

IDEE IN DISCUSSIONE

«CHIUNQUE PARLI DI “CAPITALE UMANO” STA RISCRIVENDO LA NOSTRA COSTITUZIONE»
NOTA SU *CAPITALE DISUMANO**

Paolo Leon: «... capitale dappertutto e non più lavoro – quando tutti parlano perfino di “capitale umano” vuol dire che non c’è più conflitto tra capitale e lavoro»

Lettera Internazionale: «*Allora possiamo riscrivere l’Articolo 1 della nostra Costituzione...*»

Paolo Leon: «È già stato riscritto. Chiunque parli di “capitale umano” sta riscrivendo la nostra Costituzione»¹.

Sono tratte da un’intervista del 2011 all’economista Paolo Leon, scomparso nel 2016, le parole scelte come titolo di questa nota su *Capitale disumano* di Roberto Ciccarelli, penna de *il manifesto*, sempre sul pezzo in questi anni su quanto si agita nel mondo della scuola e dell’università. E non solo.

Se di Leon fa trasalire l’affermazione che l’Art. 1 è già stato riscritto, inquieta in misura non minore quella che suona “capitale dappertutto *non più lavoro*”. Quest’ultima ancor più autorizza, forse, l’accostamento delle parole di Leon al volume di Ciccarelli, esplicitamente e programmaticamente inserito dall’Autore in quella «filosofia della forza lavoro» (p. 11) esposta nell’altro suo volume, di poco precedente, intitolato proprio *Forza lavoro* (Ciccarelli, 2018b). Lì, l’autore compiva un percorso attraverso la *scomparsa* della forza lavoro – intendendo ciò che Karl Marx (1983: 319 e sgg.) contrappone alla categoria del lavoro astratto nel capitalismo – venuta meno non tanto perché i robot soppiantino il lavoro umano (ché, al tempo dell’automazione, si lavora sempre di più e a

* Roberto Ciccarelli (2018a). *Capitale disumano. La vita in alternanza scuola lavoro*. Roma: Edizioni manifestolibri, pp. 232.

¹ Da operaio a capitale (umano). Intervista con Paolo Leon di Biancamaria Bruno. *Lettera Internazionale*, anno 27 n. 106 marzo 2011.

DOI: 10.3280/ES2020-001009

ECONOMIA E SOCIETÀ REGIONALE - ISSN 1827-2479 - XXXVIII(1) 2020 – IDEE IN DISCUSSIONE

Copyright © FrancoAngeli

N.B: Copia ad uso personale. È vietata la riproduzione (totale o parziale) dell’opera con qualsiasi mezzo effettuata e la sua messa a disposizione di terzi, sia in forma gratuita sia a pagamento.

condizioni sempre peggiori), quanto perché nell'era digitale *tutti siamo forza lavoro* rimossa, non riconosciuta e non retribuita, ridotta a un'invisibilità operosa. In quel testo, (Ciccarelli, 2018b), la forza lavoro è messa al centro dell'elaborazione filosofica, come programmatica alternativa alla futurologia o alle narrazioni vittimistiche e compassionevoli sul lavoro, per interrogarsi non tanto su cosa sia il lavoro quanto su cosa può oggi una forza lavoro.

Ma qual è il *pivot* fra quella “filosofia della forza lavoro” esposta nel libro precedente, improntata al materialismo e all'etica spinozista, e un testo che si occupa di uno strumento della didattica quale è l'Alternanza Scuola-Lavoro? (In questa nota si adotterà con l'Autore questa denominazione, anche se ad oggi, dal settembre 2019, quella corretta è “Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento” – Pcto²). *La vita in alternanza scuola lavoro* è infatti quel sottotitolo di *Capitale disumano* in cui va reperita, in parte, la ragione di riservarvi un certo spazio in questo numero di *esr* dedicato al mondo della scuola, seppure a distanza di due anni dalla pubblicazione³ e in un contesto normativo modificato (su questo si faccia riferimento a quanto sinteticamente ricordato sempre in nota 2).

² A seguito delle modifiche apportate alla formulazione ex l. 107/2015 “Buona Scuola” dalla legge 30 dic. 2018 n. 145 (Legge di Bilancio 2019), art. 1, cc. 784-787 (Alternanza Scuola-Lavoro); Nota Miur n. 3380 del 18-02-2019; Decreto ministeriale 774 del 4 settembre 2019, *Linee guida relative ai Pcto (Percorsi per le Competenze Trasversali per l'Orientamento), nuova denominazione dei percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro*. La più importante novità consiste nella riduzione delle ore obbligatorie: da 400 ore a non meno di 210 ore nel triennio terminale del percorso di studi degli istituti professionali e a non meno di 150 ore nel secondo biennio e nell'ultimo anno del percorso di studi degli istituti tecnici; da 200 ore a non meno di 90 ore nel secondo biennio e nel quinto anno dei licei. La riduzione del numero di ore obbligatorie ha in parte ridimensionato i problemi che si sono presentati nella gestione dell'Alternanza Scuola-Lavoro e razionalizzato numerose anomalie che si erano verificate nei tre anni di applicazione, mettendo in rilievo una certa improvvisazione, ad esempio per la mancanza di luoghi dove effettuare l'Alternanza (da un sondaggio su 3.000 studenti risulta che uno su tre ha dovuto simulare in aula un tirocinio non professionalizzante, cfr. *Capitale disumano*: 122). Tuttavia, la ratio che hanno portato all'adozione di questo strumento didattico rimane immutata. Di conseguenza, si può affermare che non perdono attualità le riserve, le obiezioni che hanno accompagnato l'operazione fin dall'inizio e questo testo di Ciccarelli (2018a).

³ È forse opportuno sottolineare che la presente nota è stata redatta prima che il pianeta venisse capovolto dalla pandemia Covid-19. Nel frattempo, il mondo della scuola, con quello dell'università, è stato travolto da nuove urgenze, portando in primo piano altre problematiche, come la Dad (didattica a distanza). Di fatto, nell'a.s. 2019-2020, le attività per l'Alternanza o Pcto sono state sospese.

Ad apertura di libro è più che comprensibile come l'alternanza di cui si parla sconfini dal sistema dell'istruzione: «siamo tutti in alternanza scuola lavoro», adolescenti e ultra-cinquantenni tutti obbligati a partecipare alla mobilitazione sul «mercato del lavoro 24 ore su 24, sette giorni su sette», nell'intermittenza permanente tra il lavoro e il non lavoro, in questa «società della piena occupazione precaria» che mette tutti ininterrottamente in formazione (pp. 9-10).

Tuttavia, per una risposta alla domanda sulla correlazione fra lo strumento didattico dell'alternanza – che per l'autore coincide con un'ideologia (per es. p. 175 e *passim*) – e la filosofia della forza lavoro fa gioco partire dalla parte finale del volume, quella in cui il saggio per un verso quasi si fa inno indirizzato allo studente, o per meglio dire al *ruolo sociale* dello studente (dal capitolo “Potenza degli studenti”, alla “Conclusione”, all’“Appendice” sul Sessantotto, dove si arriva a sfiorare l'epica), per l'altro prefigura un'auspicabile scuola a venire (“un altro mondo”). Una parte finale che costituisce, retoricamente, la *pars construens* e, politicamente, il senso del libro, dove si profila con maggior nettezza l'idea di scuola che ha in mente Ciccarelli. Una scuola che, diversamente dalla “scuola dell'autonomia”, quella in cui la didattica si è trasformata in “offerta formativa” (p. 91), e dalla scuola-impresa, quella in cui si apprende la competitività e si pratica la “didattica delle competenze” (p. 136), fa perno sullo studente – sul soggetto – come *potenza*, come *forza lavoro*, il cui principio è il movimento e il cambiamento in altro essere sociale (p. 212). La potenza dello studente, al pari di quella del lavoratore, è irriducibile allo *status* formativo, *alias* alla prestazione salariata:

«Il lavoratore non è mai il lavoro che fa; lo studente non è mai lo studio che compie. *In qualità di forza lavoro entrambi sono potenze* e, come tali, andrebbero considerati» (p. 213, corsivo ns)

In questo approccio teorico – dalle ascendenze filosofiche inequivocabili e connotate – la forza lavoro, come facoltà del soggetto e come sua potenza *eternamente in atto* (p. 48), è intesa quale condizione comune, propria di ogni essere umano. In quanto condizione comune e universale, la forza lavoro è «la facoltà più importante della vita attiva di un essere umano indipendentemente dallo *status* lavorativo e dall'appartenenza nazionale» (p. 108). Essa si trova pronta (in potenza, appunto) per essere messa all'opera, per la *prima volta nella vita* – e qui si dà forse una possibile risposta alla domanda sul nesso – quando il soggetto è *nella condizione di studente*. Lo studente infatti è colui che gode, *per la prima volta*, di questa facoltà (capacità, potenza ...).

Sembrano cioè incontrarsi qui la trama e l'ordito, la forza lavoro e lo strumento dell'alternanza:

«... la condizione dello studente [è] quando la vita si apre all'esperienza. La capacità di mettersi al mondo, di nascere ogni volta diversi, di inaugurare un'esperienza nuova, fa parte della potenza di cui disponiamo. È questa capacità che l'alternanza scuola-lavoro cerca di ridurre a un progetto formativo e alla "metodologia didattica"» (pp. 213-214)

Cioè a dire, con l'Alternanza Scuola-Lavoro, il «nuovo esperimento sociale, il più grande nella storia della scuola italiana» (p. 9), si compie l'aziendalizzazione del sistema dell'istruzione rincorsa da tutte le riforme scolastiche e universitarie che si sono susseguite dalla fine degli anni Ottanta. Con l'Alternanza divenuta obbligatoria ("Buona Scuola"), la potenza dello studente, il suo *conatus*, la sua apertura allo studio (*studium*/desiderio) come esperienza, la sua forza lavoro viene integrata alla razionalità produttiva che ha permeato la scuola. Una scuola che, negli ultimi trent'anni, si è via via trasformata in un'agenzia⁴ del capitale umano a partire dalla convinzione che tutte le attività siano definite dall'utilità e vadano collocate «in un progetto finalizzato alla realizzazione di una macchinazione didattica e formativa» (p. 216). Una scuola «disciplinare e neoliberale», l'odierna, che ha abbandonato l'idea di *scholè*, di *otium*, aristocratica sì nella concezione, ma democratica nella realizzazione, grazie all'universalità del sapere impartito in una situazione di livellamento sociale e, soprattutto, per costituire

«l'occasione per offrire un tempo liberato a coloro che non lo possiedono per ragioni di nascita o di ruolo che occupano nella società e a coloro che un posto lo hanno e per censo possono permettersi di non preoccuparsi più di tanto del futuro. Questa uguaglianza è la negazione sia dei discorsi aristocratici sul merito, sia di quelli che riducono lo studio a un viatico per l'agenzia di lavoro interinale» (p. 214)

Nel tipo di scuola prospettato da Ciccarelli, l'utilità sta tutta nell'esperienza come sospensione del tempo, o di tempo sottratto alle finalità estrinseche e profittevoli, un tempo *ludus* (p. 215) in cui il mondo

⁴ Trasformazione che si inserisce nella «riforma dell'istruzione promossa da organizzazioni come l'Ocse e dall'Unione Europea dal 1992, il libro bianco sulla "Crescita, competitività, occupazione" del 1993 e il "Processo di Bologna" ... Sono le direttrici seguite dalla mutazione della scuola e dell'università in agenzia formative della "società della conoscenza"» (p. 64). Si vedano anche pp. 90 e sgg.

si crea e si ricrea, essendo la conoscenza e le pratiche lasciate libere di darsi una propria regola (p. 216). Un'istituzione in cui si neutralizzano i rapporti familiari, le coercizioni e con esse quel dispositivo di governo delle condotte che è il capitale umano, riconoscendo invece la potenza, la forza lavoro, come una condizione collettiva («facoltà di tutti, è *comune* a tutti gli esseri umani, ma non appartiene a nessuno» p. 44).

Ed è sempre nell'ultima parte che è possibile recuperare in modo inequivoco la stoffa del libro (per tornare a chiedere aiuto all'immagine tessile), vale a dire l'idea di umano con cui è tessuto questo *Capitale disumano*:

«L'umano non ha fondamento, la sua natura non coincide né con un essere determinato, né con l'essenza. L'essere umano si costituisce contemporaneamente al suo darsi al mondo, insieme alle norme, alle regole e alle leggi che definiscono la sua rappresentazione e indirizzano il governo della sua vita. [...] la filosofia della forza lavoro si libera dall'idea che l'umano sia una "natura" e che tale natura risponda al Capitale» (pp. 220-221)

Nessuna metafisica dell'umano, nessun primato onto-bio-logico, tantomeno un impiego politico del concetto di "umanità". *Non un umanismo*, dunque, come si evince da vari luoghi del saggio. Premeva anticipare questo tratto sostanziale dell'approccio e dissodare il terreno da equivoche ontologie, per seguire la disamina di un concetto come quello di "capitale umano", che si è imposto in un modo totalizzante, regolatore e prescrittivo, in un modo probabilmente inimmaginabile nel 1964, anno di pubblicazione di *Human Capital*, allo stesso autore Gary S. Becker – in seguito, nel 1992, Premio Nobel per l'economia (v. pp. 32 e sgg.).

L'analisi parte dal "rovescio del capitale umano", vera e propria paideia del nostro tempo («una pedagogia che guida dall'interno il soggetto e lo aiuta a distinguere le passioni dagli interessi» p. 29) attraverso un feroce vaglio dei significati che di tale concetto sorreggono il culto e degli strumenti che ne fanno un meccanismo tanto pervasivo. Un primo capitolo densissimo, e brillante per come declina con sagace ironia argomenti e topoi teoretici a smontare questa chimera del Novecento. A guardarlo da vicino, infatti, come il Minotauro, la Fenice o qualsivoglia essere immaginario *à la* Borges, il capitale umano

«... è una creatura fantastica che si comporta in maniera reale perché è connessa a tutto ciò che siamo e a ciò che dovremmo essere [...] abita in una regione mediana tra il linguaggio, la percezione e la prassi. È un fantasma percepito come la misura dei modi di essere. Concetti e azioni devono rivolgersi alla sua maestosa astrazione incarnata per esistere. La loro dignità dipende

dalla prossimità al sole che illumina il conoscibile e il possibile. Senza l'ordine e la legge generale del capitale umano non esistono le vite né le opere. In sé il capitale umano non ha bisogno di essere spiegato: è auto-esplicativo, splende nelle nostre esistenze e colonizza il loro sviluppo» (p. 13)

«il capitale umano è considerato come vita qualificata dalle opere, dalle relazioni e dal lavoro. La sussunzione di questi aspetti nel capitale crea un *paradosso vivente, un'astrazione incarnata, lo strano allotropo empirico-trascendentale e bio-tecnologico di una vita capitalista*» (p. 22 corsivo ns)

Come lo «strano allotropo empirico-trascendentale» (Foucault, 1980: 343), l'uomo della modernità dallo statuto irrisolto, che si erge sia a condizione che a oggetto della rappresentazione per produrre quella “piega antropologica del sapere” che fonda “l'uomo” ad uso delle scienze umane, appunto, «metà indicatore economico, metà proprietà indivisibile della persona». Rovesciando l'empirico nel trascendentale, col “capitale umano” si attiva la conciliazione degli inconciliabili, magica risposta «al problema politico ed economico più importante della nostra epoca: la soggettività» (p. 17).

In quanto allotropo/chimera, il capitale umano non può essere che un precipitato di opposti, un cortocircuito di spinte confliggenti, una crisi artificiosa. Come il personaggio di un dramma irrisolvibile (p. 27), il “capitalista umano” mette in scena la tensione fra il *capitale fisso* (lo stock di conoscenze, competenze, ma anche la salute e le altre caratteristiche personali) e il *capitale umano* come rappresentazione, proiezione pubblica dell'individuo, «*performer* obbligato ad agire in maniera autonoma, libera e creativa per rispondere alle regole dello spettacolo» (*ibid*). Praticando il culto della *performance*, per essere all'altezza del compito

«il capitalista umano combina il modello di azione dell'imprenditore, la credenza di competere in una gara sportiva, l'idea che l'affermazione individuale coincida con la distribuzione dei meriti» (p. 28)

In questo processo basato sull'illusione di essere padrone di se stesso, si sovrappongono più piani e gli equivoci, inestricabili, concorrono alla contraddizione di un soggetto che

«... pensa di essere un imprenditore, mentre sviluppa una libera capacità di sfruttarsi. Una simile convinzione deriva dalla convinzione per cui i mezzi di produzione coincidano con la propria soggettività ... Da qui nasce l'illusione di un uso deliberato di se stessi in quanto capitale ...» (p. 37)

Nella produzione dell'imprenditore di se stesso, sempre in concorrenza con gli altri aspiranti imprenditori di se stessi, e nel conseguimento della piena interiorizzazione dell'«investimento economico di sé come idea regolatrice della vita» (p. 55), è proprio l'istruzione a ricoprire un ruolo chiave. La mentalità del capitalista umano può infatti essere sperimentata fin dalle aule scolastiche; poi, nelle università e nelle agenzie di formazione e valutazione può venir perfezionata. «Gli studenti devono apprendere a investire ogni giorno per migliorare competenze e capacità» (*ibid.*). Un apprendimento che il soggetto dovrà compiere per l'intera vita (*life long learning*), accumulando capitale umano da reinvestire. L'azione dei sistemi scolastici e universitari consiste perciò nel formare «soggetti votati alla creazione di una carriera personale frutto di un cambiamento continuo» (p. 56) e nel disciplinare l'individuo della *learning society*, la società che apprende cui è esteso il *principio-scuola*, dove a ciascun individuo viene impartita l'educazione morale fondata sull'auto-controllo, sull'auto-esame, sull'auto-valorizzazione e sull'auto-realizzazione. È a scuola che si impara che la vita va intesa come un continuo apprendistato e che si apprende a mettere in pratica l'obbligo di apprendere ad apprendere, in un raddoppiamento del gesto che sembra puntare a una sorta di cattivo infinito.

«Apprendere ad apprendere è il movimento dell'autocoscienza di un capitale umano che perfeziona la sua costitutiva incompletezza in uno sforzo infinito di auto-implementazione e potenziamento» (p. 61)

Il soggetto, ottemperando all'imperativo di lavorare su sé stesso, di trasformarsi, di migliorarsi per diventare sempre più efficace, si trova così «imbracato in una struttura ortopedica» (p. 63) fatta di azioni di orientamento, consigli, monitoraggi, valutazioni, in un apprendistato continuo che coincide con l'autosfruttamento e la sorveglianza di sé e degli altri. Qualsiasi apertura al possibile, all'indeterminato, in una parola al divenire stesso, deve essere ricondotta alla rassicurante prevedibilità di una vita controllata da «indici statistici, criteri psicologici, rendimenti di produttività e finanziari». Il desiderio (*studium*) dello studente va disciplinato secondo il modello dell'imprenditore di se stesso e spetta all'individuo accettare «i nuovi imperativi della produttività», «in nome del proprio bene» (p. 65) e del benessere collettivo perseguito dall'agenda delle istituzioni che garantisce la riproduzione del sistema. La scuola-impresa ha dunque il compito di inoculare nello studente la necessità di fare di se stesso un individuo a disposizione per il lavoro, a prescindere dalla professione cui

aspira, un individuo innanzitutto “occupabile”. Della propria occupabilità si è tenuti a rendere conto in modo trasparente e conforme – *accountability* – a questo serve il *portafoglio* «una tecnica per rendere occupabile lo studente» (p. 152) e che costituisce «la forma di questo dare conto» (p. 154). Si dà conto di sé e della propria occupabilità, “responsabilmente” e “conformemente”, (*auto*)sottoponendosi alla valutazione attraverso test e quiz, come Pisa e Invalsi, predisposti dalla «*governance* quantofrenica dell’Ocse» (p. 140) per la misurazione di condotte e “comportamenti oggettivabili” (p. 143). Che altro può essere oggettivabile se non la competenza? Concetto ombrello su cui il disaccordo scientifico e istituzionale regna sovrano da decenni («caverna di Ali Babà: dentro c’è di tutto» (p. 136 e sgg.). Eppure, le competenze con le conoscenze e le abilità costituiscono la sacra “trinità” (p. 63) su cui si fonda la *learning society*. In quanto “interfaccia funzionale”, è la competenza a rendere porosi i confini dell’agire del soggetto tra scuola, università e mercato del lavoro (p. 138). Il soggetto «è ridotto alla somma dei comportamenti gestiti in base a una griglia di valori, principi e valutazioni standard» (p. 143), perciò quanto più il *portafoglio*, o il “libretto formativo del cittadino”, registrerà attività e valutazioni delle attività, tanto più aumenterà l’occupabilità dell’*homo competens*, che corrisponde a

«un’identità sociale costruita in funzione di una valutazione sulla produttività, l’efficacia o il rispetto dei valori da parte di una o più agenzie appositamente create e – nel caso della scuola – trasformate allo scopo di certificare il rendimento in una classifica di produttività. Strumento complementare del progetto è la valutazione educativa [*educational assessment*]: le procedure di misurazione e documentazione di conoscenze, attitudini soggettive, credenze personali attraverso gli strumenti della docimologia e della psicomatria. Per questa ragione le aule sono state invase dai test e quiz Pisa e Invalsi, a risposta chiusa ed aperta, esercitazioni scritte e orali. Strumenti necessari per misurare la funzionalità dei progetti educativi, per determinare il riconoscimento dei crediti formativi e recuperare i debiti formativi nell’università e negli organi professionali.» (*ibid.*)

Andare a scuola di competenze, imparare lavorando, non tanto imparare un lavoro, ma apprendere piuttosto l’intraprendenza, il lavoro in *team*, l’auto-efficacia, il *problem solving*, tutte le competenze che, assoggettandosi serenamente ai test, troveranno “meritate” certificazioni:

«questo è il viatico per costruire il capitale imprenditoriale di sé [*Intrapreneurial self-capital*] composto da una serie di “competenze” (autovalutazione, vigilanza, resilienza, padronanza degli obiettivi) che permettono allo studente come al disoccupato in cerca di lavoro, di evidenziare gli aspetti più autentici della personalità» (p. 143)

Poiché l’istruzione viene intesa come formazione di competenze finalizzate al lavoro (*education-to-work*) e la forza lavoro, a sua volta, viene intesa come una capacità di lavoro misurabile, va da sé che la madre delle competenze consiste nella capacità di *misurarsi* – associata alla capacità di dimostrare che si è capaci di *misurarsi* regolarmente – tutto doppio all’infinito (cattivo) come l’apprendere ad apprendere! Sta infatti al soggetto, studente, lavoratore adulto, appagare l’ossessione metrica *misurandosi* in maniera “oggettiva” e “trasparente”, utilizzare il portfolio digitale che, grazie al Portale Unico della Scuola voluto dalla “Buona Scuola”, fornirà una «profilazione dello studente protetta dal garante della privacy» (p. 156), ma accessibile alle imprese per individuare il candidato “più adatto”.

Se questo è quanto ci si attende dallo studente, il ruolo del docente, quel «soggetto tutelato dalla libertà costituzionale di pensiero, dipendente pubblico e lavoratore culturale in un contesto disciplinare», dovrà essere ricodificato in un “nuovo” ruolo «vincolato a un processo di apprendimento, valutazione e certificazione delle “competenze”» (p. 161).

Non può darsi, infatti, trasfigurazione del sistema scolastico senza che venga toccato il corpo docente. Pertanto, gli insegnanti sono tenuti ad apprendere la “didattica delle competenze” – insieme di tecniche, procedure e progetti – e sono obbligati a formarsi (non semplicemente ad aggiornarsi) e ad essere giudicati in base al grado raggiunto di conformità a tale obbligo (p. 162).

«La didattica è una parte [del] dispositivo che tiene sotto pressione i docenti e ne valuta la capacità di intrapresa e di progettazione, elementi utili per la valutazione degli stessi istituti. Questa è la base della “Buona Scuola” dove il “preside manager” sceglie fra gli insegnanti “migliori” e scardina l’intero ordinamento costituzionale, giuridico, amministrativo della scuola» (p. 163)

Secondo quanto previsto dal *Piano nazionale della Scuola digitale* del 2015, come quello degli studenti, il lavoro del docente – «il docente è un controllore e un controllato» (p. 161) – sarà associato a un profilo digitale, che avrà lo scopo di registrare in tempo reale il raggiungimento degli obiettivi, quali la valorizzazione delle “competenze digitali” e del rapporto

fra scuola e lavoro, o l'introduzione del "pensiero computazionale". Scopo della scuola, stando a questo "piano digitale", e obiettivo dell'insegnamento del docente digitalizzato, estendere a tutti le modalità di pensiero proprie di un informatico (inteso come "agente che elabora informazioni"), ridurre le facoltà di un essere umano al calcolo, far acquisire la competenza del *problem solving*.

Il lavoro del docente viene così a coincidere con il «*controllo a distanza*, un'operazione che consiste nella gestione autonoma degli schemi acquisiti attraverso l'esercizio delle competenze su di sé e sugli altri» (pp. 161-162, corsivo dell'A.). In tempi in cui si vanno affermando, attraverso applicazioni scaricate sullo *smartphone*, forme di controllo capillare su spostamenti individuali e comportamenti sociali, in cambio della salute (si dice), risulta sempre più complicato pensare che tale trend possa subire qualche deviazione. Tuttavia, nonostante il "pandemico" e progressivo adattamento alla sorveglianza digitale, reca qualche sollievo pensare a residuali spazi di resistenza:

«al docente resta la libertà di insegnamento. Può iniziare a praticare la consapevolezza di non essere libero di insegnare in un mondo che lo trasforma in un operatore a supporto dei centri dell'impiego. Agli studenti può insegnare a non obbedire ai test, agli algoritmi e lui stesso può liberarsi dalla retorica che gli ha attribuito una "missione del dotto" che oggi coincide con il compito di valorizzare il "capitale umano". A partire dalla richiesta di un reddito di base agli studenti, riconoscendo la loro condizione di forza lavoro in potenza. È la stessa ragione per cui ciascun essere umano ha diritto all'esistenza» (p. 166)

Il testo fornisce altri elementi di rilievo riguardo all'applicazione dell'Alternanza, documenta testimonianze delle esperienze praticate e pone sul tavolo temi sui quali è opportuno continuare a interrogarci – anche a non essere spinozisti e post-operaisti e a voler invece idealizzare le virtù educative del lavoro "gratuito".

Una delle questioni è appunto quella del concreto effetto formativo di uno strumento come l'Alternanza, ora Pcto, il cui obiettivo consiste nell'apprendimento di competenze ("percorso per le competenze trasversali ...") e non nella preparazione a un lavoro specifico. Se il soggetto viene addestrato non a un lavoro, ma all'occupabilità (pp. 149 e sgg.), resta da capire come questa pratica possa superare la deplorata distanza fra istruzione e filiere produttive, fra formazione scolastica ed esigenze delle aziende. Distanza, peraltro, non solo costitutiva ma anche inviolabile, se superarla implica la strumentalizzazione dell'una da parte delle altre. L'Alternanza, in tre anni di applicazione, con la diminuzione

delle ore e il definanziamento, ha tracciato una vera e propria parabola fino a precipitare nella forma impallidita dei Pcto in cui si continua a brandire il vessillo delle “competenze” che devono servire a diventare imprenditori di se stessi pronti a investire il capitale umano non per apprendere uno specifico lavoro, bensì sulla capacità di *apprendere ad apprendere*. Immutata la magica formula pedagogica del raddoppio, a dispetto delle contestazioni di studenti e sindacato.

Per quanto concerne poi lo statuto di antidoto alla disoccupazione giovanile, ispirato al sistema vigente in Germania, dove in media 500.000 studenti l’anno diventano “apprendisti” stipendiati, rispetto al coetaneo tedesco che risulta in apprendistato, il sedicenne in Alternanza si trova in una condizione di totale anomia,

«sospeso tra il diritto all’istruzione e l’obbligo alla formazione. In tale spazio non si fa né un “apprendistato” né un “lavoro”. Non lo prevede una “metodologia didattica” che è stata distinta dal tirocinio. Lo studente non è considerato uno stagista, un tirocinante o un apprendista perché non è un “lavoratore”» (p. 114).

Quando è fortunato e non deve simulare l’alternanza, lo studente lavora gratuitamente, incarnando il paradosso del lavoratore-schiavo che accetta «la subordinazione al di là dello scambio con un salario» (p. 171).

Da ultimo, ma non certo per importanza, pur propagandato come il progetto di una nuova eguaglianza che mette tutti davanti all’obbligo del lavoro (pur che sia), siano figli di borghesi al liceo, siano figli di operai al tecnico-professionale (p. 125), stando ai monitoraggi sull’esperienza dell’Alternanza (non ancora dei Pcto, al momento), non si riesce a scorgere il superamento del classismo di matrice gentiliana, né la realizzazione dell’aspirazione gramsciana a una scuola umanistica di tipo unitario. Questo “esperimento sociale” non livella le differenze fra istituti professionali e tecnici, da un lato, e i licei, dall’altro, ma le approfondisce, se gli studenti dei primi sono finiti a praticare le ore di Alternanza nelle imprese e quelli dei secondi nelle biblioteche (p. 121). Non solo: «l’applicazione dell’alternanza ai licei comporta un aumento delle differenze di classe tra chi può permettersi di pagare uno stage in Italia o all’estero. E chi non può farlo» (p. 131). Così come tendono ad amplificarsi le differenze territoriali tra scuole del Sud e del Nord Italia (pp. 123-124): le capacità recettive delle aziende rispecchiano inevitabilmente le differenze del tessuto produttivo e del grado di ricchezza locale.

Del resto, il sistema dell’istruzione si trova ad esibire uno statuto contraddittorio rispetto al problema delle diseguaglianze sociali e, osservato da questa prospettiva, riveste un ruolo a dir poco paradossale: se la scuola,

da un lato, costituisce (o dovrebbe costituire) il principale ascensore sociale per soggetti che appartengono a classi meno abbienti, dall'altro, si sono moltiplicate le descrizioni sociologiche (a partire da Bourdieu, Passeron, 1964; 1970⁵) che la rappresentano come il principale strumento per la riproduzione di ingiuste disegualianze. Su questa contraddizione si innescano le questioni, altrettanto controverse, attinenti al *merito* (concetto decisamente nebuloso, cfr. Sen, 2000: 5) e alla funzione ricoperta dalla scuola per promuovere lo sviluppo di una *società meritocratica* (con l'inquietante propaggine della *valorizzazione dell'eccellenza*). Teoricamente, attribuire e segnalare i meriti competerebbe all'istituzione scolastica, in una società meritocratica basata sull'istruzione⁶, anche se una scuola basata sul merito sembra difficilmente realizzabile in una società di mercato⁷, il cui arbitrio mal si concilia con un'imparziale redistribuzione di meriti e competenze. Senza contare l'esclusione da un gioco di questo genere di disabili, più o meno oggettivamente certificati, e di ogni tipo di *outsider*. Su questo, per contro, in un'ottica di investimento sul "capitale umano", non mancano ovviamente i richiami alla Costituzione (art. 34, comma 3), secondo cui «i capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi», a puntellare gli argomenti di critica verso una scuola pubblica giudicata troppo impegnata nel contrasto al "disagio scolastico" e non dedita quanto dovrebbe alla scoperta e al sostegno di studenti dall'alto potenziale. Si tratterebbe di una negligenza dannosa per la società e per i singoli, secondo Oecd (2009: 3) che sottolinea come l'investimento nell'eccellenza può avvantaggiare tutti, date le esternalità generate da individui particolarmente abili, rispetto a un individuo definito sbrigativamente "medio" (*compared to an "average" individual*), e indica nell'educazione all'eccellenza un importante obiettivo di *policy* (*educating for excellence is thus an important policy goal*).

Il nodo, particolarmente spinoso, è destinato a rimanere sullo sfondo e richiederebbe una trattazione a parte, in quanto investe un "regime di verità" che legittima l'adesione, quasi incondizionata, alla credenza secondo cui il merito come principio allocativo offrirebbe eguaglianza di opportunità e risponderebbe a criteri di giustizia sociale. Proprio di questa convinzione, di

⁵ La bibliografia sulla correlazione fra disegualianze scolastiche e sociali è molto ricca. Per brevità, si rimanda a quella contenuta nel contributo di Martini, in questo volume alle pagg 60-78, che richiama alcuni lavori recenti e significativi, specie in lingua francese.

⁶ Secondo la "meritocrazia dell'istruzione" o Ebm – *Education-Based Meritocracy* (Goldthorpe, 1997). Si veda anche Goldthorpe (2003).

⁷ Si vedano Goldthorpe, Jackson (2008) e relative obiezioni di Schizzerotto (2008) e Ballarino (2008).

questa rappresentazione tutta positiva del merito e della conseguente accettazione della stratificazione sociale su di esso fondata/legittimata, andrebbe ulteriormente indagata la genesi. Ciccarelli, da parte sua, la colloca in una comunità del risentimento fra generazioni e fra classi nella quale si assiste a una

«torsione autoritaria del neoliberismo [in cui] gli individui sono ostaggi della contraddizione tra una pulsione performativa e un'altra depressiva che li rende subalterni all'ideologia delle meritocrazia» (pp.99-100)

La posizione dell'Autore di *Capitale disumano* non lascia dubbi. Richiamandosi a Michael Young (1958), creatore e contemporaneamente avversario⁸ del neologismo “meritocrazia”, che entra così nel lessico delle scienze sociali, Ciccarelli definisce la meritocrazia una “distopia” e, coerentemente, attacca senza mezzi termini «la trasformazione dell'incubo totalitario di uno Stato meritocratico nell'etica del cittadino democratico: un imprenditore di se stesso disponibile a tutto pur di “meritare” una posizione sul mercato» (p. 100 e 101).

Infine, e per avviare una conclusione, inevitabile interrogarsi con l'Autore intorno a un quesito davvero essenziale: di fronte al fatto che la maggioranza degli studenti (e delle loro famiglie) sceglie liberamente l'Alternanza e al rilievo che non pochi di essi ne parlano come di un'esperienza miracolosa (pp. 117 e sgg.), la domanda, piuttosto allarmante, che si impone è:

«come mai l'alternanza è considerata un completamento degli studi da parte di una soggettività che, già a partire dai 16 anni, si concepisce precaria e parte integrante del mondo del lavoro e delle merci?» (p. 173)

Dilemma cruciale, politico, che inevitabilmente rimane aperto, ma le considerazioni e la direzione indicata da Ciccarelli non sgualciscono minimamente la tela di cui è fatto il testo: concepita come potenza, la forza lavoro di un “umano senza fondamento” non può trovare rifugio nella vittimizzazione del soggetto sfruttato e alienato. «Il soggetto è sempre il risultato di una doppia azione: da un lato, è una soggettivazione; dall'altro lato, è un assoggettamento» (p. 174). La subalternità non rappresenta una condizione naturale e immutabile: ad essa è possibile resistere ed opporsi.

⁸ Sui fraintendimenti e sui malintesi interpretativi del testo di Young del 1958, che nelle intenzioni dell'autore non voleva essere una consacrazione della meritocrazia quanto piuttosto una sua disincantata e amara rappresentazione, oltre a Young (2001) citato in Ciccarelli (2018a: 101), si veda Maccabelli (2011).

Ed è quanto questo libro, «un esercizio etico per prendere le distanze da ciò che siamo», invita a fare «aprendoci alle possibilità non ancora determinate dalle verità di qualcuno e imposte alla vita degli altri, ma presenti nel nostro vivere insieme» (p. 11).

Nicoletta Masiero

Riferimenti bibliografici

- Ballarino G. (2008). Un commento. *Stato e Mercato*, 82(1): 77-82. Doi: 10.1425/26658.
- Becker G.S. (1964). *Human Capital*. New York: Columbia University Press.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bruno B. (2011). Da operaio a capitale (umano). Intervista con Paolo Leon. *Lettera Internazionale*, anno 27, n. 106, marzo.
- Ciccarelli R. (2018a). *Capitale disumano. La vita in alternanza scuola lavoro*. Roma: Edizioni manifestolibri.
- Ciccarelli R. (2018b). *Forza lavoro. Il lato oscuro della rivoluzione digitale*. Roma: Derive-Approdi.
- Foucault M. (1980^{3a}). *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*. Milano: Rizzoli.
- Goldthorpe J. (2003). The myth of education-based meritocracy. Why the theory isn't working. *New Economy*, 10: 234-239. Doi: 10.1046/j.1468-0041.2003.00324.x.
- Goldthorpe J. (1997). Problems of “meritocracy”. In: Halsey A.H., Lauder H., Brown P., Stuart-Wells A. Eds. *Education: Culture, Economy, Society*. Oxford: Oxford University Press: 663-682.
- Goldthorpe J., Jackson M. (2008). La meritocrazia dell'istruzione e i suoi ostacoli. *Stato e Mercato*, 82(1): 31-60. Doi: 10.1425/26655.
- Maccabelli T. (2011). Il “merito” come criterio allocativo. I dilemmi della “meritocrazia”. *Studi e Note di Economia*, XVI(2): 199-228.
- Marx K. (1983). *Lineamenti fondamentali della critica dell'economia politica*. Torino: Einaudi.
- Oecd (2009). *Top of the Class: High Performers in Science in Pisa 2006*. Paris: Oecd.
- Schizzerotto A. (2008). Un commento. *Stato e Mercato*, 82(1): 61-70. Doi: 10.1425/26656.
- Sen A. (2000). Merit and Justice. In: Arrow K., Bowles S., Durlauf S., Eds. *Meritocracy and Economic Inequality*. NJ: Princeton University Press.
- Young M. (1958). *The Rise of Meritocracy, 1870-2033. An Essay on Education and Inequality*. London: Thames & Hudson. Trad. it. (1962). *L'avvento della meritocrazia*. Milano: Edizione di comunità.