

**Armin Bernhard**

**FORMAZIONE COME LAVORAZIONE DELLE RISORSE UMANE.  
IL DESTINO DELLE FORZE SOSTANZIALI UMANE  
NELLA SOCIETÀ GLOBALIZZATA**

Traduzione di Bruno Argenton

Verso la metà dell'800 Karl Marx, in un approccio filosofico, ha costituito a oggetto di ricerca un fenomeno della società moderna che caratterizza con un concetto elaborato nelle tradizioni dell'illuminismo borghese, l'*alienazione*. Questa categoria, nella sua formulazione rigorosamente filosofica, ci servirà qui di seguito come chiave per ricavare implicazioni e conseguenze delle attuali strategie relative alla trasmissione del sapere e all'apprendimento, e per esplicitare la nuova immagine dell'uomo che in esse si delinea. La categoria marxiana della alienazione contiene *in nuce* tutte le dimensioni che permettono di definire e interpretare i problemi fondamentali della pedagogia in una società neoliberale impegnata nel processo della globalizzazione economica, e ciò al di là di ogni riduzione economicistica. Col suo aiuto non solo diventa accessibile la frammentazione dell'identità provocata dai processi di modernizzazione e globalizzazione; essa ci consentirà anche di identificare, come necessario elemento di questa frammentazione, la reificazione del processo di formazione delle forze sostanziali umane.

*1. Alienazione - reificazione - frammentazione: il blocco delle forze sostanziali umane.*

Nella tradizione della teoria marxiana 'alienazione' è una categoria nella quale convergono considerazioni pertinenti alla filosofia, alla teoria del soggetto e alla critica dell'economia politica; ridurla all'una o all'altra di queste dimensioni significherebbe appiattirla e depotenziare la sua capacità esplicativa. La teoria dell'alienazione è in primo luogo una risposta alla situazione economico-sociale dell'epoca, nella quale Marx registra la tendenza alla oggettificazione dei rapporti sociali a spese delle forme viventi

delle relazioni tra uomini. Questo processo di *estraniazione* scaturisce dalle leggi della produzione e riproduzione sociale, avvolge come una specie di rete invisibile tutte le relazioni tra uomini e si insedia nella stessa vita interiore dell'uomo. L'alienazione, che ha la sua radice nella struttura concreta della produzione sociale, determina non solo l'estraneità degli uomini rispetto all'attività del loro lavoro e agli oggetti in cui si concretizza, ma anche rispetto agli altri uomini, rispetto alla loro stessa natura e alle loro stesse facoltà spirituali: essa estrania dall'uomo la sua essenza specifica (*Manoscritti*, 201).

Alienazione non significa soltanto l'estraneità strutturale rispetto all'atto del lavoro e agli oggetti prodotti: «L'*espropriazione* dell'operaio nel suo prodotto non ha solo il significato che il suo lavoro diventa un oggetto, un'*esterna* esistenza, bensì che esso esiste *fuori di lui*, indipendente, estraneo a lui, e che la vita, da lui data all'oggetto, lo confronta estranea e nemica» (*ivi*, p. 195). L'alienazione coinvolge tutta l'esistenza generica dell'uomo, che viene strutturata secondo criteri a lui estranei; perfino la coscienza che egli ha della propria umana essenza viene vanificata e ridotta a mezzo per assicurare l'esistenza individuale. Gli enunciati rilevanti per la teoria del soggetto e della formazione si riferiscono agli effetti dell'alienazione, che inibiscono durevolmente lo sviluppo delle «forze sostanziali umane» (*ivi*, p. 262). Con questo rovesciamento dell'attività vitale dell'uomo in espropriazione, della oggettivazione in reificazione, della realizzazione in derealizzazione l'alienazione fa «della *specifica essenza dell'uomo*, tanto della natura che dello spirituale potere di genere, il mezzo della sua *individuale esistenza*; estrania all'uomo il suo proprio corpo, come la natura di fuori, come il suo spirituale essere, la sua *umana* essenza» (*Manoscritti*, p. 200). Il libero dispiegamento delle forze sostanziali umane viene interrotto, i potenziali della soggettività umana piegati alla logica dell'alienazione, la specifica essenza dell'uomo occultata. Fin nel profondo della nostra personalità, «fino nella materialità» (Rossanda 1994, p. 25) della nostra soggettività siamo alienati, ridotti ad una sola dimensione, deformati, espropriati delle potenzialità che costituiscono l'uomo come ente generico.

L'alienazione non rappresenta però una costante antropologica ma è strutturalmente legata al sorgere di una formazione economica che deve mettere in primo piano l'utilizzabilità, la 'valorizzabilità' degli uomini, perché solo grazie ad essa può essere realizzato il profitto che è il principio guida della produzione sociale. Se in

una certa misura l'alienazione è presente già prima dell'affermazione della società borghese, perché nelle società preindustriali gli uomini controllano solo parzialmente le condizioni della propria esistenza, nel capitalismo sviluppato questa perdita di controllo assume dimensioni drammatiche (Mandel 1984, p. 203). Questa formazione economica è resa possibile da condizioni sociali nelle quali il capitale penetra nella sfera della produzione come denaro che produce denaro; e ciò a sua volta presuppone che i produttori siano separati dai mezzi di produzione e che i detentori di questi possano appropriarsi privatamente della ricchezza prodotta dalla società. Ma coloro che producono questa ricchezza, per assicurare la propria sopravvivenza sono costretti a vendere la propria forza lavoro come una merce (Mandel 1980, pp. 56 ss.; Haug 2002, p. 235). Struttura e riproduzione delle capacità del soggetto, e per quanto sottili e indirette possano essere le forme di questa dipendenza, in definitiva sono sempre subordinate alla direttiva della attualizzazione permanente della merce umana 'forza lavoro'. A loro volta i detentori dei mezzi di produzione, dato che la proprietà privata comporta una crescente differenziazione del potere esercitato su mezzi di produzione e forze di lavoro, sono oggettivamente costretti a «massimizzare profitto e crescita, a prescindere dalle conseguenze per l'economia nel suo complesso» (Mandel 1980, p. 58). Per mantenere o allargare la quota di mercato è infatti necessario abbassare i costi di produzione e questo può avvenire con la produzione in serie e l'introduzione delle macchine. Ma se così il capitalismo racchiude un enorme potenziale nel senso della «accelerazione del progresso tecnico, della costante applicazione di conoscenze scientifiche alla produzione materiale, dell'illimitata estensione della quantità delle merci e del parco macchine [...] fino alla semiautomazione» (ivi), d'altra parte la crescita del parco macchine, la loro manutenzione e l'energia richiesta per il loro funzionamento determinano una contraddizione che Marx ha formulato nella legge della caduta tendenziale del saggio di profitto (Marx 1968, pp. 259-321). Infatti, solo la forza lavoro vivente può produrre il plusvalore che viene appropriato come profitto; ma siccome questa forza lavoro vivente si riduce sempre più in confronto ai fattori materiali della produzione, il saggio generale di profitto deve costantemente calare. Le leggi oggettive richieste dalla produzione capitalistica determinano le tendenze alla reificazione nella società e intensificano l'estraneità in tutte le dimensioni dell'esistenza umana, fissandola all'aspetto cosale della relazione tra uomo e mondo. Le forze sostanziali umane, subordinate alle direttive economiche e quindi ridotte nella loro potenzialità creativa, sono solo occasionalmente in grado di penetrare l'involucro cosale delle

relazioni umane. La libertà propagata dalla borghesia si realizza nella libertà di impiegare l'autoalienazione come mezzo per assicurare l'esistenza individuale nella lotta di concorrenza sul mercato del lavoro. Le forme concrete e l'intensità della reificazione dipendono dal modo specifico in cui nella varie fasi di sviluppo della società borghese gli uomini producono e riproducono la propria vita. Al livello della transizione verso il «modo di produzione transnazionale» (Haug 1999, p. 32), che è reso possibile dall'alto livello tecnologico delle forze produttive e nel cui contesto per la prima volta si crea nella storia il mercato mondiale, cambiano anche le capacità che la società richiede ai soggetti e di conseguenza cambiano anche le forme dell'alienazione nella relazione dell'uomo con il mondo e con se stesso. Ma così cambiano anche le direttive che guidano la sistematica lavorazione, il 'trattamento' a cui sono sottoposte le forze sostanziali umane.

## *2. Homo materia: le risorse umane come fonte di materia prima nel capitalismo altamente tecnologico*

Questo quadro di leggi oggettive - delle cui basi qui non ci possiamo ulteriormente occupare - determina anche il problema della formazione. Il principio dell'utilizzabilità o valorizzabilità dell'uomo e i tentativi - peraltro sempre conflittuali - di tradurre questa massima in processi di lavoro implicano già, strutturalmente, l'alienazione di cui anche la formazione è parte costitutiva. Ci dedicheremo ora alle sue attuali manifestazioni, poiché la determinazione filosofica dell'alienazione nelle condizioni della globalizzazione neoliberale richiede di essere interpretata in termini di una teoria del soggetto e della formazione. Che la formazione - la cultura in senso ampio, la *Bildung* - possa essere libera è l'illusione delle teorie idealistiche che la collocano in un reame del bello situato al di là delle condizioni reali. Infatti, per trasformare la natura umana in una specifica abilità lavorativa «c'è bisogno d'una certa preparazione o educazione, che costa a sua volta una somma maggiore o minore di equivalenti di merce» (Marx 1967, p. 204). In una società modellata dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, avviata alla globalizzazione economica e nella quale la crescente automatizzazione riduce drasticamente le possibilità di lavoro retribuito, cresce la pressione sociale in direzione di un tipo di formazione che produca le auspiccate abilità soggettive con più grande efficienza e in cicli più veloci. Tra i segni più eloquenti di questa pressione possiamo annoverare la promozione di élites, i

percorsi privilegiati per studenti dotati, la standardizzazione della formazione nei giardini d'infanzia, la riduzione della durata scolare, la compressione del tempo nella trasmissione di saperi, la modularizzazione dei percorsi formativi e non da ultimo i tentativi di privatizzare l'istruzione creando un mercato per le multinazionali dell'istruzione (GATS) - la direzione è più che chiara. Un mercato internazionale dell'istruzione significherebbe che la formazione non deve essere solo utile, ma anche commerciabile.

Qui di seguito cercheremo in primo luogo di determinare l'immagine dell'uomo che si articola nelle attuali discussioni sulla valorizzabilità del sapere e sulle competenze. Per caratterizzare questa antropologia nascosta useremo come traccia il concetto di *homo materia* elaborato da Günther Anders (Anders 1987, pp. 21 sgg.). Se la formulazione di Anders si riferisce alla generale possibilità dell'uomo di trasformarsi in materia prima, per il problema da noi proposto prenderemo in considerazione in particolare il *trattamento delle risorse umane* in relazione allo sviluppo di competenze creative. In secondo luogo ci proponiamo di identificare quelle *human techniques* (Brückner 1978, pp. 187 ss.) per mezzo delle quali una formazione mercificata dovrebbe attrezzare la natura umana - prolungando l'alienazione - con gli elementi di sapere e le competenze di cui ha bisogno in quanto merce forza lavoro valorizzabile. Accanto alla tendenza antropologico-filosofica dell'essere umano a ridurre la propria esistenza a mezzo e quindi accanto alla sua interpretazione nichilista, il nostro scopo è poi di determinare più precisamente quelle *human techniques* «con le quali la società fa dei neonati uomini atto al lavoro» (ivi, p. 181).

Le attuali *human techniques*, che in prospettiva sono indirizzate a 'lavorare' le risorse umane, hanno il loro nucleo in nuove forme di generazione e trasformazione di configurazioni dell'identità: un'importanza centrale spetta ora alla capacità del soggetto di assorbire, elaborare e trasmettere sapere. La personalità mobile, flessibile, fluida, capace di cambiare e di trasformarsi continuamente è l'equivalente sul piano psicologico dell'*homo materia*. L'attuale tendenza sociale, di cui il dibattito sulla politica dell'istruzione è un'espressione sintomatica, cela il pericolo di una modularizzazione dell'uomo orientata verso il mercato. 'Modularizzazione' designa la tendenza fondamentale di un'immagine dell'uomo basata sul presupposto che l'essere umano sia scomponibile a piacere in una serie di moduli differenti, conformemente alle esigenze

del mercato. In futuro - questo l'obiettivo - l'uomo non si limiterà ad assumere dei ruoli sociali e ad agire in conformità ad essi; piuttosto, un'identità cedevole, malleabile lo metterà in grado di adattarsi con successo alle mutevoli esigenze di un mercato del lavoro e del consumo strutturato dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Un adattamento 'leggero' alle coazioni sociali deve sostituire il confronto intellettuale con il mondo; si tratta cioè dell'*autoaffermazione* ottimale del soggetto, non della resistenza che esso potrebbe opporre a quanto la società gli richiede. L'immagine dell'uomo modularizzabile racchiude l'imperativo di regolare elasticamente la propria personalità secondo le esigenze del mercato; il suo obiettivo è la *congruità al mercato* della vita interiore. Una identità camaleontica, una specie di mobile identità nomade è chiamata a soddisfare le nuove esigenze della società. Questa immagine dell'essere umano che con estrema flessibilità si adatta alle implicazioni spaziali, temporali e 'asociali' del sistema economico - essa è stata analizzata dal sociologo Richard Sennet nella *Corrosion of character* (Sennet 1999) - corrisponde alle richieste di una economia globalizzata, la cui condizione fondamentale è la utilizzabilità ubiquitaria dell'*homo materia*.

Quanto più la produzione sociale fa leva sulle capacità intellettuali, trasformandole in forze produttive decisive, tanto più educazione e istruzione vengono afferrate dal processo della reificazione. Nell'attuale sistema economico sapere e competenze diventano elementi fondamentali dell'estrazione di plusvalore, diventano cioè risorse della rendita aziendale. Ma è chiaro che nel quadro di un modello di accumulazione che si basa sulle facoltà intellettuali e razionali dell'uomo, anche la formazione viene sistematicamente degradata a merce; ed è chiaro che questa 'merce' deve essere presentata e 'trattata' in modo da rendere inattivi tutti quegli elementi di resistenza ed emancipazione che pure erano in qualche modo contenuti nell'ideale borghese della formazione come *Bildung*. Concetti come società del sapere, dell'informazione, dei *media* occultano i contraddittori processi che, in una fase qualitativamente nuova del sistema economico esistente, danno una nuova struttura all'utilizzazione della forza produttiva sociale e all'estrazione di plusvalore. Il sociologo francese Moulher-Boutang caratterizza questo processo di ristrutturazione come passaggio dal capitalismo industriale al capitalismo cognitivo. In un sistema economico in cui l'accumulazione è basata essenzialmente sul sapere, cresce continuamente l'importanza della ricerca, della formazione, del flusso di informazioni, dei sistemi di

comunicazione, dell'apprendimento organizzato, del *management* strategico. Cresce - in una società che organizza la produzione mediante sistemi basati sulle tecnologie informatiche e della comunicazione - il valore dell'istruzione (che nello stesso tempo deve però restare una merce), per la necessità di preparare la forza lavoro umana per le esigenze della produzione di sapere e di informazione (Moulier-Boutang 2001, pp. 31 sgg.). Questa accresciuta importanza delle capacità intellettuali comporta la tendenza a instaurare una specie di proprietà privata dei mezzi con cui viene lavorata la materia prima 'risorse umane': è indispensabile che lo sviluppo del sapere, delle competenze, della creatività e della fantasia degli uomini passi sotto controllo privato, se si vuole rafforzare, stabilizzare, allargare la propria posizione nella concorrenza internazionale: «Si tratta fundamentalmente di gestire il sapere tecnico, di assicurare lo sviluppo di processi di apprendimento, di creare nuovo sapere e di garantirsi l'accesso a tutte le conoscenze disponibili» (ivi, p. 131).

Se si considera il dibattito attuale su scuola, istruzione e formazione, si vede subito come tutte le innovazioni e riforme ruotino attorno all'idea della valorizzabilità del sapere e delle competenze - dove assai istruttivo, in una prospettiva di critica dell'ideologia, è già lo spostamento d'accento dal concetto di «formazione» (*Bildung*) alla categoria dell'«apprendimento». In una situazione storico-sociale in cui il progresso economico dipende sempre più dal sapere, dalla trasmissione di sapere, dalle funzioni cognitive, le cosiddette «risorse umane» diventano una contesa «chiave del futuro» (Lehner/Widmaier 1992, p. 96), appaiono sempre più come un fattore fondamentale nella concorrenza internazionale (Bildungskommission NRW 1995, p. 43). La relazione del governo federale «rosso-verde» individua nella creatività e competenza degli uomini la «principale materia prima della Germania» (Bundesregierung 2000, p. 34), poiché «le innovazioni di domani cominciano nelle teste dei giovani di oggi» (Schröder 2000, S. 49). Espressioni come «risorsa» e «materia prima» tradiscono quell'antropologia dell'*homo materia* che ispira i progetti di riforma e i cui concetti reificati esprimono l'alienazione e nello stesso tempo la duplicano nel linguaggio della scienza. Il bambino come «materia grezza» è la fonte da cui scaturiranno le innovazioni valorizzabili, dopo che la scuola l'avrà trasformato in capitale umano: un processo, nel quale le facoltà umane dei fanciulli assumono la forma di merce richiesta dalle relazioni sociali. Peraltra la novità, in questa economia dell'istruzione, è il fatto che essa si avvale dell'alienazione in maniera diversa rispetto a precedenti varianti. Ristrutturare i processi di

apprendimento scolastico per preparare i fanciulli a una società avviata alla globalizzazione economica, per immetterli in un futuro mercato del lavoro meglio e nello stesso tempo più rapidamente, con maggiore effettività e in tempi di lavorazione più stretti e per così dire altamente selettivi - tutto ciò è sempre stato l'obiettivo dell'economia dell'apprendimento. Ma si può tuttavia parlare di una qualità nuova nel senso che, a differenza di precedenti funzionalizzazioni dell'apprendimento scolastico, l'attuale economia dell'istruzione utilizza - dando a questa utilizzazione un *design* progressista - anche gli elementi fisiologici, biografici, emotivi e creativi dell'apprendimento. Siamo in presenza di un concetto strutturalmente allargato di qualificazione che non prende più in considerazione solo segmenti isolati della personalità ma bensì l'onnilateralità delle forze essenziali umane nella loro forma alienata, mantenendole dentro il sistema di coordinate dell'alienazione. Così esso tiene conto solo delle facoltà cognitive (benché solo queste offrano la possibilità di una valorizzazione diretta) ma anche delle facoltà fisiche, estetiche, affettive e socioemotive, che costituiscono la base delle prime e a queste sono permanentemente correlate.

Un fattore essenziale delle *human techniques* usate per convertire le risorse umane in qualificazioni valorizzabili sono la quantificazione e la compressione del tempo nel processo formativo, che incrementano ulteriormente la reificazione nelle relazioni dell'uomo col mondo. Infatti, per poter rendere più efficiente la produzione di sapere e di competenze è necessario ignorare tutti quei fattori che sono condizioni ineludibili per il successo di un processo di formazione: calma, tempo, dedizione, amore - fattori fondamentali, che anche in condizioni reificate mettono gli uomini in condizione di trascendere i limiti della reificazione. All'insegna di un «concetto tecnologico e reificato di tempo» (Kofler 1982, p. 40) anche la formazione viene assoggetta ai principi di economia del tempo che scaturiscono da processi di produzione accelerati. La formazione si riduce ad un'appropriazione alla quale il rapporto tra uomo e mondo - l'oggetto del processo formativo - non può che restare estraneo - l'appropriazione di un mondo che viene presentato come serie acontestuale di moduli. Una considerazione dei processi di apprendimento interessata solo alla valorizzazione non può che ignorare le esigenze fondamentali, in termini di tempo, di una formazione veramente umana. L'applicazione diretta alla produzione di qualificazioni e competenze dei principi di economia temporale che caratterizzano la produzione sociale, non può che produrre

un'umanità irrealizzata, inappagata, con effetti imprevedibili per le basi civili della convivenza umana.

Categorie come *capitale culturale* e *capitale umano*, elaborate in contesti differenti (Bourdieu/Passeron 1973; Coleman/Hoffer/Kilgore 1982), rappresentano la formulazione in termini di sociologia dell'educazione della reificazione delle forze essenziali umane, del fatto che le molteplici dimensioni del processo formativo della soggettività vengono incapsulate nel contesto dell'esistente processo di produzione e riproduzione dell'Economia Politica. Alla produzione e valorizzazione di questo capitale culturale e sociale dedicano il loro impegno Stato, economia e grandi imprese. Anche l'impianto teorico dello studio PISA si basa su un concetto allargato di qualificazione, che se da un lato abbandona il piano di una analisi 'cognitivistica' riferita esclusivamente ai certificati formali di formazione, dall'altro, e proprio in quanto include anche le *competenze di base*, prolunga una economia reificante della formazione che esclude sistematicamente le implicazioni dell'alienazione. Le considerazioni della Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD) sugli investimenti nel cosiddetto «capitale umano» segnalano questa svolta: «Nel migliore dei casi la valutazione delle qualificazioni di base dello stock di capitale umano veniva ricavata da indicatori indiretti quali il 'titolo di studio'. L'inadeguatezza di questo metodo emerge subito non appena l'interesse per il capitale umano si estende alle qualità che mettono gli uomini in condizione di 'apprendere per tutta la vita'. Rilevando direttamente sapere e abilità OECD/PISA controlla in che misura i giovani siano in grado di affrontare la vita adulta e verifica anche d'altro lato (fino a un certo punto) l'efficienza dei sistemi di istruzione» (OECD, *cit.* in Klausenitzer 2002, p. 48).

### *3. Alienazione nel processo di formazione e alienazione supplementare: l'integrazione dell'azione pedagogica nel processo di valorizzazione.*

A questo punto dobbiamo introdurre una differenza imprescindibile per una teoria della formazione, la differenza tra l'*alienazione necessaria*, che è pedagogicamente motivata ed è comune a tutti i processi formativi, e l'*alienazione supplementare*, cioè *aggiunta artificialmente*, che non è una costante antropologica ma il prodotto storico di una specifica organizzazione del lavoro e della vita associata. Possiamo anche parlare di una *alienazione inevitabile, che fa parte dello stesso*

*processo formativo*, e di una *reificazione socialmente prodotta*. Ogni serio fatto di formazione include alienazione, dato che ogni confronto critico con un contenuto culturale esige un certo grado di depersonalizzazione, di messa in mora degli interessi e desideri soggettivi, un momento di disorientamento rispetto alle precedenti esperienze personali. Questa alienazione dal proprio ambiente immediato, resa possibile da una razionalità mediata, è la condizione del superamento dell'immediatezza e quindi del ripristino dell'autonomia del soggetto. La dedizione ad un oggetto mette in moto un processo di necessaria alienazione, che peraltro è solo temporaneo e non ha niente in comune con l'alienazione elementare nel rapporto dell'uomo con il proprio mondo personale e sociale. L'alienazione è la condizione della formazione, secondo Hegel essa richiede «il più lieve sforzo e dolore» che costa l'idea «di occuparsi di qualcosa che è non immediato ed estraneo e che appartiene al ricordo e al pensiero» (Hegel 1996, p. 321). Il fatto che l'uomo in questa alienazione non perda se stesso, significa che egli non dissolve la propria identità nell'estraneo con il quale si confronta, ma che conquista anzi un rapporto qualitativamente nuovo con il proprio mondo; la temporanea alienazione è superata non appena egli si ritira da questo confronto/apprendimento con un oggetto. Capacità di astrarre, controllo spirituale della propria vita, capacità di giudizio critico sono le dimensioni della personalità che vengono attivate in questo processo di formazione.

Tutt'altro l'*alienazione supplementare*, che peraltro può essere distinta solo analiticamente dall'alienazione pedagogicamente necessaria. Nel processo di apprendimento l'alienazione supplementare è quella forma fondamentale di alienazione, nata dalla generalizzazione della struttura di merce, che reifica il rapporto dell'uomo con il mondo. Secondo Georg Lukács l'essenza della struttura di merce «consiste nel fatto che un rapporto, una relazione tra persone riceve il carattere della cosalità e quindi una 'oggettualità spettrale' che occulta nella sua legalità autonoma, rigorosa, apparentemente conclusa e razionale, ogni traccia della propria essenza fondamentale: il rapporto tra uomini» (*Storia e coscienza di classe*, p. 108). Questa reificazione del rapporto dell'uomo con il proprio mondo e con se stesso, l'alienazione delle sue facoltà spirituali e quindi della sua natura generica si ritrova a tutti i livelli del 'trattamento' scolastico della materia prima - il quale è anzi un fattore agente della reificazione di cui d'altra parte è il prodotto. La necessaria alienazione pedagogica, che può creare una distanza intellettuale dall'oggetto del processo formativo, viene

inglobata dalle tendenze reificanti nate dall'organizzazione sociale della produzione e del lavoro. L'autooggettivazione, che è resa possibile dal processo formativo e che è la condizione dell'autonomia del soggetto, si rovescia in *autostrumentalizzazione*. Ma non sono solo le relazioni sociali tra persone che nel contesto della formazione scolare assumono un carattere cosale, perché nel rapporto tra discenti e docenti penetrano i principi della concorrenza e della competizione; questa reificazione delle forze essenziali umane si realizza anche nei contenuti culturali presentati e soprattutto nella forma in cui vengono presentati. La genesi dei contenuti culturali e la loro trasmissione metodica esulano dall'orizzonte dell'apprendimento scolastico - il fatto cioè che questi contenuti rappresentano un agire umano coagulato. Ma una formazione che renda possibile conoscenze *radicali* - le conoscenze che attraversando l'alienazione potrebbero però superarla -, non può essere sviluppato sulla scorta di materiali prefabbricati che pregiudicano l'intero processo; questi infatti stabilizzano ed approfondiscono l'alienazione supplementare.

A proposito dell'alienazione supplementare che si manifesta nel processo formativo (e che in un certo modo anche lo produce), è necessario distinguere due piani che si rapportano in maniera diversa alla valorizzazione delle risorse umane. Questi due piani - nella teoria pedagogica formazione 'materiale' e formazione 'formale' - concernono le possibilità di valorizzazione che possono essere aperte dall'orientamento verso i contenuti o dall'orientamento verso il soggetto oppure dalla mescolanza di questi due principi. Indubbiamente anche nella formazione 'materiale' è presente un'alienazione supplementare, quando i contenuti culturali non vengono 'fluidificati' col riportarli al nesso della loro genesi concreta. Ma sul piano della formazione 'formale' è presente un enorme potenziale di alienazione in quanto, concentrandosi sulla promozione delle capacità creative del soggetto, essa genera la parvenza di un ulteriore sviluppo delle forze essenziali umane di contro alla loro crescente deformazione. Didattica progressista, circoli economici e multinazionali dell'istruzione convergono in questi tentativi, quando concentrano il loro impegno sui metodi migliori per la produzione di qualificazioni e competenze - che è, nel trattamento delle risorse umane, la più importante *human technique* pedagogica. Feticismo del metodo e fissazione sui *media* sono certo utili a far mostra di una presunta creatività pedagogica; ma in realtà si tratta di pratiche estremamente antipedagogiche, dato che rafforzano forme solidificate di percezione ed esperienza che si tratterebbe invece di

spezzare. Contenuti culturali che dovrebbero rendere accessibili agli adolescenti il mondo e la loro personalità in esso, si trasformano così in materiali didattici che hanno forma di merce e che favoriscono la schematizzazione del processo formativo, incrementando quindi l'alienazione. Una formazione così reificata, coi «pacchetti curriculari prefabbricati» intesi a facilitare l'appropriazione di problemi non semplificabili, impedisce di vedere la genesi storico-sociale della conoscenza (Tillmann 1989, p. 175) e separa l'appropriazione del sapere dal processo dell'esperienza.

La didattica degli ultimi decenni coi suoi principi dell'orientamento verso il vissuto, il soggetto, l'azione, l'esperienza prolunga col suo ingenuo filantropismo l'alienazione supplementare, in particolare con l'illusione che l'appropriazione dell'uomo e del mondo richieda sforzi cognitivi minimali e indifferenti rispetto ai contenuti. Il consumismo nell'istruzione non è soltanto il fenomeno collaterale di una socializzazione che si è svolta nel luccicante mondo sociale dell'industria culturale e della merce estetizzata; è anche il risultato di un processo di insegnamento/apprendimento che vorrebbe rimpiazzare la richiesta di qualità con un'appropriazione ludica, con l'insopportabile leggerezza dell'apprendere. L'idea che la formazione possa consistere anche nel mettere gli adolescenti di fronte al serio compito di «subordinare la propria soggettività ad un contenuto oggettivo» (Heydorn 1994/1, p. 131) - quest'idea è da tempo marginalizzata. I principi metodologici che abbiamo menzionato sopra implicano un'esperienza di sé che non passa attraverso un lavoro spirituale, attraverso la fatica della conoscenza estetica e concettuale, e che vorrebbe invece aprire direttamente, immediatamente la possibilità di una umanizzazione dell'uomo. Si tratta di un progetto pedagogico che scalza la legittima alienazione pedagogica e nello stesso tempo incrementa l'alienazione supplementare. In alternativa alla possibilità di chiarire il proprio rapporto con il mondo e con sé mediante un'appropriazione di contenuti culturali che scavi in profondità, questa concezione dell'apprendimento punta sulla *performance* conformista, che esso scambia sistematicamente per competenza, e in questo modo stabilizza ad un alto livello l'alienazione supplementare.

*4. Valorizzazione come criterio? Sull'intrinseca irrazionalità di un principio di socializzazione, educazione e formazione degli uomini.*

'Valorizzabilità' - e qui non vogliamo cadere nell'ingenuità di interpretare il

concetto secondo la sua etimologia, ma lo intendiamo nel suo reale significato storico - non è certamente un criterio per giudicare la qualità della formazione. Nel concetto di valorizzabilità l'applicazione del sapere e delle competenze è definita in conformità a leggi economiche che strutturano in maniera particolaristica, secondo il filtro di interessi particolari, esperienza e vita degli uomini. Saperi e competenze non traggono appunto la loro utilità dalla necessità di risolvere nel senso dell'emancipazione i problemi di condizioni di vita contraddittorie; essa viene invece definita dalle esigenze di un sistema economico - in continua trasformazione - caratterizzato dalla appropriazione privata della ricchezza sociale. In effetti non impariamo per la scuola ma per la vita. E proprio questo è lo scandalo della moderna società borghese: la preparazione a una vita da cui la vita si è ritirata, perché ubbidisce a leggi astratte che riproducono costantemente la reificazione. 'Valorizzabilità' non è di conseguenza un criterio autoctono per giudicare della qualità della formazione ma rappresenta una costrizione: chiarirla e superarla è uno dei compiti più importanti della pedagogia critica. Ed è un criterio assolutamente inadatto per giudicare i saperi e le competenze accertati nella scuola perché il suo metro di misura si trova al di fuori dell'uomo; pedagogicamente essa è ingiustificabile. Enunciati sulla qualità del capitale culturale e sociale - del quale fanno parte anche abilità strumentali, tecniche culturali e competenze di base - e verifiche della sua 'convertibilità' in capitale economico (Baumert/Schümer 2001, p. 326) non possono costituire un criterio *pedagogico*, possono tutt'al più fornire dati empirici in vista di una valutazione pedagogica. Questa è inaccessibile a un'analisi scientifica, che coinvolge solo un segmento della soggettività umana.

Nelle nostre scuole l'unica forma importante di 'riconoscimento' è, ad onta dell'impegno umanistico di molti insegnanti, il principio formale del rendimento, che nella pratica reificata dei voti crede di poter valutare una soggettività ridotta a valorizzabilità. Nello stesso tempo i tentativi di pianificare l'istruzione secondo criteri di economia temporale soggiacciono all'illusione di poter determinare la valorizzabilità della merce 'formazione'. La formazione, che potrebbe liberare le potenzialità di sviluppo creativo e innovativo degli uomini, viene degradata ad una grandezza determinabile in termini di economia temporale e quindi quantitativamente; una concezione che si manifesta per esempio nel tentativo delle multinazionali dell'istruzione di garantire, tramite una produzione privatizzata di istruzione, un trattamento più a buon mercato e più effettivo delle risorse umane. Ma questa

concezione è dubbia già all'interno della logica della dominante Economia Politica come economia dell'istruzione: pedagogicamente è più che ovvio che una formazione qualitativa degli uomini non è possibile senza una struttura spazio-temporale aperta, e questo significa che i talenti di tutti i membri della società vengono sistematicamente sprecati. La logica della economizzazione e quantificazione della formazione ignora sia il rapporto tra capitale sociale e capitale culturale, sia gli effetti di una forma di relazioni umane che erode il capitale sociale, sia infine le conseguenze che «il tempo irrealizzato della coscienza alienata» (Kofler 1982, p. 41) ha per una motivazione e un potenziale di creatività degli uomini la cui attivazione dovrebbe poi costituire la condizione del successo economico. Ma i 'costi' che la valorizzazione delle risorse umane comporta per l'idea di sé e del mondo degli adolescenti e quindi per le basi di una società civile - questi 'costi', nella filosofia dell'investimento che guida i circoli economici e le multinazionali dell'istruzione, non hanno alcuna importanza.

Se abbandoniamo questa logica e valutiamo secondo criteri genuinamente pedagogici le recenti proposte ispirate all'economia dell'istruzione, il tentativo di misurare la valorizzabilità di sapere e competenze ci appare in tutta la sua nuda irrazionalità. Politica ed opinione pubblica sentono come uno scandalo soprattutto i sintomi di alienazione e reificazione che si manifestano in connessione con problematiche pedagogiche, ma ignorano sistematicamente la loro dimensione sociale profonda, la loro genesi sociale nel contesto della socializzazione dei fanciulli. Nel gesto di sgomento dei politici sparisce il vero, fondamentale scandalo sociale, che è quello di una umanizzazione bloccata o solo parziale in una società economicamente ricca, i cui *global players* hanno nel frattempo iniziato la lotta per patentare la molteplicità della vita organica. Che il blocco delle forze essenziali umane sia destinato sul lungo periodo a mettere in pericolo i fondamenti culturali della società è un fatto evidente. Le patologie sociali che scaturiscono dalla loro forma reificata rispecchiano una società irrazionale che costringe gli uomini in una «condizione di alienazione autonoma» (Hardt/Negri 2002, p. 38). La continua svalutazione dell'uomo, risultato della degradazione della sua soggettività ad una merce da riprodurre e valorizzare in tempi brevissimi per essere poi 'smaltita' dopo l'uso, non può restare senza conseguenze per la struttura psichica e le prove della sua esplosione verso l'esterno sono schiaccianti (cfr. in particolare Eisenberg/Gronemeyer 1993).

Non solo nei generali processi di socializzazione il principio della valorizzazione delle risorse umane è una base per l'origine e la diffusione di patologie sociali; anche l'istruzione e la formazione includono e trasportano meccanismi che rischiano di scindere l'identità umana; processi formativi sottoposti al diktat dell'economia, che quindi non lasciano spazio e tempo per elaborare i problemi nel rapporto tra l'uomo e il mondo, spostano richieste e conflitti non dominati nella vita interiore, dove questi si accumulano e possono poi scaricarsi in forme aggressive verso l'esterno: «Ma un sistema irrazionale non può trasmettersi in forma razionale, neppure nella forma ristretta della razionalizzazione, della *ratio* ridotta al suo puro carattere applicativo. Gli uomini sperimentano realmente la contraddizione sociale ... L'incommensurabilità del sistema diventa sempre più incontrollabile, la contraddizione materiale viene sempre più convertita in contraddizioni psicologiche, che si riproducono incessantemente con lo sviluppo delle forze produttive» (Heydorn 1995/4, p. 122 sgg.).

Tra le configurazioni di identità che si formano pressoché spontaneamente nel processo della modernizzazione sociale, un segmento fondamentale è rappresentato dalla personalità fissata nella qualificazione di forza lavoro. Questa però non è semplicemente il prodotto automatico della socializzazione che accompagna le attuali forme di produzione e lavoro e i rapporti di mercato, ma dipende anche da specifiche *human techniques* che richiedono processi formativi intenzionali in istituzioni apposite. La contraddittorietà delle *human techniques* sociali, di cui l'educazione è una parte essenziale, si fa chiara proprio nella costrizione a lavorare sistematicamente le risorse umane per trasformarle in forza lavoro umana; infatti, al di là dell'atto di alienazione necessario per generare forza lavoro, esse trasportano nello stesso tempo elementi che possono metterla in condizione di acquistare coscienza di sé. La prospettiva dell'autonomia entra a far parte delle configurazioni d'identità dell'uomo moderno, in conseguenza dell'identificazione internalizzata di interessi particolari con gli interessi propri del soggetto, come una prospettiva contraddittoria, che prolunga l'alienazione non appena il soggetto ne nega la contraddittorietà. Quali che siano le fasi e le strutture dell'accumulazione che il modello economico capitalistico attraversa, in quali relazioni egemoniche le sue istanze vengano regolate e negoziate, in quali concreti stili di vita e contesti di socializzazione si manifestino le sue conseguenze: sempre la pressione per soddisfare i bisogni della produzione sociale è accompagnata dalla «sorda coazione all'autonomia» (Koneffke 1997, p. 49), la cui forma soggettiva: il soggetto che agisce

libero e razionalmente nei rapporti di scambio, appare come un soggetto parzialmente autonomo.

Il contraddittorio compito della pedagogia si muove tra i due poli della valorizzabilità sociale e dell'abilitazione dell'uomo all'agire autodeterminato, che presuppone il superamento sul piano della coscienza dell'alienazione. A partire da questa contraddittorietà bisogna dispiegare la dialettica delle *human techniques* sociali in direzione della loro umana razionalità. Attraverso la coazione alla valorizzazione, utilizzandola ma senza confermarla, la pedagogia s'interroga sulle possibilità di una umanizzazione riuscita in condizioni che la compromettono. Che gli adolescenti tematizzino i loro problemi nel rapporto con il mondo e con se stessi, che possano esprimere le proprie difficoltà in rapporti personali di riconoscimento, che possano articolare l'altro - la facoltà soggettiva non inglobata nell'identità della merce -: queste prospettive dovrebbero costituire gli standard minimali per una organizzazione della formazione scolastica e della socializzazione che non limiti funzionalisticamente i propri compiti alla lavorazione di risorse umane in vista della loro valorizzazione. Una simile istituzione s'accorderebbe senz'altro con quegli elementi strutturali del rapporto pedagogico che ne fondano l'irriducibile autonomia - disponibilità, fiducia, solidarietà. Infatti, anche se l'uomo «viene educato per scopi estranei, nell'ambito della sua educazione è però anche scopo a sé» (Gamm 1991, p. 194) Certo, questa è solo una scintilla di speranza che non può fermare la forza distruttiva delle forze essenziali umane bloccate nella reificazione senza la potenza di un movimento sociale - che forse ora si sta delineando - che possa opporre alla forza centrifuga della modernizzazione neoliberale il progetto della umanizzazione dell'uomo. Quale possa essere il «destino» delle forze essenziali umane in un mondo globalizzato - questa questione è ancora aperta.

Bibliografia:

Anders, G. (1987): *Die Antiquiertheit des Menschen zwei. Über die Zerstörung des Lebens im Zeitalter der dritten industriellen Revolution*, München: Beck (tr. it. *L'uomo è antiquato 2. Sulla distruzione della vita*, Torino 2003)

Baumert, J. e. Schümer, G. (2001): *Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb*, in Deutsches PISA-Konsortium (ed), *PISA 2000 ...*, loc. cit, pp. 321-407.

Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1973): *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Bundesregierung (2000): *Deutschland erneuern. Geschäftsbericht der Bundesregierung 1999/2000*, Berlin, Presse- und Informationsamt.

Coleman, J.S./Hoffer, T./Kilgore, S. (1982): *Public, catholic and private schools compared*, New York, Basis Books

Deutsches PISA-Konsortium (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen, Leske & Budrich.

Eisenberg, G./Gronemeyer, R. (1993), *Jugend und Gewalt. Der neue Generationenkonflikt oder Der Zerfall der zivilen Gesellschaft*, Reinbek, Rowohlt

Gamm, H.-J. (1991): *Anmerkungen zum „pädagogischen Grundgedankengang“ im Horizont der Entfremdung*, in «Zeitschrift für Pädagogik», suppl. 26: *Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert*, Weinheim u. Basel, Beltz.

Hardt, M./Negri, A. (2002): *Empire. Die neue Weltordnung*, Frankfurt a.M./New York: Campus. [N. del tr: «condizione di alienazione autonoma»: la tr. tedesca ha «Zustand autonomer Entfremdung», che è conforme all'originale americano: «a state of autonomous alienation» (p. 23). La tr. ital. (*Impero*, Milano 2001) ha «uno stato sempre più grave di alienazione» (p. 39)

Haug, W. F. (1999): *Politisch richtig oder Richtig politisch*, Berlin/Hamburg: Argument-Verlag

Haug, W.F. (2002): *Karl Marx - Der Kritiker des Kapitalismus*, in «Das Argument» 44 (2002) 2, pp. 229-240.

Hegel, G.W.F. (1996), *Werke Bd. 4. Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808-1817*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Heydorn, H.-J. (1994): *Werke Band 1. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1949-1967*, Vaduz, Topos

Heydorn, H.-J. (1995), *Werke Band 4. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971-1974*, Vaduz, Topos.

Klausenitzer, J. (2002): *Investitionen in das "Humankapital". PISA und die Bildungspolitik der OECD*, in «Forum Wissenschaft» 19 (2002) 3, pp. 47-49.

Kofler, L. (1982): *Der Alltag zwischen Eros und Entfremdung*, Bochum, Gernimal

Koneffke, G. (1997), *Erziehung ist der zum gesellschaftlichen Leib gewordene Widerspruch. Zur Begründung der Pädagogik*, in Gamm, H.-J./Koneffke, G. (cura.): *Jahrbuch für Pädagogik 1997: Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik*, Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien, Lang

Lehner, Fr./Widmaier, W. (1992): *Eine moderne Schule für eine moderne Industriegesellschaft*, Essen, Neue Deutsche Schule.

Lukács, G. (1974): *Storia e coscienza di classe*, Milano 1974

Mandel, E. (1980): *Der Mensch ist das höchste Wesen für den Menschen*, in: Raddatz, Fr.J. (a c. d.), *Warum ich Marxist bin*, Frankfurt/M., Fischer-Taschenbuch-Verlag, pp. 52-85.

Mandel, E. (1984): *Einführung in den Marxismus*, Frankfurt/Main (tr. it. *Introduzione al marxismo*, Bologna 1998)

Marx, K. (1963): *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, in *Opere filosofiche giovanili*, Roma 1963

Marx, K. (1967): *Il capitale*, vol. 1, Roma 1967

Marx, K. (1968): *Il capitale*, vol. III, Roma 1968

Moulier-Boutang, Y. (2001): *Marx in Kalifornien: Der dritte Kapitalismus und die alte politische Ökonomie*, in «Politik und Zeitgeschichte» (2001) vol. 52-53, pp. 29-37.

Rossanda, R. (1994): *Auch für mich. Aufsätze zur Politik und Kultur*. Hamburg, Argument-Verlag.

Schröder, G. (2000): *In der Bildung liegt die Zukunft: Auf dem Wege in eine lernende Gesellschaft*, in «Zukunftswerkstatt Schule» 10 (2000) 2, pp. 47-54.

Sennet, R. (1999): *L'uomo flessibile*, Milano

Tillmann, Kl.-J. (1989): *Sozialisationstheorien*, Reinbek, Rowohlt