogno di un nuovo collante per avere una forma più liquida. Questo nuovo collante lo si trova nella conoscenza o meglio nella conoscenza organizzata, quella che dà forma e consistenza ai processi orizzontali, allo scambio di valore⁴⁰.

È in questo modo che ci si trova a modificare completamente anche l'immagine del lavoratore e delle richieste che ad esso l'organizzazione avanza⁴¹.

Sempre seguendo Capucci, riconosciamo come le persone impegnate in una organizzazione con queste caratteristiche si trovano continuamente esposte alla necessità di prendere decisioni, di pianificare l'azione alla luce di situazioni mutevoli e incerte, di individuare modalità di azione inedite e innovative per far fronte ai problemi sempre nuovi e imprevedibili con cui lo scenario instabile e i mercati dinamici e globali costringono a confrontarsi.

Questi compiti complessi non vengono più però demandati esclusivamente al *management*, ma proprio in virtù dell'appiattimento e dell'efficienza dell'organizzazione si estendono anche alle funzioni operative. Emerge così la necessità di figure professionali complesse, di persone capaci non tanto di obbedire ed eseguire gli ordini, qualità apprezzata in una organizzazione dalla struttura gerarchica e proceduralizzata, ma anzi di individuare nuove soluzioni, di avere un pensiero

⁴⁰ Cfr. A. Gorz, *L'immateriale*, cit.; A. Cipriani, A. Gramolati, G. Mari, *Il lavoro 4.0. La quarta rivoluzione industriale e le trasformazioni delle attività lavorative*, Firenze, Fup, 2017.

⁴¹ Cfr. F. D'Egidio, *Il bilancio dell'intangibile. Per determinare il valore futuro dell'impresa*, Milano, FrancoAngeli, 2001; M. Striano, *La sfida del riassetto di competenze e life skills*, in E. Maescotti (a cura di), *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide*, Milano, Mimesis, 2015.

critico, di pensare *out of the box* e di riconoscere nuove strade da percorrere, di collaborare nel lavoro in *team* e di esercitare la propria *leadership* anche e soprattutto dove non c'è più una gerarchia a garantire l'esigenza di farsi ascoltare.

Come ricorda Massimiliano Costa “il lavoratore nel mercato del lavoro, prima di essere competente per produrre, deve essere competente per l'azione. La “competenza ad agire” si lega pertanto alla tendenza-possibilità-libertà che ogni persona ha di immaginare e desiderare qualcosa che ancora non è dato; individuare obiettivi per realizzarlo, a partire da quanto c'è a disposizione; dare incominciamento a qualcosa di nuovo: ri-costruire discorsivamente strategie e finalità in modo imperfetto”⁴².

Risulta allora fondamentale riuscire a promuovere in chi opera nelle organizzazioni un “mindset personale e professionale capace di leggere e gestire l'ambiguità, capire e dirigere il cambiamento mutevole non prevedibile, governare i mercati e situazioni indeterminate, gestire turbolenze critiche, individuali, gruppali e istituzionali, connettere insieme le diversità di tutti i tipi: generazionali, etniche, religiose, manageriali”⁴³.

A conferma di questo passaggio così profondo nell'“antropologia organizzativa” basterebbe ricordare lo studio del World Economic Forum che nello stilare la classifica delle 10 competenze più richieste nel mercato del lavoro 2020, ha indicato nelle prime 6 in ordine il *complex problem solving*, il *pensiero critico*, la *creatività*, la *gestione delle persone*, la *capacità di coordinarsi con gli altri* e l'*intelligenza emotiva* tutte competenze complesse e di un alto livello di articolazione, non certo acquisibile con una formazione tecnicistica e operativa.

L'identikit del soggetto richiesto dalle nuove organizzazioni sembra quindi allontanarsi da quei corpi “docili e produttivi” del passato, per rimandare a una figura professionale complessa, dotata di competenze riflessive di apprendimento e di meta-apprendimento, una figura capace di autonomia e di pensiero laterale, una figura capace di collaborare e di trovare, assieme agli altri, nuove possibilità, una figura capace di avere uno sguardo aperto e consapevole, capace di leggere i contesti e interpretarli, di accogliere la complessità e di gestirla. E visti i profondi

⁴² M. Costa, *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire formativo*, Milano, FrancoAngeli, 2016, pp. 27-28.

⁴³ A. Fontana, *Storytelling management*, in D. Boldizzoni, R. Nacamulli, *Oltre l'aula. Strategie di formazione nella società della conoscenza*, Milano, Apogeo, 2011, p. 171.

cambiamenti relativi alle organizzazioni e ai contesti competitivi nei quali si muovono, queste caratteristiche risultano essere diffusamente valorizzate e richieste.

Avvicinandosi al mondo delle organizzazioni, liberandosi di alcuni dei pregiudizi più diffusi sulla stessa, permetterebbe forse di scoprire che le esigenze della scuola di creare soggetti critici e di fornire una formazione culturale e di ampio respiro, non sono così in contrasto con quanto viene richiesto dal mondo delle organizzazioni. Si tratta, allora, di capire come aiutare la scuola a raggiungere questo obiettivo.

6. *Alcune possibili piste per un rapporto tra scuola e mondo del lavoro*

Analizzati e decostruiti, per quanto possibile, alcuni dei pregiudizi che ingombrano il campo tra scuola e lavoro si tratta di individuare quali possano essere alcune linee in cui riconoscere un possibile incontro tra queste due realtà.

Si tratta di mettere mani a una struttura tipica della scuola e che coinvolge la sua forma, lavorando sul dispositivo in atto di cui ci parla Riccardo Massa e che, al di là delle diverse riforme della scuola che si sono succedute, sembra essere l'elemento più resistente e che impedisce alla scuola una reale trasformazione, oltre che la possibilità di mostrarsi più permeabile rispetto al contesto sociale e ai suoi cambiamenti⁴⁴. Per dispositivo scolastico intendiamo quell'organizzazione al dettaglio degli spazi, dei tempi, dei corpi, dei linguaggi, dei significati che in modo piuttosto rigido e pressoché immutato caratterizza e sottende l'esperienza scolastica⁴⁵ fin dall'affermazione della scuola di massa e che tuttora risulta la più diffusa, specie nella scuola secondaria di primo e secondo grado.

Si tratta di una organizzazione dettagliata e microfisica che con il suo darsi impone un modo di vivere e abitare la scuola e il rapporto con il sapere, con la realtà esterna e con gli altri, un'organizzazione che determina il tipo di esperienza che ne viene proposta e il tipo di

⁴⁴ R. Massa, *Educare o Istruire. La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli, 1991; R. Massa (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 1992; R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Roma, Laterza, 1997.

⁴⁵ Cfr. A. Rezzara, *Un dispositivo che educa. Pratiche pedagogiche nella scuola*, Milano, Mimesis, 2009; F. Cappa (a cura di), *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica*, Milano, FrancoAngeli, 2014; M. Palma, *Il dispositivo educativo. Per pensare e agire le esperienze educative*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

apprendimenti che vengono promossi, un'organizzazione che produce effetti inevitabili in chi la attraversa.

Questa strutturazione dell'esperienza nota e "naturalizzata" perché sperimentata da tutti, prevede la scansione di ore di lezione associate a materie rigidamente separate, una soluzione che – per la sua stessa forma – ostacola la compresenza dei docenti, la possibilità di una trattazione interdisciplinare e capace di cogliere la complessità dei temi proposti; ancora una strutturazione che prevede la presenza di aule dove, al netto dei pochi momenti connessi all'intervallo e negli interstizi del cambio docente, per 5/6 ore al giorno si prevede la presenza degli studenti seduti nei banchi e spesso rivolti a una cattedra posta al centro dell'aula e da cui per la maggior parte del tempo vengono proposte lezioni frontali in una struttura che disincentiva nei ragazzi un ruolo attivo; una organizzazione che disciplina, che separa i ragazzi e li sottopone a un regime di controllo costante, che richiede agli studenti ascolto e obbedienza e che, per la sua stessa forma, rende difficile sperimentare la collaborazione e il lavoro in *team*.

Una struttura scolastica fortemente vincolata a un programma ministeriale fatto di un elenco di nozioni e temi proposti in modo spesso lontano dall'esperienza dei ragazzi, una organizzazione scolastica che, come ha ricordato con feroce lucidità uno studente del secondo anno di un istituto professionale intervistato per una ricerca sulla scuola, sembra essere chiamata a lavorare per permettere agli studenti di divenire "intraprendenti e proattivi", come le nuove indicazioni ministeriali e la retorica del senso comune sui giovani raccomandano, ma nello stesso tempo impone ai ragazzi fino a quasi vent'anni di dover domandare il permesso anche solo per alzarsi e poter andare ai servizi. L'organizzazione quotidiana della scuola è, allora, funzionale davvero a creare cittadini e professionisti attivi e critici o lavora invece, al di sotto del dichiarato e fin dalla sua nascita, per promuovere docilità?

È a questa struttura che bisogna guardare per capire se davvero viene proposto un progetto culturale di più ampio respiro e quale esso sia, se viene garantito un processo di apprendimento interrogandosi sul tipo di apprendimento in questione, se si tratta di promuovere obiettivi formativi minimamente sintonizzati con l'esperienza sociale e lavorativa che gli studenti si troveranno ad affrontare oppure ad essere in gioco è un percorso di saperi completamente autoreferenziali, libreschi e inservibili nell'esperienza collettiva e professionale.

A questo proposito potrebbe essere interessante citare pur brevemente alcuni dati emersi da una ricerca realizzata in alcuni istituti di

scuola secondaria di secondo grado del territorio nazionale sul tema della formazione culturale.

Nell'ambito del progetto di ricerca quali-quantitativa sono stati ascoltati gli insegnanti e gli allievi di 5 istituti superiori divisi tra licei e istituti professionali del nord, del centro e del sud Italia per un totale di 20 interviste in profondità realizzate con gli insegnanti e 1 *focus group* di 10 studenti (2 studenti per ciascuno degli anni, dal I al V anno) per ciascuna scuola coinvolta. A valle delle risposte è stata proposta una fase quantitativa che ha visto il coinvolgimento di altri 120 insegnanti, eterogenei per materia insegnata e istituto di riferimento, chiamati a rispondere a un questionario sugli stessi temi⁴⁶.

Ciò che è emerso dalle interviste degli insegnanti è stata innanzitutto la necessità di definire il proprio compito alla luce dei profondi cambiamenti della realtà sociale e delle trasformazioni che la attraversano (dai *social media* alla completa riconfigurazione della realtà produttiva) e in parallelo a questo progetto la forte necessità di ripensare radicalmente la struttura della scuola riuscendo a forzare quel dispositivo scolastico ancora dominante ma completamente inservibile per promuovere una pratica formativa capace di parlare davvero agli studenti e al loro futuro. I docenti impegnati nell'operatività quotidiana sottolineavano l'urgenza di porsi la questione della significatività degli apprendimenti, riconoscendo in questo passaggio un elemento fondamentale per preservare il senso del proprio lavoro e dell'esperienza scolastica e nello stesso tempo una condizione indispensabile per agganciare gli studenti e coinvolgerli.

La domanda che sembra infatti emergere come un'urgenza dal lavoro degli insegnanti è la ricerca di fare un lavoro di "senso", un lavoro cioè di preparazione dei ragazzi verso qualcosa che avverrà dopo e oltre la scuola, un lavoro, questo, che appare sempre più lontano dalle richieste ufficiali della scuola. Dalle interviste emerge infatti una sorta di scarto tra una scuola ufficiale (legata alle richieste ministeriali e ai compiti istituzionali) e una scuola reale (quella "vissuta" dai docenti e dagli allievi nella loro quotidianità).

Se dal lato istituzionale le richieste riguardano molti adempimenti burocratici, la proposta agli studenti dei temi predefiniti nei programmi

⁴⁶ Il progetto di ricerca realizzato con il Finanziamento di Ateneo Quota Competitiva dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca e, a partire da un progetto di ricerca europeo, si poneva come obiettivo quello di indagare tra i suoi temi il concetto di formazione culturale e di identità culturale, con particolare riferimento al concetto di identità culturale "europea".

e la valutazione di questi, dal lato dell'esperienza concreta i docenti trovano studenti che chiedono di accedere a conoscenze per loro significative e utili, a competenze spendibili per leggere il presente e orientarsi in modo critico, ad apprendimenti per capire e agire la contemporaneità. Questo piano richiede ai docenti altri compiti e altri sforzi, un lavoro profondo sulle proprie discipline ma ancora di più sul senso e le modalità del proprio lavoro. Così molti insegnanti descrivono di ritrovarsi incastrati tra le esigenze della scuola ufficiale e quelle della scuola reale con un ovvio senso di stanchezza e smarrimento.

Un altro dato che spinge a soffermarsi a ripensare l'assetto della scuola attuale emerge quando agli insegnanti viene chiesto un approfondimento sul modo, sulle metodologie con cui si cerca di raggiungere gli obiettivi formativi e culturali a cui l'esperienza quotidiana e reale spinge. Parlando di queste metodologie i docenti non riferiscono tanto dell'andamento "consueto" dell'esperienza in aula ma, citano piuttosto spesso la presenza di situazioni "altre", i "progetti" intesi come le esperienze che consentono di costruire uno spazio eterotopico⁴⁷, in cui la struttura consueta dell'organizzazione scolastica può essere forzata. Lo spettacolo teatrale nella scuola, i progetti di educazione alla legalità in collaborazione con il Comune, la creazione di cortometraggi per un concorso esterno; in questi progetti si istituiscono solitamente possibilità di collaborazione tra la scuola e la realtà esterna, si utilizzano metodologie nelle quali i ragazzi giocano un ruolo da protagonisti, si moltiplicano le occasioni di confronto tra colleghi, si facilitano forme d'apprendimento interdisciplinare e integrato.

Questi progetti, che sembrano far saltare il "dispositivo" scolastico inteso come la modalità consueta e "normale" di fare lezione, permettendo di inaugurare un diverso tipo di esperienze, sono quelli che, nelle indicazioni degli insegnanti, lavorano per consentire ai ragazzi di imparare a riflettere sulla propria esperienza, allenare competenze riflessive, di connessione tra i saperi e di meta-apprendimento. Per riuscire davvero a cambiare l'esperienza scolastica e renderla più permeabile e aperta al confronto con la realtà sociale in cui è inserita è però necessario non limitarsi a inserire "progetti" in un assetto scolastico immutato ma lavorare per ripensare l'andamento "consueto", riportando alcune dimensioni proprie dei progetti nell'andamento "normale" della vita in aula, iniziando a pensare l'azione formativa quotidiana come azione

⁴⁷ Cfr. M. Foucault, *Les hétérotopies. Les corps utopiques*, Paris, Francine Fru-chaud et Denys, 2004.

“progettata” anche e soprattutto da un punto di vista pedagogico, e quindi una azione che si interroghi costantemente sugli obiettivi e il senso degli apprendimenti da proporre ai ragazzi e da qui definisca contenuti e metodologie in coerenza con gli scopi.

A poco infatti, e pare forse ovvio specificarlo, possono servire le lezioni di imprenditorialità all’interno di un dispositivo che separa le materie, non fa nulla per valorizzare la creatività, che infantilizza e disciplina, che scotomizza il sapere e si limita a controllare.

A poco serve l’inserimento della struttura dell’apprendistato obbligatorio se l’esperienza proposta all’interno del contesto lavorativo non trova spazio di riflessione e di ripensamento all’interno della quotidianità scolastica, se finisce per restare una parentesi che poco o nulla ha a che fare con ciò che viene proposto e valutato all’interno delle mura scolastiche, se è una esperienza che non riesce a integrarsi profondamente con la realizzazione del programma ministeriale come elemento prezioso del suo svolgimento.

Ecco, allora, la necessità di rendere quella del rapporto con il mondo del lavoro una occasione per ripensare la modalità di organizzazione della scuola e le sue funzioni fondamentali, i suoi obiettivi formativi, il suo senso, le sue metodologie, la sua organizzazione.

Promuovere un lavoro di questo tipo, ripensare la scuola in questo modo e a partire da una più stretta connessione con l’esperienza sociale, con ciò che in essa avviene e con la significatività degli apprendimenti che vengono proposti e promossi rispetto alla vita futura, significa ripensare completamente non tanto le materie quanto i metodi, liberandosi dall’idea di introdurre materie “che servono”, con una impronta appiattita solo su un tecnicismo di bassa qualità, ma anzi arrivando al contrario ad aprire a quelle “culturali” che permettono un pensiero critico e allenato, aprendo davvero alla valorizzazione dei singoli, all’utilizzo delle loro potenzialità. Per farlo è necessario operare un cambiamento innanzitutto di tipo culturale⁴⁸ che sappia davvero prendere le distanze da un “modo di fare le cose” profondamente radicato in una matrice disciplinare e ricordandosi che la trasformazione può essere molto impegnativa, vista la persistenza di questa struttura, ma nello stesso tempo anche semplice e legata a piccoli accorgimenti che già molti insegnanti propongono.

⁴⁸ Cfr: E. Schein, *Culture d’impresa. Come affrontare con successo le transizioni e i cambiamenti organizzativi*, Milano, Cortina, 2000; P. Gagliardi, *Le imprese come culture. Nuove prospettive di analisi organizzativa*, Torino, Isedi, 1995.

Si tratta innanzitutto di pensare a una progettazione che non si concentri solo sui temi e gli argomenti del programma ma ripensi al senso dell'esperienza scolastica come esperienza formativa, sappia ridefinire il "come" in funzione del "cosa" senza però limitarsi ad adottare innovazioni metodologiche spesso alla moda (come le *flipped classroom*, il *circle time*, il *cooperative learning*, l'*ibse*).

Come ricorda Jean Jaques Rousseau nel suo *Emile*, è importante basare le scelte didattiche sull'utilità degli apprendimenti per il fanciullo, intendendo per "utili" tutti quegli apprendimenti di cui lo studente stesso sappia riconoscere un valore per sé, per la sua esistenza attuale e per il suo futuro, restituendo in questo modo allo studente davvero un ruolo attivo ed evitando di abituarlo a "lasciarsi sempre guidare, ad essere un automa nelle mani di altri"⁴⁹. In questo modo il concetto di "utilità" non si esaurisce nel tecnicismo spendibile. Si tratta di promuovere una diversa gestione degli spazi e dei tempi, ristrutturando dove possibile l'assetto consueto delle aule, predisponendo banchi in modo che nell'aula avvenga qualcosa di diverso dalla semplice ricezione passiva di una lezione ma si permetta ai ragazzi di essere costruttori del proprio sapere.

Ancora si potrebbero promuovere forme di collaborazione tra i colleghi insegnanti nonostante l'organizzazione della scuola tenda attualmente a isolare i singoli docenti nelle attività didattiche e a ridurre i momenti di reale confronto pedagogico, in modo da sfruttare pienamente la ricchezza di un approccio interdisciplinare e la capacità di far individuare ai ragazzi connessioni e legami tra campi del sapere apparentemente lontani ma molto vicini se messi all'opera per leggere e operare nell'esperienza⁵⁰. Solo in questo modo si può provvedere a una progettazione pedagogica davvero coerente e integrata a vantaggio degli studenti.

Ancora si tratta di promuovere attività e un assetto più laboratoriale che veda gli alunni posti di fronte a problemi e questioni concrete abituando alla creatività e a riscoprire un ruolo attivo; promuovere lavori di gruppo e possibilità di lavorare in *team*, proprio perché il gruppo⁵¹ è

⁴⁹ J.J. Rousseau, *L'Emilio*, Cles (TN), Oscar Mondadori, 1997, p 228.

⁵⁰ M. Palma, C. Palmieri, *Il lavoro di gruppo tra insegnanti: condizioni facilitanti e ostacoli alla diffusione di una cultura collaborativa nella scuola*, in "Ricerche Pedagogiche", 2018, pp. 243-269.

⁵¹ Cfr. G.P. Quaglino, S. Casagrande, A. M. Castellano, *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Un modello di lettura della dinamica di gruppo, una proposta di intervento nelle organizzazioni*, Milano, Cortina, 1992.

la dimensione che qualifica intrinsecamente l'azione sociale e, nella maggior parte dei casi, anche quella lavorativa, è il contesto nel quale i futuri adulti dovranno imparare a misurarsi e a imparare. Si potrebbero inoltre far lavorare per garantire la capacità di apprendere dall'esperienza e allenare le capacità riflessive: se è vero che, come il modello 70:20:10 afferma che il 70% delle conoscenze che un lavoratore apprende per fare bene il proprio mestiere vengono dall'esperienza lavorativa diretta, allora è bene allenare questa capacità di apprendimento dall'esperienza⁵² e dalla possibilità di riflettere sulla stessa⁵³ in modo da insegnare agli studenti non tanto singole nozioni quanto la capacità di apprenderle.

Questo significa modificare anche il modo in cui si pratica la valutazione⁵⁴ e quindi valorizzare, anche con la scelta di “prove” adeguate, non solo l'acquisizione di “conoscenze” e la riproposizione dei contenuti presentati dai docenti, ma premiare la capacità degli alunni di utilizzare il sapere per leggere le situazioni concrete e inventare nuove interpretazioni del presente e costruire nuove soluzioni alle questioni.

Solo con un serio ripensamento dell'identità e del senso dell'attuale esperienza scolastica e una conseguente trasformazione della sua struttura metodologica, a livello microfisico e quindi con un'attenzione al modo in cui si promuove l'azione scolastica come azione formativa, sarà possibile riuscire a valorizzare esperienze come quelle dell'apprendistato o i progetti che in essa si daranno e che non saranno più da intendersi in una logica alternativa a quella dell'assetto scolastico consueto. Solo con una trasformazione di questo tipo sarà possibile sfruttare la profonda valenza pedagogica del lavoro e costruire finalmente quel ponte tra scuola e società. Riccardo Massa riconosce molto chiaramente questo aspetto dell'esperienza lavorativa sostenendo che “il lavoro umano in genere, e tutte le sue forme specifiche in esso, ha sempre avuto un significato educativo”⁵⁵ e riconoscendo come “il lavoro (come la scuola e la famiglia) delinea l'ordine educativo portante del sistema socio-culturale e quello della personalità”⁵⁶. Al lavoro viene attribuito

⁵² Cfr. L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003.

⁵³ S. Ronald, *Kolb's experiential learning theory: a framework for assessing person-job interaction*, in “The Academy of Management Review”, 8, n. 3, 1983, pp. 501-508.

⁵⁴ A. Rezzara, *Un dispositivo che educa. Pratiche pedagogiche nella scuola*, cit.

⁵⁵ R. Massa, *L'educazione extrascolastica*, Firenze, La Nuova Italia, 1977, p. 33.

⁵⁶ *Ivi*, p. 35

un ruolo importante nella strutturazione dei soggetti proprio perché il lavoro determina una “situazionalità condizionante così oggettiva, così sistematica e così continua ed estesa”⁵⁷ da costituire una delle collocazioni di maggior potere formativo. Per le sue caratteristiche, per la sua diffusione e pervasività nella vita delle persone, l’esperienza lavorativa ha un ruolo determinante nella loro strutturazione.

Per questa ragione sarebbe opportuno che la scuola offrisse agli studenti la possibilità di imparare a riconoscere il valore formativo del lavoro, supportando un’azione di consapevolezza degli apprendimenti e di analisi dell’esperienza proprio per accompagnare quel passaggio tra scuola e mondo del lavoro che oggi appare così difficile da attraversare, anche per l’assenza di un ponte tra le due realtà.

Iniziare a pensare la scuola in questi termini, riuscire a costruire un ponte tra realtà educativa e mondo del lavoro che abbia queste caratteristiche implica lavorare su figure lavorative ambiziose, che riescano a conciliare sapere, saper fare e saper essere lavorando per costruire insieme agli studenti professionalità aperte che uniscano a una formazione culturale profonda e ampia la capacità di rapportarsi agli altri e ai problemi trovando soluzioni e modalità di azione di volta in volta adeguate e coerenti alle richieste e davvero innovative perché non ancora mai pensate.

Riferimenti bibliografici

- Alberici, A., *Apprendimento di competenze strategiche: l’innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Milano, FrancoAngeli, 2004
- Althusser, L., *Lo stato e i suoi apparati* (a cura di Finelli), Roma, Editori Riuniti, 1997
- Barus-Michel J., Enriquez E., Levy A., *Dizionario di psicosociologia*, Milano, Raffaello Cortina, 2005
- Bauman Z., *Lavoro consumismo e nuove povertà*, Troina, Città Aperta edizioni, 2004
- Begadeau F., *Entre les murs*, Paris, Gallimard, 2006
- Biasin C., *Le transizioni. Modelli e approcci per l’educazione degli adulti*, Lecce, Pensa Multimedia, 2012
- Bocca G., *Pedagogia della formazione*, Milano, Guerini, 2000
- Broccoli A., *Ideologia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974
- Bruscaglione M., *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Milano, FrancoAngeli, 1997

⁵⁷ *Ivi*, p. 33.

Cappa F. (a cura di), *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica*, Milano, FrancoAngeli, 2014

Capucci U., *La formazione nella società della conoscenza*, in “Sociologia del lavoro”, FrancoAngeli, n. 103, 2006, pp. 35-57

Cascioli R., *Le prospettive occupazionali dei giovani al termine dei percorsi di istruzione e formazione in Italia e in Europa alla luce dell'indicatore europeo sulla transizione scuola-lavoro*, in “Politiche Sociali”, fascicolo 2, maggio-ago 2016, pp. 287-310

Castel R., *Centralité du travail et cohésion sociale*, in *Le monde du travail*, Paris, La Découverte, 1998

Cipriani A., Gramolati A. e Mari G., *Il lavoro 4.0. La quarta rivoluzione industriale e le trasformazioni delle attività lavorative*, Firenze, Fup, 2017

Costa M., *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire formativo*, FrancoAngeli, Milano, 2016

D'Egidio F., *Il bilancio dell'intangibile. Per determinare il valore futuro dell'impresa*, Milano, FrancoAngeli, 2001

Dewey J., *Democracy and Education*, New York, Delta Phi, 1916

Durkheim E., *Education in Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*, in Durkheim E. *Educazione come socializzazione. Antologia* a cura di Nedo Baracani, Firenze, La Nuova Italia, 1973

Fontana A., *Storytelling management*, in Boldizzoni D., Nacamulli R., *Oltre l'aula. Strategie di formazione nella società della conoscenza*, Milano, Apogeo, 2011

Foucault M., *Surveiller et Punir. La naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975

Idem, *Les hétérotopies. Les corps utopiques*, Paris, Francine Fruchaud et Denys, 2004

Giunta C., *L'assedio del presente. Sulla rivoluzione culturale in corso*, Bologna, il Mulino, 2008

Farinelli F., Vaccaro S., *La contrattazione della formazione e i fondi interprofessionali* in Pettenello R., *La formazione dei lavoratori, il sindacato e la contrattazione*, Ediesse, Roma, 2006, pp. 195-222

Fumagalli A., *Lavoro male comune*, Milano, Mondadori, 2013

Gagliardi P., *Le imprese come culture. Nuove prospettive di analisi organizzativa*, Torino, Isedi, 1995

Gallino L., *Il costo umano della flessibilità*. Laterza, Bari, 2001

Ghiringhelli C., *Le PMI in Italia. Innovazioni, strategie e modelli organizzativi*, Milano, Apogeo, 2010

Gorz A., *L'immateriale*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003 (Original work published 2003)

Gosetti G., *Giovani, lavoro e significati*, Milano, FrancoAngeli, 2004

Gramsci A., *L'organizzazione della scuola e della cultura*, in M. A. Manacorda, a cura di, *L'alternativa pedagogica*, Roma, Editori Riuniti, pp. 133-145

Hatos R., *Skills mismatch of the young people at the European level*, in “Annals of the University of Oradea”, Economic Science Series. 2015, Vol. 24, Issue 1, pp. 431-439

Lombardo Radice L., *Educazione e rivoluzione*, Roma, Editori Riuniti, 1976

Luhilier D. voce “Lavoro” in J. Barus-Michel, Enriquez E., Levy A., *Dizionario di psicosociologia*, Milano, Raffaello Cortina, 2005

Massa R., *L'educazione extrascolastica*, Firenze, La Nuova Italia, 1977

- Idem, *Educare o Istruire. La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli, 1991
- Idem (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 1992
- Idem, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Roma, Laterza, 1997
- Maifreda G., *La disciplina del lavoro. Operai, macchine e fabbriche nella storia italiana*, Milano, Bruno Mondadori, 2007
- Marchesi A., *Fabbriche dell'anima. L'organizzazione post fordista del lavoro come dispositivo pedagogico*, Milano, Ghibli, 2002
- Meghnagi S., *Il sapere che serve. Apprendimento, formazione continua e dignità professionale*, Roma, Donzelli, 2012
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003
- Murgia A., *Dalla precarietà lavorativa alla precarietà sociale. Biografie in transito tra lavoro e non lavoro*, Bologna, Odoja, 2010
- Negrelli S., *Le trasformazioni del lavoro*, Roma, Laterza, 2013
- Idem, *Sociologia del lavoro*, Roma, Laterza, 2005
- Nicoli M., *Le risorse umane*, Ediesse, Roma, 2015
- Palma M., *Il dispositivo educativo. Per pensare e agire le esperienze educative*, Milano, FrancoAngeli, 2016
- Eadem, *Transizioni lavorative e costruzione del sé professionale. Per un contributo della pedagogia nell'attuale mondo del lavoro*, in "Metis", giugno, 2017, pp. 5-19
- Eadem, *Verso una pedagogia del lavoro. Spunti di riflessione per ripensare il rapporto tra formazione e lavoro*, in Ricerche in "Pedagogia e Didattica", 13, 3, 2018, pp. 27-54
- Palma, M., Palmieri C., *Il lavoro di gruppo tra insegnanti: condizioni facilitanti e ostacoli alla diffusione di una cultura collaborativa nella scuola*, in "Ricerche Pedagogiche", 2018, pp. 243-269
- Paoletti F., *Organizzare le funzioni del personale. Strategie assetti strutturali e processi per una gestione efficace della forza lavoro*, Milano, FrancoAngeli, 2008
- Pastore F., *Le difficili transizioni scuola-lavoro in Italia. Una chiave di interpretazione*, in "Economia dei Servizi", fascicolo 1, 2012, pp. 109-128
- Perrone, F., *La formazione aziendale. Storia e prospettive*, in Pellegrini F. e Tiberi A. (a cura di), "Economia e innovazione", Milano, FrancoAngeli, 2016
- Quaglino G. P., Casagrande S., Castellano A. M., *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Un modello di lettura della dinamica di gruppo, una proposta di intervento nelle organizzazioni*, Milano, Raffaello Cortina, 1992
- Rezzara A., *Un dispositivo che educa. Pratiche pedagogiche nella scuola*, Milano, Mimesis, 2009
- Rifkin J., *La fine del lavoro. Il declino della forza lavoro globale e l'avvento dell'era post-mercato*, Milano, Baldini & Castoldi, 1995
- Ronald S., *Kolb's experiential learning theory: a framework for assessing person-job interaction*, in "The Academy of Management Review", 8, n. 3, 1983. pp. 501-508
- Rossi B., *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Milano, Angelo Guerini e Associati, 2008
- Rousseau J.J., *L'Emilio*, Oscar Mondadori, Cles (TN), 1997
- Sennet R., *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Milano, Feltrinelli, 1999

Schein E., *Culture d'impresa. Come affrontare con successo le transizioni e i cambiamenti organizzativi*, Milano, Raffaello Cortina, 2000

Striano M., *La sfida del riassetto di competenze e life skills*, in E. Marescotti (a cura di), *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide*, Milano, Mimesis, 2015