

historia
**SAPERI,
PAROLÉ
E MONDI**

La scuola italiana
tra permanenze
e mutazioni
(secc. XIX-XXI)

a cura di Rossella Del Prete
prefazione di Angelo Bianchi

historia

1
SAPERI, PAROLE E MONDI

historia
**SAPERI,
PAROLÉ
E MONDI**

La scuola italiana
tra permanenze
e mutazioni
(secc. XIX-XXI)

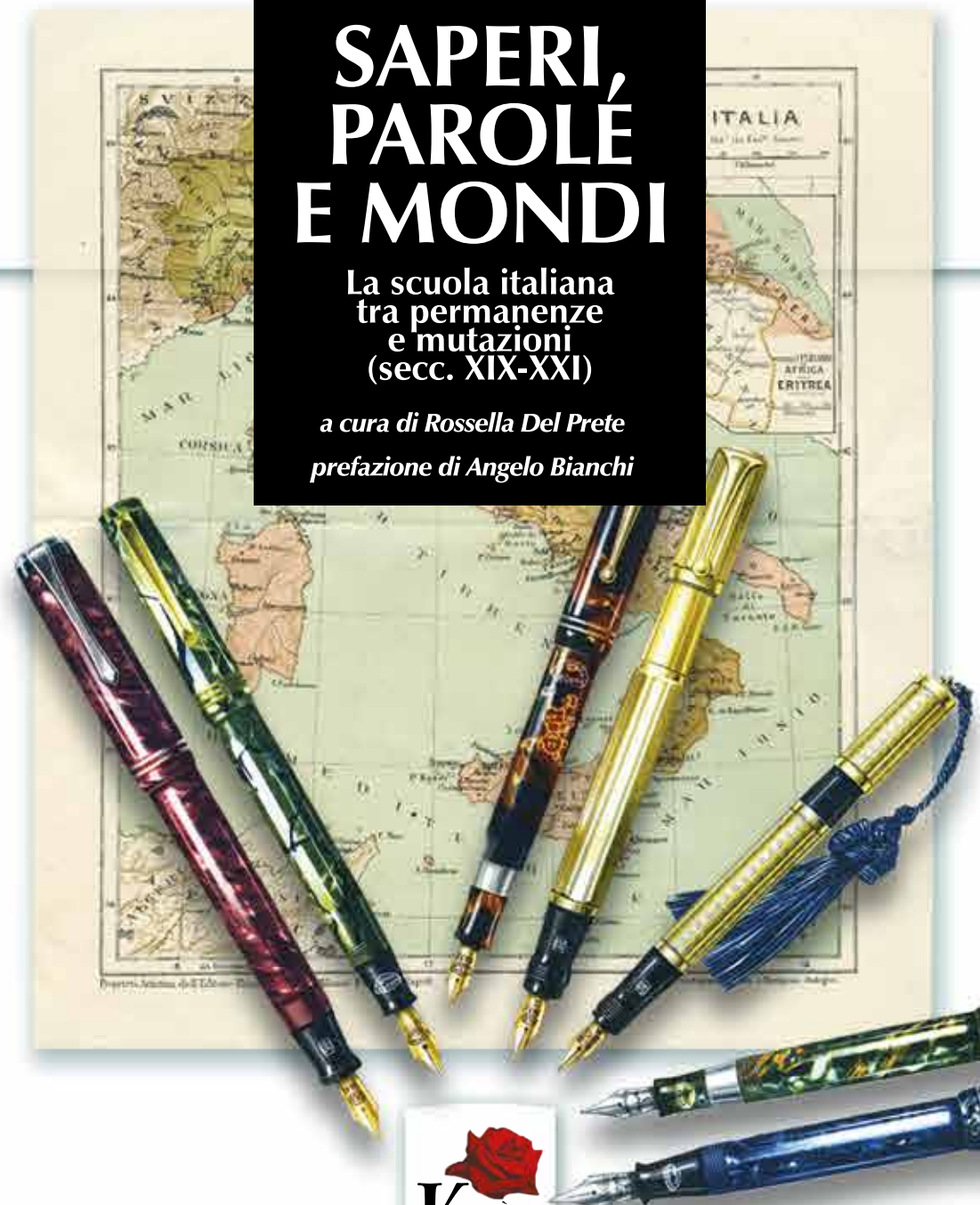
a cura di Rossella Del Prete
prefazione di Angelo Bianchi



ISBN 978-88-945378-0-2



9 788894 537802



HISTORIA

I lettori che desiderano informarsi
sui libri e sull'insieme delle attività di
Kinetès – Arte.Cultura.Ricerca.Impresa.
possono consultare il sito internet:
www.kinetes.com

Saperi, Parole e Mondi
La Scuola italiana tra permanenze e mutazioni
(Secc. XIX-XXI)

A cura di

Rossella Del Prete

Prefazione di

Angelo Bianchi

Tomo I

HISTORIA

Collana di saggi storici

diretta da *Gaetano Sabatini*, Università degli Studi Roma Tre e ISEM-CNR

Comitato Editoriale e Scientifico

Francesco Dandolo, Università di Napoli Federico II

Vittoria Fiorelli, Università Suor Orsola Benincasa - Napoli

Silvia Mantini, Università degli Studi dell'Aquila

Alberto Tanturri, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

I volumi della collana sono sottoposti alla valutazione preventiva di referees anonimi.

Copertina

Ideazione e realizzazione grafica di Gaetano Cantone

© Copyright 2020 by Kinetès-Arte.Cultura.Ricerca.Impresa. Srl

ISBN 978-88-945378-0-2

Realizzazione editoriale e progetto grafico



Via Salvator Rosa, 27

82100 Benevento

www.kinetes.com

info@kinetes.com

Impaginazione grafica

Giuseppe Fusco

Stampa

Scripta Manent, Morcone (Bn)

Tutti i diritti sono riservati. Nessuna parte di questa pubblicazione può essere fotocopiata, riprodotta, archiviata, memorizzata o trasmessa in qualsiasi forma o mezzo – elettronico, meccanico, reprografico, digitale – se non nei termini previsti dalla legge che tutela il Diritto d'Autore.

INDICE

Prefazione di <i>Angelo Bianchi</i>	pag. IX
Nota della curatrice	“ XV

Tomo I

L'eredità borbonica: il sistema scolastico del Mezzogiorno continentale prima dell'Unità (1806-1860) <i>Maurizio Lupo</i>	“ 1
«Leggere, scrivere e far di conto»: il difficile cammino dell'alfabetizzazione in Puglia attraverso i censimenti ottocenteschi <i>Angela Carbone e Carmela Somma</i>	“ 29
Lavoro e formazione professionale nel lungo Ottocento negli istituti per l'infanzia irregolare dell'Italia settentrionale <i>Cristina Cenedella</i>	“ 61
Giulia Civita Franceschi, la Montessori del mare che donava all'infanzia abbandonata una “seconda nascita” <i>Maria Antonietta Selvaggio</i>	“ 79
L'Istruzione agraria in Toscana agli inizi del Novecento: la Colonia agricola di Mutigliano a Lucca <i>Giovanna Da Molin e Maria Federighi</i>	“ 119
Le educande e le loro insegnanti. La formazione delle religiose in Italia tra Otto e Novecento <i>Giancarlo Rocca</i>	“ 141
A passo di danza: scuole teatrali, collegi femminili e licei coreutici <i>Roberta Albano</i>	“ 183
L'istruzione musicale in Italia nel sec. XIX: le scuole di violoncello <i>Enrica Donisi</i>	“ 221

Alfabetismo e società tra Età moderna e contemporanea. Questioni storiografiche e casi di studio <i>Maria Rosaria Pelizzari</i>	pag. 251
«...e rassomigliava più a una chiesa che a un teatro». Francesco De Sanctis e la Scuola» <i>Toni Iermano</i>	“ 275
«Fetente, voglio ammazzarlo, gli imparo io a esaminare». Gli archivi scolastici tra ricerca di identità e fame di storia <i>Candida Carrino</i>	“ 305
La scuola elementare “E. De Amicis” di Napoli e il suo archivio <i>Paola Avallone e Raffaella Salvemini</i>	“ 335
Abitare la scuola: spazio architettonico e conoscenza <i>Antonella Marciano</i>	“ 357
Andar per mare. L’Istruzione nautica in Italia nei secc. XIX-XXI <i>Maria Sirago</i>	“ 381
Nascita di una professione. Le scuole per levatrici nell’Ottocento <i>Clotilde Cicatiello</i>	“ 429
Istruire prima proprietari e fattori o contadini e braccianti? Istruzione, sperimentazione e assistenza tecno-agricola dall’Unità d’Italia al 1934 <i>Carmine Nardone</i>	“ 447

Tomo II

Gentile e il destino della scuola italiana <i>Giancristiano Desiderio</i>	“ 477
La scuola italiana fra tre governi e due occupazioni (1943-1945) <i>Daria Lucia Gabusi</i>	“ 487
La scuola italiana tra la lotta di Liberazione e l’Assemblea Costituente <i>Mario Rovinello</i>	“ 529

I libri che insegnano ad insegnare. Manuali e teorie di didattica nella storia nel dopoguerra italiano <i>Antonio Brusa</i>	pag. 545
Educare all'arte. La didattica museale in Italia nel secondo dopoguerra <i>Antonietta Biondi</i>	“ 575
L'istruzione scientifica: l'insegnamento della Fisica nel sistema scolastico italiano <i>Mario Mandrone e Paola Romano</i>	“ 601
'Genere' e Sentimenti: tra Storia e Didattica <i>Laura Capobianco</i>	“ 631
Istruzione, sviluppo economico e capitale umano: l'economia della conoscenza in Italia nei secc. XIX-XXI <i>Rossella Del Prete</i>	“ 651
Formazione, lavoro, precarietà oltre il Novecento: uno sguardo storico <i>Pietro Causarano</i>	“ 681
L'altra faccia della scuola: il mercato dei sistemi educativi per gli adulti <i>Paolo Federighi</i>	“ 713
«...Voi vivete troppo nel passato...» La complessità transmediale dei contributi interdisciplinari alla formazione dell'immaginario nella condizione scolastica, ovvero quando, andando a scuola, cadevano le foglie... <i>Gaetano Cantone</i>	“ 743
Bibliografia	“ 821
Autrici ed Autori	“ 829
Indice dei Nomi	“ 836

Formazione, lavoro, precarietà oltre il Novecento: uno sguardo storico¹

Pietro Causarano

Premessa

La scuola e in genere la formazione istituzionalizzata, almeno per larga parte del Novecento, sono state pensate come una condizione che migliora la vita oltre che la testa delle persone, fino a ritenere che possa liberarle e non solo regolarle e inquadrarle. Prima questa è stata un'idea diffusa fra élites o avanguardie politiche, con intenzioni spesso non convergenti, poi piano piano è divenuta consapevolezza diffusa della mentalità sociale. L'istruzione e la formazione istituzionalizzate, nel Novecento, sono state così sempre più percepite in quanto risorse e quindi come possibili investimenti migliorativi non solo dai teorici dell'educazione, dagli attori collettivi e dai *policy makers* ma pure dalle strutture intermedie della vita sociale, dalle famiglie in primo luogo, anche da quelle i cui componenti giovani erano tradizionalmente esclusi da percorsi medio-lunghi di scolarizzazione o formazione.

La famiglia basicamente però è, fra le altre cose, un'unità di sopravvivenza cui l'individualità dei singoli (in particolare i più giovani) è stata a lungo prioritariamente subordinata, come sostiene un po' schematicamente Clark Nardinelli a proposito del proletariato nella Rivoluzione industriale inglese². Per le strategie familiari delle classi subalterne,

¹ Questo contributo è figlio di una relazione presentata alla giornata di studi organizzata a Bologna il 16 novembre 2018 dalla Società Italiana di Storia del Lavoro (SISLAv), dal titolo *Storicizzare la "precarietà": lavori e altre risorse nelle strategie della sussistenza*.

² C. Nardinelli, *Child Labor and Industrial Revolution*, Indiana U.P., Bloomington 1990.

l'istruzione prolungata - rispetto alle condizioni dello sviluppo produttivo, alle situazioni economiche e sociali di vita, al mercato del lavoro cui i suoi componenti potevano avere accesso - per molto tempo non è stata né una priorità né una possibilità reale di fronte all'alternativa del lavoro minorile: l'istruzione non era alla portata di tutti come volano di stabilità né era percepita come un'opportunità realmente praticabile o funzionale, lo erano assai più un lavoro ancorché precario e scarsamente tutelato o al massimo qualche percorso addestrativo elementare. Spesso anzi neppure l'accesso ad una minima alfabetizzazione, fino al Novecento inoltrato, lo è stato: e questo era tanto più vero nel mondo contadino, là dove i differenziali fra città e campagna di norma restano a lungo costanti fino al secondo dopoguerra³.

Solo nella seconda metà del Novecento tutto questo cambia, in un contesto di relativo e crescente benessere diffuso e di trasformazione radicale della struttura sociale e economica (urbanizzazione, industrializzazione, crescente terziarizzazione, trasformazione demografica) che permette l'accesso alla scolarizzazione diffusa, sempre più prolungata, e la legittima agli occhi delle famiglie rispetto al lavoro precoce, con un effetto cumulativo da una generazione all'altra. Geografie e tempi di questo processo risultano assai differenziati e articolati - a livello sia nazionale sia continentale - secondo linee e fratture, sul piano spaziale e sociale, che per altro si erano già evidenziate lentamente per tutta la seconda metà dell'Ottocento e il primo scorcio del secolo successivo. Al mutamento di mentalità nei confronti dell'istruzione in qualche modo hanno contribuito, sul piano culturale, oltre alle dinamiche istituzionali anche le forme storiche di mobilitazione delle culture politiche che andranno poi a costituire i partiti di massa, in particolare del movimento

³ Per l'Italia: D. Ragazzini, *Tempi di scuola, tempi di vita. Organizzazione sociale e destinazione dell'infanzia nella storia italiana*, Bruno Mondadori, Milano 1997; D. Marchesini, *Città e campagna nello specchio dell'alfabetismo (1921-1951)*, in S. Soldani, G. Turi, a cura di, *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, II, *Una società di massa*, il Mulino, Bologna 1993, pp. 9-40. In chiave comparata: D. Vincent, *The Rise of Mass Literacy*, Polity, Cambridge (Mass.) 2000.

operaio e del cristianesimo sociale, che dei mondi del lavoro erano diretta espressione. Ma, per dirla polemicamente con Dina Bertoni Jovine che pensava all'Italia, ancora nell'immediato secondo dopoguerra datori di lavoro e famiglie contribuivano a quella che lei aveva definito storicamente l'«alienazione dell'infanzia», particolarmente persistente nei paesi dell'area mediterranea, tale da riproporre così fino a qualche decennio fa antichi *clivages* sociali e territoriali⁴. Un'«alienazione» che poi condizionava i percorsi di vita futuri e che pesava in maniera decisiva sulla loro precarietà materiale e fragilità sociale⁵.

Di questo aspetto - di come la formazione sia stata piano piano percepita e poi utilizzata in quanto vettore di stabilità e integrazione a livello molecolare (per quanto indubbiamente in forma gerarchizzata e stratificata) e di come poi questa certezza stia entrando oggi in crisi - mi occuperò molto schematicamente in questa sede, non di come l'educazione formale strutturi la personalità individuale o sostenga la crescita culturale e civile in senso lato. Gli esempi prevalenti saranno dedicati all'Italia con qualche puntata comparatista.

L'istituzionalizzazione della formazione

La scuola, come in genere tutti i processi formativi intenzionali e formalizzati, fa uscire lo scambio e la trasmissione culturali dalla sfera privata, consuetudinaria, e dalla sua specificità aleatoria. I sistemi formativi infatti specializzano la funzione sociale dell'educazione: e nel sistema capitalistico e soprattutto nell'economia industriale lo fanno in relazione al mercato del lavoro e alla contrattualizzazione dei rapporti

⁴ D. Bertoni Jovine, *L'alienazione dell'infanzia. Il lavoro minorile nella società moderna*, Editori Riuniti, Roma 1963.

⁵ L'inchiesta parlamentare del 1953 sulla miseria confermava questo elemento in Italia: Camera dei Deputati, *Atti della Commissione parlamentare d'inchiesta sulla miseria in Italia e sui mezzi per combatterla*, vol. VII, *Monografie. Problemi economico-sociali della miseria*, Camera dei Deputati, Roma 1953.

di lavoro⁶. La graduale marginalizzazione della formazione non istituzionale e informale al lavoro in favore della formazione professionale e dell'istruzione (generale, tecnica e professionale) e la rapida perdita di peso storico dell'apprendistato nel secondo dopoguerra (e il mutamento di senso che lo accompagna anche là dove permanga in relazione all'istruzione professionale) ne sono una conferma⁷.

Qualsiasi società umana ha la necessità di trasmettere la propria cultura e i propri saperi, di socializzare le giovani generazioni, di gestire le proprie strutture e gerarchie, per conservarle o modificarle, e di regolare i conflitti che ne derivano. Attraverso i processi formativi si esprimono e si solidificano relazioni di potere in rapporto alla cultura formale, prima basate sull'esclusione diretta e poi via via – con l'affermarsi delle società industriali – sull'accesso differenziato ad essa. Trasmissione dei saperi, socializzazione, governo della mobilità sociale sono funzioni riproduttive e cumulative dell'educazione, socialmente stratificate (per genere, classe, etnia, culture religiose, ecc.), fondamentali in qualsiasi gruppo umano, al di là di come (e con quali obiettivi) poi vengano assolve all'interno delle relazioni sociali e intergenerazionali che caratterizzano quel gruppo umano. Ma solo le società industrializzate e gli Stati nazionali, proprio per la maggiore complessità tecnico-tecnologica e organizzativa del loro funzionamento e per la fluidità che prospettavano ai loro componenti all'interno della divisione sociale del lavoro, hanno affrontato questo compito necessario strutturando lentamente i sistemi scolastici e formativi per come li conosciamo oggi e organizzando un credenzialismo standardizzato che, nel mentre garantiva una pluralità di opportunità, ne selezionava il possibile godimento, prima a monte e poi a valle del percorso formativo⁸. Non tanto paradossalmente oggi - nella società della conoscenza e nella *knowledge economy* -

⁶ In chiave comparata cfr. H.H. Gospel, a cura di, *Industrial Training and Technological Innovation. A Comparative and Historical Study*, Routledge, London 1991.

⁷ A. Benavot, *The Rise and Decline of Vocational Education*, «Sociology of Education», 56, 1983, pp. 63-76.

⁸ M. S. Archer, *Social Origins of Educational Systems*, Sage, London 1979; S. Brint, *Scuola e società* (2006²), il Mulino Bologna 2007² [first origin. ed.: 1998].

alla centralità strategica delle informazioni e della loro diffusione corrisponde sempre un accesso selettivo al loro pieno controllo, in questo garantendo una continuità con tutta la storia precedente della società industriale⁹. Cambiano le forme e i modi, le gerarchie, non necessariamente la sostanza: e questo è tanto più vero nella misura in cui gli strumenti culturali per gestire le informazioni sono molto più alla portata di tutti che nel passato all'interno dei processi di professionalizzazione¹⁰.

In altri termini solo negli ultimi due secoli e soprattutto nel Novecento, fra Europa, territori coloniali e Nord America (e poi mimeticamente anche altrove), si è assistito ad un crescente interventismo pubblico (diretto o direttivo) e ad un graduale e prima lento e controverso processo di differenziazione, specializzazione e quindi poi di sempre più rapida istituzionalizzazione e formalizzazione della funzione educativa¹¹. Questo movimento ha portato, secondo i sentieri più diversi derivanti dalle diverse storie, alla costruzione delle più grandi macchine burocratiche dello Stato moderno, le scuole nazionali, ormai talvolta di dimensioni ancor più significative degli eserciti o di qualsiasi altra istituzione o impresa¹². La standardizzazione crescente nell'uso produttivo della conoscenza, che è tipica della società industriale, ha portato con sé ad una paradigmatica standardizzazione e ad una selettiva routinizzazione dei processi formativi istituzionalizzati, che non si è fermata

⁹ J. Mokyr, *The Gifts of Athena. Historical Origins of the Knowledge Economy*, Princeton U. P., Princeton (NJ) 2004.

¹⁰ R. Wittorski, *Professionnalisation et développement professionnel*, L'Harmattan, Paris 2007; C. Délay, *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*, PUR, Rennes 2011.

¹¹ A. Green, *Education and State Formation in Europe and in Asia*, in K. Kennedy, a cura di, *Citizenship Education and the Modern State*, Routledge, London 1997, pp. 9-26. È un processo di istituzionalizzazione nella trasmissione della conoscenza che si colloca più in generale all'interno dell'«istituzionalizzazione del sapere» che caratterizza l'Europa moderna; P. Burke, *Storia sociale della conoscenza*, Il Mulino, Bologna 2000.

¹² A. Green, *Education and State formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, MacMillan, London 1990.

neppure quando i modelli di riferimento della società industriale si sono evoluti verso altri orizzonti¹³. Accanto alle scuole si sono selezionati ambiti più ampi e pervasivi di formazione non direttamente scolastica, in particolare nel campo professionale, anch'essi soggetti ad una istituzionalizzazione e formalizzazione sconosciuta in precedenza e che ci permettono di individuare la questione educativa come una delle tipologie più caratterizzanti e innovative nelle funzioni pubbliche universalistiche assunte dai modelli di *Welfare* post-bellici in relazione sia alla crescita civile (e democratica) sia allo sviluppo economico e sociale¹⁴.

Se lo Stato sociale del secondo Novecento si differenzia specificamente dalle forme di Stato moderno e dalle sue funzioni tradizionali ereditate poi dallo Stato nazionale¹⁵, è perché non solo interviene a regolare le relazioni sociali e le dinamiche economiche ma anche perché si pone il problema se l'educazione - e quindi la formazione e l'istruzione - siano o meno funzioni pubbliche per l'integrazione e stabilizzazione della collettività, di tutta la collettività, e non solo per la promozione della sfera degli interessi privati: una questione messa in gioco e non più eludibile fin dalla Rivoluzione francese, al di là delle risposte contraddittorie cui poi ha dato luogo rispetto all'istruzione come diritto e degli equilibri conflittuali che ha consolidato sia rispetto alle dinamiche sociali sia rispetto alla forma dello Stato¹⁶.

D'altro canto, anche senza ricorrere a Bourdieu, scuola e sistemi for-

¹³ H. Lauder et al., a cura di, *Educating for Knowledge Economy? Critical Perspectives*, Routledge, London-New York 2012. Ritroviamo oggi quasi una specularità fra le nuove forme di «taylorismo digitale» (erede di quello meccanico del Novecento) con le permanenze e innovazioni di un certo «taylorismo curricolare», all'interno della sovrapposizione fra *knowledge work* e *working knowledge*; Ph. Brown, H. Lauder, D. Ashton, *The Global Auction. The Broken Promises of Education, Jobs and Incomes*, Oxford U.P., Oxford 2011, pp. 62-82.

¹⁴ S. Ventura, *La politica scolastica*, il Mulino, Bologna 1998, pp. 15-97; C. Crouch, *Social Change in Western Europe*, Oxford U.P., Oxford 1999, pp. 231-254.

¹⁵ Ch. Tilly, *The Formation of National States in Western Europe*, Princeton U.P., Princeton (NJ) 1975.

¹⁶ Archer, *Social Origins of Educational Systems*, cit.

mativi, come in generale tutto il processo educativo, sono attraversati dalla dimensione del conflitto non solo rispetto alla società che delega una funzione tradizionalmente privata quale l'educazione a queste istituzioni specializzate, gerarchizzate¹⁷, ma anche rispetto alla relazione educativa in sé come rapporto altamente differenziale fra gli attori coinvolti, individuali e collettivi, e ai risultati ottenibili: e questo è tanto più vero se leghiamo la formazione ai meccanismi del reclutamento, dell'orientamento e dell'inserimento al lavoro e poi alle forme di inquadramento e valorizzazione del lavoratore in contesti tecnologicamente evoluti¹⁸. Questi elementi di consapevolezza storica sul piano delle dinamiche sociali - e della loro possibile reversibilità - sono quelli che oggi tendono a diluirsi, soprattutto grazie alla presa culturale dei modelli di individualizzazione liberista (meritocratici-mercantili) affermatasi nel mondo anglosassone e poi proposti come una possibile via d'uscita dalla attuale crisi delle scuole nazionali di tipo universalistico affermatesi nel Novecento¹⁹.

Il paradosso della formazione

Nel senso comune, dopo la prima alfabetizzazione la scuola dà accesso alla cultura in generale, alla conoscenza formale dei saperi astratti (e delle relative pratiche), di stampo umanistico, scientifico o tecnico che siano. Lo fa secondo i gradi di complessità e specializzazione che competono ai diversi livelli di istruzione e formazione, accreditando il loro raggiungimento. Il credenzialismo formativo - scolastico e non - così orienta e delimita (anche se non esaurisce) la transizione al reclutamento lavorativo in quanto, almeno in linea teorica e in una relazione complessa

¹⁷ M. D. Shipman, *Sociology of the School*, Longmans, London 1968, pp. 79-96.

¹⁸ Per l'Italia, M. Vasta, *Capitale umano e ricerca scientifica e tecnologica*, in F. Amatori et al., a cura di, *Storia d'Italia. Annale n. 15. L'industria*, Einaudi, Torino 1999, pp. 1043-1124.

¹⁹ A. Scotto di Luzio, *Vent'anni di storia della scuola, 1990-2010*, «Il mestiere di storico», IV, 1, 2012, pp. 35-50.

e dinamica, esso risulterebbe specularmente alle figure professionali richieste sul mercato del lavoro e ai meccanismi di inquadramento dei lavoratori: il credenzialismo formativo si dovrebbe specchiare così nelle *performances* lavorative e nella standardizzazione di questa relazione realizzata nel corso del Novecento. A sua volta, storicamente, proprio come in uno specchio il credenzialismo è stato fortemente condizionato - nell'organizzazione dei sistemi d'istruzione - dalla struttura delle qualifiche e delle professioni per come si è sedimentata nel corso del secolo scorso²⁰. Finché questa relazione e questa convergenza sono rimaste relativamente stabili o comunque con processi di trasformazione economica e produttiva e del mercato del lavoro in certa misura prevedibili e spalmati su più generazioni, la vischiosità di adattamento dei sistemi scolastici non è andata a detrimento dell'occupabilità delle qualificazioni che, in larga misura, mantenevano un quadro di riferimento coordinato con le posizioni lavorative. Venuta meno la stabilità di questo quadro alla fine del Novecento, a valle della formazione le cose si sono enormemente complicate e - per i sistemi formativi e la loro efficacia - la "liquidità" attuale del mercato del lavoro, parafrasando Bauman, ha fatto sì che gli agganci nella transizione al lavoro fossero meno certi e sicuri, meno riferibili ai modelli consolidati e duraturi del lavoro cosiddetto standard e che per di più sempre meno era standard già negli anni Novanta²¹.

Questo mio intervento nasce quindi da una constatazione paradossale. Ad una più larga istruzione e formazione si pensa che corrispondano maggiori e migliori opportunità lavorative, occupazioni più elevate nella considerazione sociale e lavori tendenzialmente più stabili nel medio lungo-periodo del ciclo di vita. La standardizzazione novecentesca del nesso fra credenzialismo e articolazione delle figure professionali ne sarebbe stata insieme premessa e conseguenza. In fondo, studiando di più e ritardando l'ingresso nel mercato del lavoro, si ritiene che poi ci siano maggiori e più soddisfacenti chances corrispondenti al

²⁰ A. Accornero, *Era il secolo del Lavoro*, il Mulino, Bologna 1997.

²¹ Per l'Italia, *Rapporto CNEL. Post-fordismo e nuova composizione sociale*, Documenti CNEL, Roma 2000.

grado superiore di conoscenze formali, abilità e competenze acquisite. Si ritiene sensatamente che la conoscenza incorporata dal singolo attraverso i processi formativi formalizzati e istituzionalizzati - un consistente investimento dell'individuo, del nucleo familiare e della collettività - prima o poi debba essere valorizzata dal sistema sociale che la può utilizzare, in primo luogo sul piano professionale. Il sapere affidato dai processi formativi ai singoli e da loro acquisito, ancorché gerarchizzato e non equamente distribuito, quindi sarebbe comunque una risorsa funzionale che non può andar sprecata: maggiore formazione, maggiore qualificazione, maggiori opportunità, maggiore stabilità²².

Questa connessione pareva chiara e palese quando questa risorsa, l'istruzione e l'accesso a percorsi formativi medio-lunghi, era socialmente scarsa e poco diffusa, cioè in capo a minoranze qualificate più o meno ampie: quando cioè la formazione istituzionalizzata di massa si limitava ancora all'alfabetizzazione e i canali successivi erano invece fortemente selezionati. Ma quando - a partire dal periodo fra le due guerre e poi soprattutto dagli anni Cinquanta-Sessanta del Novecento e in tutto il mondo sviluppato - questa risorsa diviene sempre più pienamente disponibile per tutti, seppure in grado sempre differenziato e stratificato, mantiene lo stesso valore? Ci stiamo avviando oggi «verso un'inflazione delle credenziali scolastiche» figlia della scolarizzazione di massa, come si domandano per l'Italia Schizzerotto e Barone²³?

Non è un caso che il discorso pubblico attuale sul ceto medio, sul

²² Sulla complessità e complementarità fra trasformazioni tecniche, innovazioni tecnologiche, formazione e addestramento, lavoro *skilled* e *unskilled* e differenziali salariali, cfr. R. Giannetti, *Crescita economica, capitale umano e salari nell'età dell'industrializzazione (1750-2000): una visione sintetica*, in S. Zaninelli, M. Taccolini, a cura di, *Il lavoro come fattore produttivo e risorsa nella storia economica italiana*, Vita & Pensiero, Milano 2002, pp. 215-223; Idem, *Tecnologia e lavoro nelle Rivoluzioni industriali: occupazione, competenze e mansioni del lavoro, salari e disuguaglianza*, in A. Cipriani, A. Gramolati, G. Mari, a cura di, *Il lavoro 4.0. La Quarta rivoluzione industriale e le trasformazioni delle attività lavorative*, FUP, Firenze 2018, pp. 275-292.

²³ A. Schizzerotto, C. Barone, *Sociologia dell'istruzione*, il Mulino, Bologna 2006, pp. 124-127.

senso di decadimento di status che lo attanaglia e sulla riduzione di prospettive nel ricambio generazionale che ne offusca l'orizzonte, non possa trovare nell'istruzione - a differenza del passato - un rimedio sicuro e soprattutto un elemento di chiara distinzione identitaria²⁴. Non solo perché attraverso i consumi e l'innalzamento post-bellico del reddito familiare si è dilatata la nozione economica di ceto medio, ma perché tutti siamo molto più istruiti di quanto non fossimo due o tre generazioni fa: i processi di professionalizzazione del lavoro infatti sono andati molto avanti rispetto all'inizio del secolo scorso coinvolgendo ambiti lavorativi in precedenza esclusi²⁵. In Italia il ceto medio impiegatizio e la borghesia monopolizzavano i diplomi secondari superiori (per non parlare di quelli universitari) nella coorte 1900-1948 con il 69%, mentre questa distribuzione risulta già molto più equamente ripartita nella coorte post-bellica 1949-1983, calando il peso dei ceti medi e dominanti al 51%²⁶. La curva ascendente nell'acquisizione dei titoli di istruzione secondaria superiore caratterizza il percorso delle generazioni di diplomati che vanno dalla fine degli anni Venti agli anni Ottanta, con stratificazioni evidenti e molto divergenti agli inizi per gruppo sociale e fra città e campagna, poi attenuatesi nel secondo dopoguerra: se negli anni Ottanta le curve di figli della borghesia e del ceto medio impiegatizio, già vicine all'inizio del secolo, si avvicinano in alto ancor di più, quelle di classe operaia e piccola borghesia urbane - partite lontane fra loro e più in basso - convergono ad un livello intermedio, insieme alla piccola borghesia rurale. Distanti, più indietro, restano invece i figli di operai rurali²⁷.

²⁴ R. Sciarrone et al., *La costruzione del ceto medio. Immagini sulla stampa e in politica*, il Mulino, Bologna 2011.

²⁵ A. Abbott, *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago U.P., Chicago-London 1988; P. Guillaume, a cura di, *La professionnalisation des classes moyennes*, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, Talence 1996.

²⁶ Schizzerotto, Barone, *Sociologia dell'istruzione*, cit., p.125.

²⁷ Brint, *Scuola e società* (2006²), cit., p. 211.

Ad ognuno la sua scuola... e poi la scuola di tutti

In altri termini, i vecchi sistemi scolastici della prima metà del Novecento gestivano in modo “chiuso” le opportunità crescenti derivanti dalla lenta diffusione prima dell’alfabetizzazione e poi dell’istruzione secondaria professionalizzante, puntando a mantenere assai più ristretto l’accesso a quella generalista e a quella successiva terziaria. Governavano quindi in modo molto selettivo i fenomeni di mobilità sociale che pure si erano attivati all’inizio del Novecento, in tempi e forme diverse a seconda dei paesi: le opportunità individuali venivano così differenziate, filtrate e calibrate attraverso l’orientamento implicito che veniva agli studenti dalle origini sociali e dalla dotazione di capitale sociale di partenza, da una parte, e dalla corrispondente organizzazione funzionale degli ordini scolastici (e della formazione extra-scolastica), dall’altra. Ognuno aveva la sua scuola (o la sua formazione) e ogni scuola era fatta ad immagine e somiglianza della gerarchizzazione del sapere nel mercato del lavoro e nella società²⁸. Se oggi questo retaggio esplicito, e non per questo meno efficace, si ritrova plasticamente solo nel secolare *dual system* delle aree di lingua tedesca, fino al secondo dopoguerra in tutti i paesi industrializzati la precocità di scelta negli eventuali percorsi di studio secondario o di addestramento professionale e la precoce specializzazione e professionalizzazione di molti di essi era la norma e segnava lo spartiacque, per quanti proseguivano oppure no, nei destini scolastici e nelle successive opportunità lavorative e professionali²⁹.

A cavallo della guerra e nel secondo dopoguerra, viceversa, l’obbligo d’istruzione gratuito viene innalzato e si diffondono varie forme di unificazione e omogeneizzazione dei percorsi formativi nei cicli post-elementari, spesso abbinate al loro prolungamento secondario fino a 14-16 anni. Si tratta di esperienze realizzate in tempi diversi, come con la scuola media

²⁸ Per l’Italia, M. Galfré, *Tutti a scuola! L’istruzione nell’Italia del Novecento*, Carocci, Roma 2017.

²⁹ M. Galfré, *L’enseignement secondaire, une modernisation conservatrice? Italie, France et Allemagne*, «Histoire & Sociétés», I, 1, 2002, pp. 83-92; E. Berner, Ph. Gonon, a cura di, *History of Vocational Education and Training in Europe. Cases, Concepts and Challenges*, Peter Lang, Bern 2016.

unica italiana, i *collèges* francesi, le *comprehensive schools* anglo-sassoni e altre esperienze generalizzate consolidate dagli anni Sessanta³⁰. Nel momento in cui hanno “democratizzato” l’istruzione secondaria, questi orientamenti hanno aperto alla scolarizzazione prolungata, diffusa, ramificata, di massa, in particolare nel campo dell’istruzione tecnica e professionale, quella più coerente con un investimento a medio termine in funzione del mercato del lavoro e delle figure qualificate o semi-qualificate che lo caratterizzavano ormai stabilmente nel mondo industriale (per l’Italia, Tab. 1 e 2)³¹.

Tab. 1. Tasso di scolarità secondaria rispetto alle fasce di età di riferimento in Italia: 1950-1986³²

Anno scolastico	Scuola media inferiore	Scuola media superiore
1950-1951	31,6%	10,2%
1955-1956	41,2%	14,5%
1960-1961 (1962: scuola media unica)	55,5%	19,3%
1965-1966	76,3%	31,0%
1970-1971 (1969: liberalizzazione universitaria)	85,6%	40,8%
1975-1976	100,6%	50,0%
1980-1981	105,0%	51,7%
1985-1986	106,2%	57,7%

Fonti: Serie storiche dell’Istat nell’*Archivio della statistica italiana* online³³

³⁰ E. Draghichchio, *I sistemi scolastici in Europa. Scuola dell’infanzia e dell’obbligo. Strutture, tendenze, problemi*, Nuova Guaraldi, Firenze 1980.

³¹ Per i dati sulla scolarizzazione di massa in Italia e in particolare sull’esplosione dell’istruzione tecnica e professionale, rimando a P. Causarano, *La scuola italiana si muove. Analisi dei principali mutamenti quantitativi del dopoguerra*, allegato online al Rapporto CNR 2017 sulle migrazioni interne in Italia (pag. web: https://migrazioninterne.files.wordpress.com/2017/10/causarano_web.pdf). Questa e le altre pagine web sono state verificate il 20 maggio 2020.

³² Le percentuali superiori al 100% scontano le ripetenze.

³³ http://seriestoriche.istat.it/index.php?id=1&no_cache=1&tx_usercento_centofe%5Bcategoria%5D=7&tx_usercento_centofe%5Baction%5D=show&tx_usercento_centofe%5Bcontroller%5D=Categoria&cHash=1b020e5419ca607971010a98271e3209.

Tab. 2. Distribuzione percentuale degli allievi e degli insegnanti nei vari tipi di scuola secondaria superiore in Italia: 1946-1981 (valori % in riga)

Anni	Istruzione professionale		Istruzione tecnica		Istruzione liceale		Istruzione magistrale e artistica	
	allievi	docenti	allievi	docenti	allievi	docenti	allievi	docenti
1946	6,38	9,82	29,23	26,48	48,04	42,40	16,35	21,31
1951	9,14	10,98	31,96	29,40	38,32	37,78	20,58	21,84
1956	11,21	12,68	38,53	32,98	30,80	32,50	19,46	21,85
1961	14,71	17,19	42,83	37,93	25,97	25,90	16,49	18,98
1966	12,33	16,52	44,01	42,86	23,47	21,15	20,19	19,46
1971	15,90	18,00	41,58	41,57	27,98	23,99	14,53	16,44
1976	16,86	19,74	45,26	44,56	26,19	21,79	11,69	13,91
1981	18,92	21,58	44,45	44,38	24,39	20,55	12,23	13,49

Fonti: elaborazioni da serie storiche dell'Istat nell'*Archivio della statistica italiana* online.

Se la moderna idea occidentale di infanzia è stata costruita attraverso l'alfabetizzazione e la sua graduale sottrazione al lavoro minorile a cavallo della Seconda guerra mondiale, la scolarizzazione secondaria ha contribuito a costruire nel lungo secondo dopoguerra - altrettanto dei consumi - l'adolescenza e le forme della sua transizione allungata alla vita adulta: fra le altre cose è la scuola, con le sue scansioni intermedie, a sancire la frattura definitiva fra maturità biologico-sessuale e maturità sociale degli individui là dove la raggiunta capacità riproduttiva, storicamente, tende a non sovrapporsi più in forma generalizzata - anche nella gran parte dei gruppi sociali subalterni, almeno nel mondo sviluppato - alla capacità produttiva. Riuscire nello studio dopo l'infanzia e poi anche dopo l'adolescenza, o comunque affrontarlo anche parzialmente senza completare il percorso intrapreso, nel secondo Novecento era così ritenuto (e lo era e lo è realmente ancora oggi) un buon viatico di mobilità sul piano professionale e poi potenzialmente su quello so-

ziale³⁴. La percezione diffusa di questo meccanismo espansivo ha costruito così il senso comune della scuola come “ascensore sociale” durante i “trenta gloriosi” del benessere post-bellico, veicolo di mobilità ascendente prima sul piano lavorativo (se si restava operai, avendo studiato lo si era ad un livello di qualificazione superiore della generazione precedente) e poi eventualmente anche della condizione sociale di vita (dalla condizione operaia si poteva passare a quella impiegatizia), non solo in termini economici e di possibilità di consumo e di stili di vita ma anche di reti e di opportunità ulteriormente proiettabili sulle generazioni successive.

Qualche dato sul secondo dopoguerra. Se in Italia nel 1954 i figli di operai costituivano solo il 17% dei diplomati, nel 1973 erano già il 30%; i laureati di famiglia operaia erano solo l'8% nel 1954 e il 21% nel 1986. Attraverso indagini nazionali a campione condotte fra anni Ottanta e Novanta in Italia, nella coorte di nascita 1920-35 fra i contadini il 95% aveva solo la licenza elementare e il 5% il diploma di scuola media inferiore e fra gli operai il 70% e il 23%; nella coorte 1936-1951, la scuola media inferiore già caratterizzava il livello d'istruzione per il 21% dei contadini e per il 34% degli operai, ma soprattutto la scuola secondaria superiore per il 2% dei contadini e per il 15% degli operai (con già un 3% di laureati fra gli operai); nella coorte 1952-1960, la prima ondata dei baby boomers, il 37% dei contadini ha ormai la licenza media inferiore e il 13% il diploma secondario superiore (e l'1% la laurea), fra gli operai il 43% ha la licenza dell'obbligo e il 33% il diploma secondario superiore (e quasi il 3% la laurea)³⁵. Siamo di fronte ad un movimento evidente e crescente su scala intergenerazionale e che non è tipico solo del caso italiano, il quale anzi - per certi aspetti sociali e per i deficit strutturali nel finanziamento della pubblica istruzione - si presenta più lento che altrove³⁶.

³⁴ G. Ballarino, I. Bison, H. Schadee, *Abbandoni scolastici e stratificazione sociale nell'Italia contemporanea*, «Stato e mercato», 93, 3, 2011, pp. 479-518.

³⁵ M. Paci, *Le dimensioni della disuguaglianza*, il Mulino, Bologna 1993, pp. 380-381.

³⁶ Per contestualizzare questi dati, si ricordi che l'obbligo d'istruzione a 14 anni era stato introdotto in Italia dalla riforma Gentile nel 1923 e che, confermato dalla Costituzione repubblicana, nel 1962, grazie alla scuola media unica, non

Formazione come meccanismo auto-regolatore dell'incertezza individuale?

Ma oggi, nel passaggio di secolo, l'istruzione prolungata pare non garantire dall'incertezza del futuro e non dà necessariamente maggiore sicurezza: sembra cioè sfuggire al singolo quale meccanismo auto-regolatore di fronte all'incertezza e al suo controllo soggettivo, ancorché venga continuamente presentato in questo modo in un'epoca dove tutto è formazione e lo è per tutta la vita. La trasmissione intergenerazionale attraverso la formazione in chiave migliorativa non appare più così probabile e a portata di mano per tutti. Si studia di più, ma non è detto che alla fine si stia meglio, in termini di prospettive e condizioni di vita (anche senza arrivare alla bolla speculativa del debito per istruzione che grava oggi come una spada di Damocle sul mondo anglosassone)³⁷. Questa sensazione è stata enormemente amplificata poi dalla crisi successiva al 2008, in particolare in Italia: le giovani generazioni sentono che staranno peggio delle vecchie, saranno quindi meno stabili, si vedono più insicure, percepiscono la precarietà come una compagna costante per una lunga fase della vita. Lo studio, almeno fino ai livelli intermedi di qualificazione, non è più una garanzia o un salvagente nel passaggio di millennio; lo è ancora - per ora - invece a livello terziario ma in modalità variabili rispetto alla capacità di assorbimento delle società di riferimento³⁸. E in ogni caso

solo l'offerta didattica fino al compimento dell'obbligo era stata uniformata ma erano stati liberalizzati gli accessi a tutte le forme di istruzione secondaria superiore, poi seguiti dalla liberalizzazione degli accessi universitari nel 1969.

³⁷ Gli USA anticipano fenomeni che poi si diffondono in altri contesti. Negli Stati Uniti, a prescindere dalle capacità cognitive mediamente attribuite agli studenti, il tasso di successo negli studi universitari è inversamente proporzionale alle condizioni sociali d'origine e la distanza si è accentuata già negli anni Sessanta-Settanta, pur in presenza di valori assoluti più elevati, rispetto al secondo dopoguerra; S. Brint, *Scuola e società* (2006²), cit. p. 213.

³⁸ McKinsey Global Institute, *Poorer than Their Parents? Flat or falling incomes in advanced economies*, 2016 ([https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/featured%20insights/Employment%20and%20Growth/Poorer%20than%20their%20parents%20A%20new%20perspective%20on%20income%20inequality/MGI-Income%20-Inequality-Executive-summary-July-2016.ashx](https://www.mckinsey.com/~/media/mckinsey/featured%20insights/Employment%20and%20Growth/Poorer%20than%20their%20parents%20A%20new%20perspective%20on%20income%20inequality/MGI-Income%20-Inequality-Executive-summary-July-2016.ashx))

l'istruzione universitaria rappresenta sempre la cruna dell'ago, anche di fronte alla sua relativa massificazione avvenuta dagli anni Settanta-Ottanta, non solo in Italia³⁹: non a caso, dopo l'esplosione legata ai nuovi ordinamenti, a differenza della media nell'area OCSE, in Italia oggi si assiste ad un incipiente declino quantitativo dell'attrattività nella formazione terziaria accademica, particolarmente evidente in chi proviene dalla formazione tecnico-professionale e quindi da certi gruppi sociali⁴⁰, cui non supplisce - a differenza di paesi come la Germania o la Francia, per non parlare di USA o Giappone - una consistente alternativa terziaria non accademica⁴¹. Certamente questo fenomeno è figlio della crisi decennale di questi ultimi anni e del relativo impoverimento diffuso della nostra società, ma non è solo questo.

Al di là dell'immagine attualmente corrente sul declino dell'istruzione come "ascensore sociale", questa rappresentazione corrisponde però ad una realtà ancora consistente (anche se, occorre ricordarlo sempre, differenziata sul piano della fruibilità sociale e tendente anzi a divaricarsi di nuovo), almeno da quanto emerge negli studi decennali sulla disegualianza e la mobilità sociali del gruppo di Antonio Cobalti e Antonio Schizzerotto nel passaggio di millennio. Il mantenimento, il peg-

³⁹ F. Bagnoli et al., *Miti e leggende sulla riforma degli ordinamenti universitari: il caso dell'offerta formativa in Italia*, «Studi sulla formazione», XII, 1-2, 2009, pp. 173-186.

⁴⁰ G. Viesti, a cura di, *Università in declino. Un'indagine sugli atenei da Nord a Sud*, Donzelli, Roma 2016, pp. 87-108.

⁴¹ P. Causarano, *Riforma dell'università, istruzione superiore terziaria, formazione continua: una combinazione virtuosa non contemplata*, «Ricerche pedagogiche», XLV, 180, 2011, pp. 11-18. La riflessione da fare sarebbe molto diversa, ovviamente, se allargassimo la prospettiva oltre le nostre società industriali mature, là dove invece i fenomeni che ci hanno caratterizzato nel secolo scorso si stanno verificando altrove, a cominciare dall'impatto diffusivo del modello industriale di organizzazione sociale e dal rapporto strutturato fra produzione e conoscenza; da questo punto di vista la rottura della fine degli anni Sessanta costituisce un vero spartiacque ben oltre la dimensione politico-culturale anche fuori del mondo allora maggiormente sviluppato; M. Flores, G. Gozzini, *1968. Un anno spartiacque*, il Mulino, Bologna 2018.

gioramento o il miglioramento intergenerazionale di status - sull'arco lungo della vita professionale - è direttamente proporzionale al livello di istruzione raggiunto ma è condizionato dalle diverse prospettive derivanti dalle condizioni e opportunità di partenza e dai vincoli strutturali selettivi del sistema formativo che pesano tanto più si allungano i percorsi di studio⁴²; lo stesso si constata nel tasso di attività (regolare o meno) o di disoccupazione, sia in Italia sia a livello comparato, in relazione proporzionale rispetto al livello di istruzione, benché fortemente differenziato per genere⁴³.

In conclusione la formazione, ancora e malgrado tutto, parrebbe garantire chances migliori. Non a caso il recente rapporto della Caritas mostra una stretta correlazione fra bassi livelli di istruzione e condizione di disagio tendente alla cronicizzazione⁴⁴. Ma istruzione e formazione non parrebbero invece oggi garantire di per sé certezze e stabilità, anche in assenza di regressione sociale: l'auto-regolazione soggettiva di prospettive di vita che la formazione pareva riservare in precedenza, diventa friabile all'interno di un quadro oggettivo di contesto divenuto instabile (o comunque molto più instabile di prima, anche per la drastica riduzione di tutele non solo sul mercato del lavoro ma anche negli ammortizzatori e negli investimenti del welfare). In precedenza però istruzione e formazione garantivano davvero certezze e stabilità mentre davano migliori opportunità? Lo studio, volano di miglioramento professionale e di status, nel momento in cui la scolarizzazione più o meno prolungata si affermava, era anche un'ancora e un antidoto contro la precarietà e l'incertezza ed ha perso

⁴² A. Cobalti, A. Schizzerotto, *La mobilità sociale in Italia*, il Mulino, Bologna 1994, pp. 187-210; G. Ballarino, D. Checchi, a cura di, *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*, il Mulino, Bologna 2006; D. Checchi, *Percorsi sociali e origini sociali nella scuola italiana*, «Politica & Economia», XXVI, 3, 2010, pp. 359-387.

⁴³ Schizzerotto, Barone, *Sociologia dell'istruzione*, cit. pp. 121, 128, 130-131.

⁴⁴ Caritas, *Povertà in attesa. Rapporto Caritas Italiana 2018 su povertà e politiche di contrasto*, 2018 (sintesi: http://www.caritasitaliana.it/caritasitaliana/allegati/7847/Poverta%20in%20Attesa_Sintesi.pdf).

oggi questa caratteristica? Se prestiamo fede a quanto diceva Marzio Barbagli nel 1974, già nel passato questa aspettativa non necessariamente corrispondeva alla realtà – almeno in Italia – visto che la disoccupazione intellettuale, all'interno del tema più generale della disoccupazione e sotto-occupazione strutturali, costituiva una delle caratteristiche del nostro paese (con le ricorrenti polemiche contro gli “spostati” della cultura...), un limite evidente in confronto con altri paesi, e fra i più duraturi. Esempio da questo punto di vista è tutta la storia di una delle figure professionali più qualificate del lavoro intellettuale per eccellenza, gli insegnanti, al cui status e alla cui considerazione sociale non ha giovato certo una condizione professionalmente instabile e incerta in ingresso e spesso geograficamente mobile⁴⁵. Del resto, la relativa stabilità delle storiche professioni liberali (giuridiche, mediche, tecnologiche, ecc.), nel nostro paese a differenza di altri ordinamenti, è stata figlia dell'intervento dello Stato - attraverso la costruzione degli ordini e degli albi professionali anche a livelli intermedi secondo un modello corporativo - più che della reale capacità di stare sul mercato⁴⁶.

In ogni caso questa *defaillance* italiana potrebbe corrispondere ad una strutturale storica incapacità del mercato del lavoro, con la parziale eccezione di quello pubblico, e del sistema d'impresa (di piccole imprese...) di assorbire mano d'opera qualificata, salvo alcune zone più avanzate: in generale questa limitazione sarebbe stata compensata da un uso strumentale del diaframma di transizione fra formazione e lavoro, quasi una camera di compensazione (non a caso negli anni Settanta-Ottanta le analisi sociali parlavano di scuola e università come “parcheggio”, anche di fronte a nuovi atteggiamenti giovanili verso il lavoro). All'inverso, però, negli anni Sessanta della nostra rapidissima industrializzazione, le rappresentanze industriali lamenta-

⁴⁵ M. Colucci, S. Gallo, a cura di, *In cattedra con la valigia. Gli insegnanti tra stabilizzazione e mobilità*, Donzelli, Roma 2017.

⁴⁶ G. Turi, a cura di, *Le libere professioni e il fascismo*, FrancoAngeli, Milano 1994.

vano spesso la diffusa scarsità di mano d'opera qualificata (per altro lo fanno anche oggi): e infatti – come si evince dai dati delle tabb. 1 e 2 – la scolarizzazione di massa secondaria, professionalizzante, si realizza negli anni Sessanta e successivamente ed ha necessitato del detonatore rappresentato dalla scuola media unica, in corrispondenza paradossale però con l'incipiente trasformazione della società industriale stessa alla fine del Novecento. In genere però l'impressione è che fino almeno alla fine del secolo istruzione e sicurezza sociale non fossero scollegate nella percezione diffusa e dominante, al di là della variabilità dei percorsi di transizione al lavoro: studiando (comunque frequentando anche percorsi formativi extra-scolastici di qualche genere) si poteva aspirare ad accedere non solo a lavori più qualificati e quindi potenzialmente migliori, ma anche ad una stabilità nelle condizioni di vita maggiore sul lungo periodo, certamente stratificata e gerarchizzata ma comunque relativamente diffusa e più a portata di mano.

La distribuzione per qualifiche dei lavoratori dell'industria italiana (ben distinta per genere) all'inizio degli anni Settanta ne è una conferma indiretta, là dove nei settori più innovativi (come chimica e energia) vi è una concentrazione maggiore nei livelli medio-alti, mentre nei settori più maturi (meccanica e soprattutto tessile-abbigliamento) si ha in quelli medio-bassi. I livelli intermedi, anche nel lavoro operaio, diventano comunque significativi e questo certamente dipende, oltre che dai meccanismi di valorizzazione contrattuale, anche dalla diffusione della scolarizzazione di massa nella scuola media inferiore dopo il 1962 e fra le giovani generazioni (Tab. 3)⁴⁷.

⁴⁷ Conferme si hanno anche dalle analisi successive sugli anni Settanta, dopo le innovazioni contrattuali del 1973-74; M. Dal Co, *Qualifiche, età e anzianità dei lavoratori dell'industria*, in G. Pinnarò, a cura di, *Lavoro e redditi in Italia, 1978-1979*, Editori Riuniti, Roma 1980, pp. 72-109; R. Fontana, *Ristrutturazione del lavoro e iniziativa sindacale. Processo, produttivo, qualifiche e salari nell'industria italiana (1969-1979)*, FrancoAngeli, Milano 1981.

Tab. 3. Distribuzione percentuale dell'occupazione operaia in alcuni settori industriali al 1972: categorie operaie, divise per maschi e totale (valori % in riga)

Settori	Operai specializzati		Operai qualificati		Manovali specializzati		Manovali comuni		Altri operai		Apprendisti		Totale	
	M	M+F	M	M+F	M	M+F	M	M+F	M	M+F	M	M+F	M	M+F
Seta, cotone	14,5	21,0	18,7	61,6	3,3	11,4	1,3	3,7	0,4	0,7	0,4	1,6	38,1	100,0
Lana	15,1	22,7	29,0	63,2	5,0	9,7	1,1	2,1	0,5	0,9	0,5	1,6	52,1	100,0
Abbigliamento	5,1	12,0	5,4	50,3	1,8	26,1	0,6	2,6	0,3	2,1	0,4	6,9	13,6	100,0
Calzature	13,9	17,8	19,7	43,0	5,8	21,3	2,1	7,0	0,4	0,9	3,6	10,0	45,5	100,0
Pelli, cuoio	22,2	24,9	17,2	34,6	7,0	22,6	2,6	7,4	0,4	0,8	2,6	9,7	52,1	100,0
Mobilio	17,0	17,2	36,0	39,6	13,2	21,1	6,1	11,8	0,7	1,3	6,1	9,0	79,1	100,0
Legno	18,1	18,4	29,4	32,9	14,5	25,8	7,7	14,8	0,8	1,6	4,4	6,5	75,0	100,0
Metallurgia	26,4	26,5	38,9	39,3	25,5	27,5	1,4	1,8	4,4	4,6	0,3	0,3	96,9	100,0
Macchine non elettriche	24,8	24,9	36,0	37,1	21,4	28,1	3,0	4,9	0,6	1,1	3,5	3,9	89,3	100,0
Apparecc. elettriche	15,1	15,3	22,7	26,6	18,5	49,7	1,7	5,4	0,4	1,4	0,5	0,6	59,5	100,0
Meccanica di precis.	19,8	20,3	28,6	35,3	16,5	33,7	1,5	4,8	0,1	0,7	3,0	5,2	69,5	100,0
Officine meccan.	25,1	25,2	38,8	39,4	16,6	19,4	4,3	5,2	1,4	1,5	8,8	9,3	95,0	100,0
Mezzi trasporto	17,8	17,8	42,5	43,0	29,1	34,9	1,6	2,0	1,3	1,4	0,8	0,9	93,1	100,0
Chimica	36,3	37,8	27,9	33,9	11,4	22,4	2,2	4,6	0,5	0,9	0,2	0,4	78,5	100,0
Deriv. del petrolio	53,8	53,8	34,8	35,0	8,6	9,0	1,7	1,8	0,3	0,3	0,1	0,1	99,3	100,0
Gomma	32,1	32,7	31,5	37,2	10,5	22,6	1,6	5,0	1,2	1,6	0,6	0,9	77,5	100,0
Carta	25,1	26,5	22,1	30,7	15,7	26,5	5,8	11,2	1,2	1,7	1,2	3,4	71,1	100,0

Fonti: elaborazione dati da Graziani A., a cura di, *Crisi e ristrutturazione dell'economia italiana*, Einaudi, Torino 1975, p. 496.

La cesura di fine millennio

Nel passaggio di secolo, a cavallo della scolarizzazione di massa prolungata, qualcosa sembrerebbe essersi rotto – con avvisaglie già nella crisi degli anni Settanta – nel rapporto fra formazione e certezze sul mercato del lavoro e quindi nel nesso fra formazione e stabilità: anche chi ha studiato conosce la precarietà in modalità nuove e molto

più pervasive e profonde di prima. La fine della società industriale tardo-novecentesca e dei modelli di standardizzazione nella vita sociale che l'avevano accompagnata e strutturata e che avevano garantito un minimo di prevedibilità e programmabilità anche per i destini individuali⁴⁸, incide inevitabilmente sul rapporto fra formazione e lavoro. La dilatazione dei percorsi formativi scolastici e il superamento dei limiti storici di accesso e proseguimento negli studi, la proliferazione dei percorsi formativi extra-scolastici e post-scolastici all'interno delle politiche attive del lavoro a livello nazionale e comunitario, confermano questa sensazione soggettiva: perché questi percorsi vengono sempre più proposti non come strumento di crescita individuale (anche civile e morale) all'interno di un quadro espansivo in cui tutti potranno trovare il loro posto in base alle capacità acquisite, ma come uno strumento compensativo di sopravvivenza in termini di occupabilità in un quadro restrittivo e selettivo in cui la formazione darà un futuro solo a chi saprà coglierne l'occasione. E l'idea meritocratica di sopravvivere è strettamente legata ad una condizione percepita e vissuta come competitivamente precaria e instabile.

La condizione precaria presenta una componente di interpretazione soggettiva rilevante: prima ancora di essere precari, ci si sente precari o veniamo fatti sentire precari, veniamo abituati a pensarci precari perché flessibili. In questo modello ideologico ormai dominante se non egemonico, ci si deve abituare ad essere flessibili, ma il controllo della conoscenza dovrebbe garantire in teoria che questa flessibilità, questa plasticità adattiva delle capacità individuali, non si tramuti in incertezza, instabilità, precarietà: si è mobili, ma in progresso, non in potenziale regresso; si sta sul filo del rasoio ma con abilità personali che ti dovrebbero permettere di rimanere in equilibrio; e se fallisci è colpa tua, approccio che sostanzia oggi tutte le teorie meritocratiche dell'istruzione e della formazione. Là dove in precedenza la qualificazione permetteva flessi-

⁴⁸ R. Sennett, *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano 1999.

bilità, polivalenza e mobilità professionali senza abbinarsi tuttavia necessariamente alla precarietà o al decadimento di status (mentre queste opportunità risultavano indisponibili o ridotte per il lavoratore *unskilled* o *semi-skilled* o assumevano una valenza negativa), tutto questo sembra oggi mutare di segno. In questo senso la riflessione sui meccanismi competitivi di incorporazione e introiezione dell'orientamento al rischio (e adeguatezza o inadeguatezza a gestirlo) oggi in atto è strettamente legata alla socializzazione all'incertezza⁴⁹. In questo quella cultura scolastica prestazionale e valutativa (meritocratica) che si va diffondendo, svolge una funzione essenziale collegandosi a quelli che vengono chiamati i «saperi umanistici aziendali» alla base dell'odierna leadership manageriale, basati su *commitment* e *empowerment*, con la carrellata di riferimenti psicotecnici a *counseling*, *mentoring*, *tutoring*, *coaching*, ecc. che non a caso ritroviamo anche nelle nuove dinamiche didattiche-docimologiche⁵⁰.

La pluralità di modulazioni interpretative cui è sottoposta oggi la categoria di flessibilità conferma tutte queste ambiguità e per la prima volta la sovrapposizione fra flessibilità e precarietà tracima in forma sistematica e strutturale sui lavori cognitivi⁵¹. Del resto poi l'atipicità delle forme e condizioni di lavoro attuali e la loro diffusione ben oltre le zone grigie di tradizionale bassa tutela (e bassa o nulla qualificazione) in cui sembrava confinata la precarietà nel secondo Novecento, pone il problema di ridefinire il carattere standard delle forme contrattuali e quindi dei soggetti che in qualche modo e per periodi più o meno lunghi si trovano in condizione di ridotta stabilità e sicurezza sociale. Pone infine il problema dell'impatto che questa riduzione delle aree di stabilità e tutela ha in relazione alla formazione. Persone più a lungo formate e maggiormente istruite sentono come ancor più pesante e ingiusta una condizione du-

⁴⁹ F. Chicchi, *Derive sociali. Precarizzazione del lavoro, crisi del legame sociale ed egemonia culturale del rischio*, FrancoAngeli, Milano 2001.

⁵⁰ M. Nicoli, *Le risorse umane*, Ediesse, Roma 2015, pp. 17-53; G. Le Boterf, *L'ingénierie des compétences*, Editions de l'Organisation, Paris 1998.

⁵¹ A. Accornero, *San Precario lavora per noi. Gli impieghi temporanei in Italia*, Rizzoli, Milano 2006.

ratura e non transitoria di incertezza sul piano individuale, inserita in un contesto di strutturale instabilità. Una situazione che implica una sottovalutazione del loro potenziale di valorizzazione sul lavoro, non tanto o solo dal punto di vista delle prestazioni puntualmente offerte e retribuite (che possono anche essere flessibili) quanto dello spettro complessivo del loro potenziale lavorativo in relazione con le condizioni di vita presenti e future (che non sono più stabilmente programmabili individualmente con relativa certezza). Una situazione personale meno gestibile in quanto individualizza e introietta in modo esasperato e responsabilizza singolarmente la prospettiva di fuoriuscita dalla precarietà, a differenza del passato dove - nei tentativi di controllare e codificare il mercato del lavoro anche attraverso il sapere acquisito (qualificazione) - si trovavano possibili antidoti nelle forme collettive di solidarietà e regolazione⁵². La disintermediazione crescente delle relazioni e condizioni di lavoro riduce la capacità di auto-tutela che veniva, in passato, dalla posizione di lavoratore qualificato, benché meno di quanto continui ad accadere alla condizione non qualificata o dequalificata.

Il controllo individuale del sapere – codificato a scuola e nel suo uso nel mercato del lavoro – sembra perdere di forza rispetto alla capacità autoregolativa che l'istruzione, nella seconda metà del Novecento, sembrava aver permesso al singolo di fronte all'incertezza, anche con livelli intermedi di apprendimento, perché questa incertezza non ha più quadri di riferimenti collettivi e normativi certi per essere regolata. D'altro canto, mutano radicalmente anche le aspettative delle nuove generazioni scolarizzate rispetto al lavoro e alla sua qualità e questo si proietta nel prolungamento dei percorsi d'istruzione, al di là del successo finale. E la formazione si trova così sempre più in affanno - comunque più che fino a qualche decennio fa - nella sua funzione di orientare e indirizzare (regolare) la mobilità professionale e sociale rispetto ad un mercato del lavoro diventato assolutamente imprevedibile nelle sue rapide trasformazioni e di fronte ad aspettative (e prospettive) soggettive molto differenziate e articolate rispetto al passato e non solo dal punto di vista

⁵² Sennett, *L'uomo flessibile*, cit., pp. 119-136.

delle condizioni contrattuali e di tutela (flessibilizzazione delle prestazioni e della mano d'opera, destrutturazione, deverticalizzazione, decentramento/delocalizzazione e diffusione a rete delle grandi istituzioni produttive e di servizio, instabilità organizzativa, concentrazione del *decision making* senza centralizzazione). La formazione si trova anche e soprattutto spiazzata proprio di fronte all'elemento principe che ne costituiva il differenziale qualificante: il controllo operativo, maggiore o minore, del sapere nel lavoro qualificato e la sua riconoscibilità e valorizzazione nelle forme di classificazione del lavoro. Se le organizzazioni e istituzioni sono sempre più fluide e aperte, esse stesse precarie perché instabili, sempre più fluidi e aperti saranno i meccanismi di riconoscimento (ma anche di garanzia) professionale e quelli di inserzione.

Il Giano bifronte della professionalità di fine Novecento: sapere e saper fare vs competenze?

Se vi è una correlazione evidente, benché non meccanicistica, fra istruzione crescente, sviluppo economico e progresso sociale nella storia moderna, questa convergenza (che si realizza nel lungo periodo) strada facendo ha funzionato nella misura in cui questi processi si sono sostenuti a vicenda⁵³. È questa convergenza che oggi è entrata in crisi? Sviluppo e istruzione sono ancora legati, ma non più necessariamente lo sono anche la crescita civile e quindi la mobilità sociale? Saremo più formati e più produttivi, ma non necessariamente staremo meglio o comunque non avremo più le stesse certezze derivanti dall'aver studiato? Non si può essere profeti, tanto meno se si è storici e per definizione con lo sguardo rivolto al passato. Ma alcuni elementi sul rapporto fra conoscenza e suo utilizzo produttivo si sono modificati alla fine del Novecento, rispetto alla relazione precedente nel

⁵³ C. M. Cipolla, *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, il Mulino, Bologna 1969.

secolo industriale, sia dal punto di vista dei sistemi formativi sia dal punto di vista dei processi di organizzazione e di innovazione del lavoro più o meno esperto. Luciano Gallino, alla fine del secolo scorso, ha segnalato diverse transizioni che contribuivano a modificare e a rendere instabile una relazione che nel Novecento era parsa solida e duratura: quella «dalle braccia alle macchine»; quella «dalla mente ai programmi»; l'affermazione della costante e ripetuta, mai in equilibrio, «reingegnerizzazione del lavoro»; la «delocalizzazione» competitiva al ribasso del lavoro su scala globale⁵⁴.

Christian De Vito ha ricordato che la flessibilità - nella sua accezione negativa di fattore eterodiretto generatore di precarietà interna e esterna alle condizioni di lavoro e non in quella positiva di mobilità e polivalenza professionali autogestite - può essere intesa come capacità di migliore e più profittevole allocazione da parte dei datori di lavoro della mano d'opera e quindi come riduzione di autonomia nei rapporti di lavoro per i lavoratori, non solo a livello contrattuale ma anche nell'erogazione delle prestazioni. La precarietà andrebbe così intesa dal punto di vista della percezione soggettiva del lavoratore rispetto al basso controllo (auto-controllo) sulla propria prestazione, sui contenuti e forme di essa e sui rapporti di lavoro⁵⁵. Su questo aspetto voglio concludere, nella misura in cui esso incide sulla potenziale precarietà delle condizioni di vita anche di chi è titolare di saperi esperti che, in un passato ancora recente, lo avrebbero sottratto a questa possibilità: i lavori esperti sono relativamente autonomi nell'erogazione della prestazione anche quando sono eterodiretti all'interno delle organizzazioni. È ancora così? Si è modificato il senso dell'autonomia nel lavoro cognitivo, si sono dilatati ma anche riconfigurati i suoi margini, di fronte all'innovazione tecnologica

⁵⁴ L. Gallino, *Se tre milioni vi sembran pochi. Sui modi per combattere la disoccupazione*, Einaudi, Torino 1998.

⁵⁵ C. De Vito, *Passato precario. Flessibilità e precarietà del lavoro come strumenti concettuali per lo studio storico delle interazioni tra rapporti di lavoro*, in G. Bonazza, G. Ongaro, a cura di, *Libertà e coercizione: il lavoro in una prospettiva di lungo periodo*, NDF, Palermo 2018, pp. 123-161.

che ha permesso di assorbire nel sistema delle macchine quote crescenti di conoscenza utilizzabili in forma flessibile?

Il punto di frizione, oggi, è sempre più costituito dall'enfasi crescente che viene posta sul tema delle competenze soggettivamente possedute (a seconda: tecnico-specialistiche, funzionali-operative, gestionali, relazionali-cooperative, innovative-creative), più che sul lavoro espletato in maniera competente, cioè più sulle attitudini che sulle capacità⁵⁶. Le competenze, nella loro incerta codificazione, tolgono spazio e aria alla tradizionale valorizzazione del sapere e del saper fare; anzi comportano il rischio di un tendenziale deprezzamento dei saperi teorici e pratici ridotti a prerequisiti della professionalità⁵⁷. La moderna logica delle competenze vuole rimettere in discussione le forme consolidate del sapere che legavano prioritariamente - e convenzionalmente - la qualificazione del lavoratore ai percorsi formativi e quindi ai saperi formali acquisiti, più o meno astratti, più o meno elevati, e in subordine al saper fare, cioè ai saperi pratici più o meno informali, e alle *tacit skills*: un legame convenzionale che si articolava attorno ai sistemi di classificazione e alle scale di valorizzazione codificate nella contrattazione in cui si era inseriti all'atto del reclutamento e in cui ci si poteva muovere più o meno fluidamente nella carriera. Oggi però, nella vulgata manageriale, non basta più conoscere (sapere) e essere abili (saper fare), bisogna «saper essere»⁵⁸: una sorta di centralità dell'*attitude* rispetto al *knowledge* e alle *skills*, a costituire quasi una nuova frontiera della psicologia del lavoro e della pedagogia del lavoro competente⁵⁹.

Ce ne sont plus seulement les connaissances qui sont importantes - qu'elles proviennent de la formation initiale, continue ou de l'expérience -, c'est

⁵⁶ M. Stroobants, *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, PUB, Bruxelles 1993.

⁵⁷ E. Dugué, *La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté*, «Sociologie du travail», 3, 1994, pp. 273-292.

⁵⁸ F. Piotet, *Emploi et travail. Le grand écart*, Colin, Paris 2007, pp. 108-112.

⁵⁹ A. Battistelli, V. Majer, C. Odoardi, *Saper fare, essere. Formazione come percorso di cambiamento nelle organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano 1992.

aussi la personnalité du salarié qui doit être évaluée, ses motivations, ses projets, la manière dont il sait faire face aux aléas, sa capacité à coopérer, à évoluer, etc.

L'organizzazione d'impresa o istituzionale oggi non è più in grado di contenere e assorbire l'incertezza; la deve incorporare nei suoi modelli di funzionamento (flessibili), sia decisionali sia operativi, una flessibilità che deve riguardare sia la prestazione sia il rapporto di lavoro e che presuppone l'adattamento soggettivo ad essa come criterio di orientamento e selezione. L'esigenza di competenza è così legata alla presa in carico non solo da parte del *management* e della direzione «de l'ensemble des aléas» che possono sopravvenire nel lavoro e nella produzione, ma anche da parte del lavoratore⁶⁰, in una sorta di «autoipotesi delle risorse»⁶¹. Nell'ambito dei lavori cognitivi questo slittamento è particolarmente evidente e decisivo, anche sul piano dei meccanismi e modelli di apprendimento⁶². L'individualizzazione crescente delle politiche del personale su base attitudinale che ne discendono - che ha degli antenati negli approcci psicotecnici della prima parte del Novecento secondo il teorema dell'uomo giusto al posto giusto⁶³ - entra in collisione con i sistemi di classificazione basati sulla valorizzazione della capacità professionale: o meglio reinterpretano, sulla base delle competenze, la professionalità che ne rappresentava l'architrate dagli anni Settanta in poi⁶⁴.

La professionalità non è costituita dalle competenze, almeno nella sua accezione originale: la professionalità non è sinonimo di competenza. La competenza è la capacità – il lievito – che rende produttivo

⁶⁰ Piotet, *Emploi et travail*, cit., pp. 110-112.

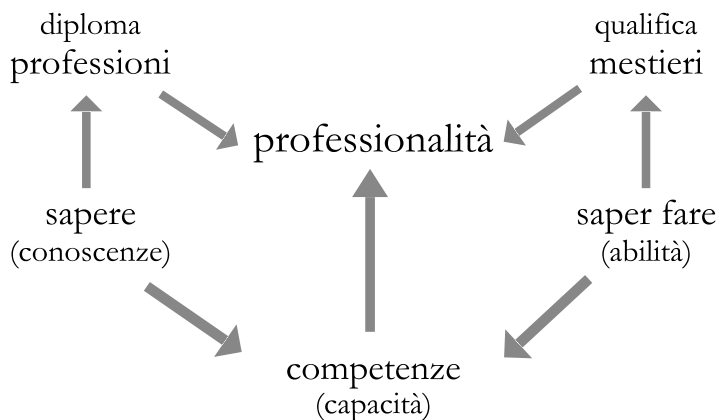
⁶¹ F. Sarfatti, *Du côté des vainqueurs. Une sociologie de l'incertitude sur les marchés du travail*, Presse Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq 2012.

⁶² IRES, *Lavoro, conoscenza, sindacato. Una ricerca tra i lavoratori cognitivi*, 2014 (<http://www.ireser.it/Allegati/article/355/MaterialiCognitiviReadyCopy.pdf>).

⁶³ R. Passione, *Le origini della psicologia del lavoro. Nascita e declino di un'utopia liberale*, FrancoAngeli, Milano 2018.

⁶⁴ P. Causarano, *Dimensioni e trasformazioni della professionalità*, in *Il lavoro 4.0*, cit., pp. 159-174.

in un determinato contesto lavorativo la conoscenza operativa in termini di saperi accreditati e di abilità (più o meno certificate) rispetto al ruolo da svolgere. Conoscenze formali (saperi), abilità (saper fare), competenze (capacità) costituiscono la professionalità: in fondo, tutte e tre rappresentano diverse forme di conoscenza il cui grado di formalizzazione è molto differenziato e il cui apprendimento ha altrettanti gradi di maggiore o minore istituzionalizzazione (tutti i sistemi formativi europei si scervellano sulla certificazione delle competenze...) ⁶⁵. La professionalità (di un prestatore d'opera come della prestazione) risiede cioè nel rendere competenti conoscenza e abilità, centrando il riferimento sul soggetto lavoratore e non sull'oggetto lavoro e situandolo in un contesto (organizzazione del lavoro, mercato del lavoro, formazione, ecc.). Accentuare unilateralmente un componente, le competenze e la loro acquisizione, a danno degli altri, conoscenze e abilità, inficia alla base il concetto di professionalità, lo indebolisce come metro di misura del ruolo professionale potenziale e effettivo del soggetto.



⁶⁵ In termini di «socializzazione professionale» le ipotesi di riforma della scuola tecnica e professionale italiana in funzione della professionalità applicavano questa triade: conoscenze, abilità, competenze; V. Cesareo, a cura di, *Scuola, giovani e professionalità*, Vita & Pensiero, Milano 1979.

La professionalità presenta le stesse ambiguità (e comporta gli stessi conflitti) del più vecchio tema novecentesco della qualificazione: presenta una doppia veste, qualificazione come attributo soggettivo del lavoratore in quanto capacità professionale, e qualificazione come attributo oggettivo della prestazione/mansione in quanto codificata nella qualifica e quindi nell'organigramma⁶⁶. Essendo un'idea nata alla fine del Novecento industriale, nel fuoco del conflitto sociale, la professionalità è una sorta di nuovo compromesso attorno al tema della qualificazione (del soggetto e della prestazione), ma intende superarne la fissità statica e irrigidita nel nesso fra percorsi formativi (diplomi/qualifiche) e classificazione del lavoro (inquadramenti/mansioni): per larga parte del Novecento la scala delle qualificazioni ha privilegiato nelle gerarchie aziendali gli elementi formali, in cui i saperi astratti (diplomi/coscienze/professioni) valevano di più rispetto al saper fare e ai saperi pratici (qualifiche/abilità/mestieri), con una ponderazione decrescente verso l'alto del peso costrittivo dei mansionari sull'autonomia individuale; nello stesso tempo, rispetto al ruolo, ha misconosciuto tutte quelle componenti informali, cooperative (la professionalità collettiva e socializzata del gruppo di lavoro) che rendevano competente la capacità individuale nello specifico contesto⁶⁷.

La competenza - quand'anche si cerchi di recuperarne con difficoltà

⁶⁶ G. Giugni, *Mansioni e qualifiche nel rapporto di lavoro*, Jovene, Napoli 1963. È una discussione antica, che in altre lingue fa emergere le sottili ambiguità lessicali che poi ricadono come conseguenze nel discorso contrattuale dove si concretizzano in sistemi di classificazione e valutazione. In francese *qualification* vuol dire sia qualificazione sia qualifica; non a caso Pierre Naville lo affiancava, per distinguere i due livelli, con *habileté* (abilità) et *habilité* (idoneità); P. Naville, *Essai sur la qualification*, (1956), Editions Syllepse, Paris 2012.

⁶⁷ P. Causarano, *Dimensioni e trasformazioni della professionalità*, cit. pp. 159-174. La vischiosità della sovrapposizione fra qualificazione e sua classificazione, ovvero il far discendere la definizione di qualificazione del lavoro dalla sua classificazione come mansione (in termini di *job evaluation*), si vede bene in due testi orientativi del Bureau International du Travail; BIT, *La qualification du travail*, OIL, Genève 1960; BIT, *L'évolution des emplois*, OIL, Genève 1984.

una dimensione collettiva⁶⁸ - è una caratteristica eminentemente individuale, molto personale e difficilmente afferrabile, oggettivabile, in meccanismi di valutazione e classificazione che non lascino eccessivi margini di arbitrarietà e di unilateralità al contraente forte del rapporto di lavoro: o almeno in questi termini individuali viene presa in considerazione nel momento in cui si orienta e si valuta il lavoratore e nello stesso tempo ci si preoccupa di dotarlo o aggiornarlo attraverso la formazione⁶⁹. Questo fatto indubbiamente dipende dall'innovazione tecnologica che ha sempre più dematerializzato le forme della produzione di beni e servizi ed ha modificato le tecniche di lavoro, trasferendo quote crescenti di conoscenza e abilità alle macchine con intelligenza artificiale e esaltando l'attitudine adattiva come competenza nel momento in cui anche i sistemi organizzativi sono flessibili e adattivi, non più rigidamente strutturati sul piano operativo (altro discorso andrebbe fatto invece per la disciplina e il controllo del lavoro). Saperi e abilità diventano sempre meno specifici nel caratterizzare il soggetto al lavoro, mentre discriminante diventa la competenza: si è professionali in quanto competenti, non prioritariamente in quanto esperti o abili. E questo non è buon segno dal punto di vista della prevenzione della precarietà: se il sapere e il saper fare, mediamente, all'interno di meccanismi relativamente stabili di relazione fra formazione, reclutamento e inserzione al lavoro nel Novecento, erano potenzialmente uno strumento di auto-regolazione soggettiva in termini di stabilità e controllo dei margini di precarizzazione nel corso di vita (anche perché risorse assai più rare di oggi), quanto le competenze - come elemento qualificante e distintivo ma che subordina a sé conoscenze e abilità - possono oggi svolgere questo ruolo?

Non a caso già alla fine del secolo scorso assistiamo a fenomeni che potremmo chiamare di “deprofessionalizzazione” del lavoro esperto,

⁶⁸ P. Dubéchet, P. Le Quéau, *Savoirs implicites et compétence collective: la complexité de la mise à jour de l'indicible dans les études sur l'emploi et les compétences*, CREDOC, Cahiers de recherche n. 134, 1989.

⁶⁹ F. Ropé, L. Tanguy, a cura di, *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise*, L'Harmattan, Paris 1994.

in termini sia di delegittimazione culturale sia di concorrenza quantitativa. O all'opposto di proto-professionalizzazione di certe forme del volontariato, soprattutto nel campo sociale, del *loisir* o dell'utenza⁷⁰. La cosa si spinge fino al punto in cui il consumatore stesso diventa partecipe di questa dinamica di flessibilizzazione sostitutiva del lavoro esperto e delle prestazioni in termini di competenza, là dove si fa complice in quanto promuove forme di «consumptive labor», non retribuito, come per i servizi effettuati in modalità *self-service* (ad es. *home banking* o *e.commerce*). In questo caso le competenze necessarie per effettuare la prestazione passano con la mediazione delle macchine dal lavoratore al consumatore, sparendo così dal mercato del lavoro. Ed è una competenza esperta che viene meno o meglio che non viene più remunerata, diventando privata e volontaria⁷¹.

⁷⁰ G. Delignières, *La qualification comme support de la régulation professionnelle. Le cas de la téléphonie sanitaire et sociale*, in *Relations au travail, relations de travail*, F. Aballéa, M. Lallement, a cura di, Octarès, Toulouse 2007, pp. 277-284; J.-Y. Trépos, *La sociologie de l'expertise*, PUF, Paris 1996, pp. 21-28.

⁷¹ C. S. Koeber, D. W. Wright, E. Dingler, *Self-service in the Labor Process: Control and Consent in the Performance of "Consumptive Labor"*, «Humanity & Society», XXXVI, 1, 2012, pp. 6-29.

