

FORMAZIONE, LAVORO E TECNOLOGIA

NUOVE SFIDE E NUOVI STRUMENTI

**A CURA DI
LAURA SELMO**



FrancoAngeli

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Isbn elettronico: 9788835124726

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Introduzione Pag. 9

Prima parte Formazione e tecnologia: i fondamenti pedagogici

Formazione, oggi a che punto siamo?, di *Gian Piero Quaglino e Laura Selmo* » 15

Formare, formarsi ed essere formati. Possibili linee di fuga..., di *Jole Orsenigo* » 27

Educare » 28

Istruire » 29

Formazione, controllo razionale e Design » 30

Dispositivi, nuovi e vecchi media, tecnica » 33

Pedagogia e lavoro » 38

Conclusione » 42

Riferimenti bibliografici » 43

PerFormare spazi. O del fabbricar ad arte (per una epistemologia del vivente tecno-mutante), di *Maria D'Ambrosio* » 44

Spaziare nell'insieme » 45

Prologo danzante con variazioni elettriche » 40

Vecchie e nuove Bauhaus: pedagogie plastiche per corpi e spazi in stato di performance live » 47

In azione, in scena, in opera: in équipe, senza distanza » 54

Riferimenti bibliografici » 61

Seconda parte Formazione, tecnologia e lavoro

Conoscenza tacita, knowledge management e nuovi modelli di formazione , di <i>Manuela Palma</i>	»	65
Conoscenza e sopravvivenza nelle organizzazioni	»	65
La conoscenza tacita	»	67
Formazione e knowledge management	»	70
Nuovi paradigmi formativi	»	73
Riferimenti bibliografici	»	75
Apprendere oggi nelle organizzazioni , di <i>Laura Selmo</i>	»	77
Le organizzazioni fra cambiamenti e incertezze	»	77
Innovazione e creatività	»	79
Formazione e tecnologia	»	81
Il grande tema delle competenze	»	89
Una formazione focalizzata	»	93
Riferimenti bibliografici	»	95
Il lavoro che cambia: smart working e digital transformation , di <i>Miriam Moussa</i>	»	97
Il ruolo delle risorse umane nella digital transformation	»	97
La disciplina dello smart working	»	98
Competenze digitali per il lavoro	»	105
Formazione e life long learning	»	109
Cambia il lavoro, cambiano le persone	»	111
Riferimenti bibliografici	»	112
La formazione degli adulti, la formazione continua: formare per riorganizzare e ri-formare... , di <i>Loredana Luzzi</i>	»	113
La formazione degli adulti	»	113
La formazione continua	»	116
Educazione continua in medicina	»	118
Il processo di formazione	»	120
La formazione del personale tecnico amministrativo in Università	»	122
Le prospettive per il futuro	»	127
Riferimenti bibliografici	»	129

Terza parte
Nuovi approcci, metodi e strumenti

E-service-learning e sviluppo professionale , di <i>Laura Selmo</i>	»	133
E-service learning	»	133
E-service-learning e ambito lavorativo	»	134
Una lunga esperienza di e-service-learning	»	135
Traiettorie future	»	139
Riferimenti bibliografici	»	140
Design thinking: un nuovo modo per formare e progettare , di <i>Laura Selmo</i>	»	141
Design thinking	»	141
Il modello delle “3I”	»	142
Il design thinking fra metodo di progettazione e modello di formazione	»	144
Riferimenti bibliografici	»	147
Gli Autori	»	149

Formare, formarsi ed essere formati. Possibili linee di fuga...

di Jole Orsenigo

[...] se di una nuova pedagogia fosse possibile parlare oggi, per quanto misconosciuta come termine obsoleto, o troppo filosofico, o troppo legato alla scuola, essa sarebbe senz'altro *una specie di tecnologia dell'operare formativo* cui si rifanno [...] le pratiche di formazione in campo aziendale ed extrascolastico. (corsivo nostro - Massa, 1987, p. 27)

Espressioni come formare, formarsi, essere formati - scriveva Riccardo Massa ormai quaranta anni fa - evocano «un insieme di *effetti* e di *azioni finalizzate* (corsivo nostro - Massa, 1987, p. 27)» che possono essere documentate nello spazio e nel tempo anche oltre i confini culturali del mondo cosiddetto occidentale. Tuttavia, continuava, è stata proprio la nostra cultura «in particolare tra la fine del seicento e la prima metà del novecento» a dare vita a «un aggregato discorsivo di tipo pedagogico» (Massa, 1987, p. 27). La pedagogia in quanto sapere, formazione discorsiva al modo di Michel Foucault (1969), compare infatti di recente e unicamente in Occidente, quando, sganciandosi dalla filosofia e diventando sempre più scienza, si dota di istituzioni e professionisti: la scuola, in primo luogo, poi gli educatori professionali e infine i pedagogisti.

Si potrebbero fare i nomi di Comenio per quanto riguarda la dimensione metodologica e l'organizzazione di quest'ultima in Europa, ma anche di Herbart perché molti di noi continuano a pensare ogni intervento pedagogico indirizzato da fini e realizzabile tramite mezzi. Si potrebbe riconoscere il successo dei pedagogisti positivisti in Italia e ricordare per questo la pedagogia scientifica di Maria Montessori come la successiva reazione storicista dell'attualismo gentiliano. Occorrerebbe però intendersi su che cosa sia "pedagogia". Se non è più filosofia, sarà un insieme plurale di scienze oppure una scienza al singolare? Empirica, sperimentale, clinica?

Da quando ci siamo posti tali domande, continuiamo a pensare formativa

[...] qualunque pratica consapevole, intenzionale, finalizzata, settoriale, organizzata e controllata rispetto all'*apprendimento* strutturato e permanente di conoscenze, abilità o atteggiamenti determinati (corsivo nostro - Massa, 1992, p. 16).

Ma, il termine apprendimento non esaurisce, né comprende o custodisce, tutti i significati che la grande tradizione pedagogica attribuiva alla triade educazione/istruzione/formazione. È stato René Kaës a chiarire come i fantasmi che accompagnano l'attività di formazione, riguardino «la creazione, la fabbricazione, il modellamento» (Kaës, 1981, p. 11), cioè l'inconscio essere trattati come oggetti e le pulsioni di vita. È così che la fantasmatica dei formatori sarebbe alimentata dalla [...] necessità di mantenere e di trasmettere la vita in forma ottimale, di dominarla e di svilupparla, di riparare i danni causati dalle tendenze distruttive interne ed ambientali (Kaës, 1981, p. 12).

Mentre il formatore crede di agire attivamente e in nome della vita quel potere anonimo e impersonale studiato magistralmente da Michel Foucault, il formando desidererebbe d'esserne (passivamente) invaso, attraversato, forgiato. Il primo sogna di creare, modellare, riparare e procreare (tutti verbi indicati da Kaës nel suo studio degli anni Settanta), cioè come Pigmalione desidera di essere desiderato (Kaës, 1981, p. 14). Il secondo si crede il protagonista.

Educare

Tutti sanno che il verbo educare deriva dal latino *Educere*, che significa estrarre, condurre (*Duco*) fuori (*ex*). Quindi si sentono legittimati nel pensare il gesto educativo esattamente come faceva già Socrate. L'educatore-filosofo imiterebbe le levatrici per una capacità, quella di aiutare il parto delle idee. La maieutica è l'arte di far-nascere, cioè di tirar-fuori bambini come nel caso di Fanarete oppure - metaforicamente - uomini, anime, interiorità e spirito come per il figlio Socrate.

Sono meno quelli che sanno che il termine educare potrebbe derivare anche dal verbo latino *Educare* che vuol dire dar-da-mangiare, nutrire. Ancora una volta il gesto educativo si declina al femminile come operazione di cura. È stato Donald Winnicott a definire la capacità minima -sufficiente - dell'esser madre: senza contenimento (*Holding*), senza l'illusione che il mondo ti venga incontro una volta nato, non ci sarebbe possibilità di vita, di positività. Si tratterebbe di restare ingolfati, intossicati, nella negatività come illustrerà chiaramente Alfred Bion. A voler, tuttavia, interpretare autenticamente il termine in oggetto, il gesto dell'educatore più che estrattivo

come un forcipe, più che forte come il desiderio materno, è quello di chi sa portare altrove: certamente “fuori da” (*ex*) ma anche dietro a sé. Si tratta di una mossa di seduzione. Se ci si abbandona, se ci lascia convincere a cambiare è perché qualcuno o qualcosa di seducente e passionale ammorbidisce, mette in scacco, blandisce le nostre resistenze. E non si tratta di credere che imparare a parlare o camminare sia meno faticoso che sciare, giocare a palla, danzare oppure cambiare mestiere.

Istruire

Oggi l'inglese ha preso il posto che il latino aveva avuto in Europa tempo fa. È così che l'educazione si è trasformata in *Education*. Bisognerebbe avere il coraggio di tradurre il termine con quello esatto in italiano di istruzione. C'è una bella differenza infatti tra l'*Instruere* latino, cioè l'immettere in una struttura, e il termine *Education* appena evocato. Il latino infatti usa il verbo *Intruere* rispetto a una causa o ai mattoni di un muro come ai soldati schierati in battaglia. Si tratta di situazioni da organizzare e disporre in un certo modo. Preparare il dibattimento in tribunale chiede un lavoro strategico preciso. I mattoni devono essere messi in modo tale da poter reggere sia che si tratti di costruire una casa, una cupola, un arco. Infine, i soldati in battaglia non meno dei calciatori oggi in campo, chiedono una disposizione delle forze secondo una logica vincente. Tutte queste disposizioni, tutte queste forme di istruzione, sono possibili però solo perché *prima* si è educato, cioè ci si è preoccupati di raccogliere documenti e prove, di avere sufficienti materiali da costruzione e si è nutrito e allenato chi dovrà affrontare gli avversari.

Esiste infatti *una strutturazione d'ordine* tra il gesto di istruzione e quello educativo. Essa comporta che l'istruire si collochi nell'educare e che con l'istruire si realizzino procedure ed effetti che rimandano all'educare medesimo (Massa, 1987, p. 45). Come è ovvio per gli uomini e le donne del circo, per addestrare animali occorre *prima* averli nutriti. Allo stesso modo anche il successo di Socrate vale molto più come «corruttore» di giovani, cosa per cui sarà condannato, che come «maieuta» (Massa, 1997, p. 26): occorre *prima* esser stati amati, per capire, cambiare o amare a nostra volta. Almeno questa è l'interpretazione lacaniana della pederastia greca (Lacan, 2008).

Le radici dell'Europa sono classiche. Non solo perché Greci e Romani ci hanno preceduto tracciando gli assi della nostra stessa civiltà, quanto perché uscire dal Medioevo ha voluto dire costruire le culture nazionali europee: lingue, letterature e scuola. Da questo punto di vista l'Europa è un grande progetto pedagogico, immaginato da intellettuali raffinati, portato

avanti da politici visionari e, oggi, forse a rischio. A quel tempo si deve far risalire anche la nascita della scuola di massa. Nonostante la sua storia indubbiamente abbia in Socrate un modello potente e nell'Accademia di Platone e nel Liceo di Aristotele un riferimento, è al tempo di Comenio che nascerà il sogno di un'alfabetizzazione su scala planetaria; progetto facilitato dall'esigenza nuova di tradurre in volgare la Bibbia e dalla invenzione della stampa a caratteri mobili. Dobbiamo riconoscere, infatti, che la scuola cui siamo abituati, non ha nulla in comune con la *scholé* dei Classici: non è un tempo libero. L'istituzione moderna cui si riferisce il termine "scuola", realizza invece è un tempo pieno, perfettamente organizzato. Per "insegnare tutto a tutti" (*Pampaideia*), occorre metodo. Scriveva Comenio:

Noi desideriamo che il metodo d'insegnare sia portato a tale grado di perfezione che tra l'usuale e fin qui usata forma d'istruzione e la nuova ci sia la stessa differenza che esiste tra l'usuale tecnica di una volta di trascrivere i libri a mano e l'arte tipografica successivamente scoperta ed ora in uso. Come l'arte tipografica, benché più difficile, più costosa e più laboriosa, è tuttavia la più adatta per trascrivere i libri in modo più rapido, più sicuro e più elegante, così questo nuovo metodo [...] fa sì che si possano istruire un numero molto maggiore di persone, con profitto più sicuro e con piacere maggiore che non con l'usuale mancanza di metodo (Comenio, 1974, p. 382).

Da allora fare-scuola significa gestire informazioni e persone *in modo industriale (Management)*. Come si coltivano alberi da frutto e allevano pesci, precisa Comenio, così occorre trattare i giovani. «Non sono forse le nostre scuole grandi stabilimenti del sapere, le nostre università fiorenti industrie che alimentano la produzione libraria» (Comenio, 1974, p. 178)? Non è forse la nostra Modernità «un'età del metodo, un'età pedagogica» (Sini, 1981, p. 329)?

Formazione, controllo razionale e design

Una cosa è sicura nel nostro mondo «si danno e si progettano innumerevoli azioni formative» (Massa, 1992, p. 15). Tutte queste nel loro insieme danno luogo a «una sorta di mondo a sé, che chiameremo appunto il "mondo della formazione"» (Massa, 1992, p. 15).

Se il mondo della formazione è un mondo nel mondo, è altrettanto vero che non è quello della vita (*Lebenswelt*). Per istituire un vertice d'osservazione specificatamente pedagogico, occorre infatti distinguere la vita, il suo scorrere (*Erlebnis*) dalla formazione (*Bildung*) che arresta quel fluire. Per un verso, lo semplificherà, delimitandolo ritualmente, ma, per un

altro, lo intensificherà grazie all'allenamento, alla prova, cioè alla possibilità, tutta artificiale, di privilegiare alcune delle componenti esistenziali.

Il termine formazione sta a indicare nel fatto-educativo *l'effettualità*, la capacità di produrre cambiamento e novità. Si tratta della molla di ogni progettazione: quella che anche noi pedagogisti ed educatori chiamiamo comunemente intenzionalità (confondendola il più delle volte per uno slittamento semantico con l'intenzione, concetto con cui il termine husserliano non ha nulla a che vedere). È qui in gioco un modello formativo di tipo aristotelico come se una "potenza" - il carattere, l'identità, il (vero) sé - dovesse o non potesse che diventare "atto" sia spontaneamente per crescita e maturazione, sia per l'intervento facilitante dell'educatore/formatore.

Si tratta di una rappresentazione tutta metafisica della realtà educativa, che crediamo d'aver buttato alle spalle. Difatti attualmente al posto che usare metafore botaniche (semi, alberi e fiori che sbocciano, frutti che rosseggiando), preferiamo dare alla formazione "un alone per così dire aziendalistico" (Massa, 1987, p. 26): progettualità, obiettivi specifici di produttività, oggettivazione e valutazione.

Occorre evocare, a questo punto, la tradizione tedesca. È infatti la parola *Bild* che traduce meglio l'italiano "forma" e il suo uso in pedagogia. Come scrive Martin Heidegger ne *La dottrina platonica della verità* (1953), *Bildung* significa «formare nel senso di imprimere alla cosa il carattere del suo sviluppo» (Heidegger, 1987, p. 172). Abbiamo visto come per spiegare che cosa sia l'educazione, spesso si faccia riferimento al gesto maieutico: chi educa ha la capacità di estrarre (*ex-ducere*) dall'educando il suo più proprio destino. Si tratta di un'azione fatta per il bene dell'altro, che se pure oblativa nasconde la possibilità di prevedere o immaginare quel bene. È piuttosto un'operazione di potere sia che sia portata avanti per capriccio o imposizione personali, (finanche sadismo) sia per omologazione, adattamento, necessità (forse masochismo). Martin Heidegger sostiene che questo gesto a sua volta *forma* nel senso che imprime, conforma, dirige, indirizza in vista di un traguardo (finalità ideale od obiettivo reale), cioè agisce sulla base di un modello. È così che anche nel caso di una formazione di stampo aziendalistico e manageriale - razionale - è in gioco un'idea

[...] di formazione generale o di educazione integrale rispetto a un modello ideale. Dove è sempre essenziale la centralità di un'azione esterna o un'assunzione interna mirata e programmata (Massa, 1992, p. 16).

Questa mira potrà essere un punto che sfugge sempre all'orizzonte (utopia), un esigente imperativo morale (dover essere) o un'istanza nevrotica di

ordine super-egoico (perfezione), ma sempre attribuirà alla formazione un carattere ideale (non vitale): bellezza, ordine, utilità, efficienza.

Dobbiamo da pedagogisti, per questo, smettere di progettare? E di progettare *razionalmente*?

Con il termine inglese *Designer* (letteralmente, progettista) si indica una figura professionale capace di progettare artefatti; nello specifico esistono diverse competenze nel campo del *Design* (letteralmente, progetto) che definiscono differenti abilità tecniche. Il *Design* intende con il termine progettazione la fase preparatoria, ideativa e di apertura di un progetto che, attraverso l'utilizzo appropriato di tecniche, calcoli, specifiche e disegni, perviene alla definizione dimensionale e funzionale, alla qualifica dei procedimenti necessari alla produzione di un manufatto, di un edificio, di un componente, di un apparato e alla installazione di un prodotto o di un servizio. Se il Funzionalismo di inizio secolo progettava - con un gesto trasgressivo - una sedia utile, bella, economica e popolare, in seguito si sono progettati e si continuano a progettare automobili, elettrodomestici... *software* e spazi interattivi. Anche l'educazione viene progettata, cioè resa documentabile, verificabile e comunicabile attraverso il controllo razionale del lavoro sociale, scolastico, di cura. Tuttavia, è proprio in questo campo che la progettazione scopre di non essere semplicemente un'idea che abbiamo nella testa e che vogliamo realizzare, far diventare operativa, cioè da eseguire, applicare. Proprio come scriveva Martin Heidegger all'inizio del secolo scorso.

Il progettare non ha nulla a che vedere con l'escogitazione di un piano mentale in conformità al quale l'Esserci edificherebbe il proprio essere; infatti l'Esserci, in quanto tale, si è già sempre progettato e resta progettante fin che è. L'Esserci si comprende già sempre e si comprenderà fin che c'è in base alla possibilità. (Heidegger, 1976a, p.185)

La prospettiva di cui parla il filosofo non è irrazionale. Se l'educazione non si può progettare come una sedia, un'automobile o uno spazio virtuale, è perché occorre agire una conoscenza che non *degradi* il progettato (noi esseri umani), "a entità data e pensata" (una cosa o un prodotto). Ogni progetto umano deve mantenere invece il carattere della possibilità.

Storie di vita e romanzo di formazione

Riassumendo, il termine formazione può assumere diversi valori di posizione, capaci di rendere complesso il suo alone semantico. In generale, abbiamo visto usiamo questo termine *in senso tecnico*: si tratta allora di

riferirsi a effetti dati o progettati. Questo modello formativo (oggi molto diffuso) sembra opporsi a quello più antico umanistico. Tuttavia - sappiamo con Martin Heidegger - che “pensare per valori” è già un tratto “tecnico” della metafisica. È così che il modello pedagogico tradizionale, cioè la *formazione generale (Bildung)*, si lega, ora, all’efficacia tecnica e razionale, ora, alle preoccupazioni dell’educazione integrale: completezza, rispetto e utopia.

Se la parola tedesca *Bildung* resta ancora «quella che corrisponde meglio, anche se non completamente, al termine *paideia*» (Heidegger, 1987, p. 172), è perché il termine “formazione” risulta essere ampio e comprensivo: oltre il senso filosofico, ha avuto successo tra i saperi delle organizzazioni (di natura psicosociale), ma viene usato diffusamente anche nel lessico comune. Usiamo, infatti, l’espressione “la mia formazione” quando vogliamo riferirci sia all’educazione familiare ricevuta che agli studi compiuti. Qui, emerge un diverso significato di formazione come romanzo individuale, uso che sempre nel contesto tedesco - significativamente nella *Fenomenologia dello spirito* di Hegel (1807) - allude alla nostra vita come a un susseguirsi di vicissitudini o avventure. Si tratta di un significato *vitale ed esistenziale*, riscoperto dalla psicoanalisi, e attivo nelle produzioni artistiche (più recentemente in quelle cinematografiche), ma anche nella storia del romanzo come genere letterario. Per tutti questi motivi, negli anni Settanta/Ottanta i termini “educazione” e “pedagogia” sono state *brutte parole* (Massa, 1985) richiamando la fatica e la disciplina, la tradizione e la buona educazione. Il termine formazione invece indica ancora oggi - per lo più in funzione di complementare negativo del termine “educazione” (ma anche di quello di “istruzione”, però, in questo caso, più spesso come sinonimo) - l’oggetto del dominio pedagogico (cfr. Massa, 1992, p. 16).

Dispositivi, nuovi e vecchi media, tecnica

All’essenza della tecnica appartiene l’apprestare e l’usare mezzi, apparecchi e macchine, e vi appartengono anche questi apparati e strumenti stessi, come pure i bisogni e i fini a cui essi servono. La totalità di questi dispositivi è la tecnica. *È essa stessa un dispositivo* (Heidegger, 1976b, p. 5).

Parlare di tecnica, ricordava in una famosissima conferenza Martin Heidegger a metà degli anni Cinquanta del secolo scorso, significa affrontare un *problema*, una questione, si tratta di domandare. Non è la stessa cosa che usare uno strumento: occorre cambiare piano. La tecnica non è «qualcosa di tecnico» (Heidegger, 1986b, p. 5); a proposito di essa non dobbia-

mo farci opinioni (positive/negative, di gradimento/opposizione, di attualità/inattualità) ma pensare.

“L’educazione è un dispositivo”

In italiano usiamo la parola *dispositivo* in più modi, generalmente come sinonimo di tecnica, strumento. Potremmo tradurre *Device* in inglese oppure *Dispositif* in francese. In Francia, il termine ha un uso molto ampio che va dall’italiano “metodo/metodologia” fino a “macchina istituzionale” mentre in inglese fa pensare subito alla novità di tecnologie rivoluzionarie, ben distinte dall’uso del termine *Apparatus* (apparato, sovrastruttura). Saranno così in italiano “dispositivi”: un interruttore o qualsiasi altro *relè* (a dar retta a Michel Foucault anche la famiglia cellulare), il Personal Computer o la penna con cui scriviamo (a seguire gli esempi di Giorgio Agamben), un libro (se ha ragione Andrea Canevaro quando a partire della Pedagogia Istituzionale tematizza i mediatori) ma anche la stessa scrittura come sistema di notazione e ortopedia della mano (calligrafia).

La cultura pedagogica italiana, come quella psicoanalitica e psicosociale, usa diffusamente questo termine ma non sempre secondo l’accezione definita da Riccardo Massa sulla base dello studio di Michel Foucault. In questo senso specifico per dispositivo si intende «il sistema incorporeo delle procedure in atto nell’istruzione scolastica e in qualunque situazione educativa» (Massa, 1997, pp. 130-131). Ogni dispositivo pedagogico istituisce un campo d’esperienza e ne struttura i modi e le traiettorie, producendo effetti di volta in volta diversi. Potremmo dire che *apre un mondo*.

Il dispositivo per il pedagogo non è la vita, quella che viviamo tutti i giorni. È la possibilità di fare esperienza delle potenzialità della vita, delle sue virtualità, come direbbe Pierre Lévy (1995). C’è differenza, allora, tra il progettare un dispositivo pedagogicamente fondato e il vivere o saper leggere i dispositivi sociali in cui siamo immersi. In entrambi i casi si tratta di abitare quel margine che distingue ma lega, la quotidianità dall’appropriazione di essa. Se non smettiamo certo di vivere quando siamo in formazione, per lo più abitiamo i dispositivi in modo del tutto naturale e quasi inconsapevole. È possibile, tuttavia, riattivare il nuovo che ci separa dalle abitudini e dall’ovvio per abitare diversamente.

Vecchi media

Questa scuola che spesso diciamo essere incapace ad accogliere i nuovi media, entra in crisi - secondo le parole di Riccardo Massa che riecheggiano quelle di Walter Ong, Eric Havelock, Marshall McLuhan - nel momento in cui decade «il primato dell'orecchio sulla vista» (Massa, 1997, p. 164). Questo momento va retrodatato al passaggio dalla oralità alla scrittura, cioè alla nascita stessa dell'Occidente. I Greci che sembravano uscire di scena tornano alla ribalta, nonostante Socrate non abbia scritto nulla.

La pratica alfabetica, scrive Carlo Sini, «spezza la continuità della lingua, il suo corpo sensuale, e la ricompono, la riaggrega su tutt'altro piano, attraverso il sistema chiuso di pure relazioni grafico-concettuali» (Sini, 1994, p. 39). Rende possibile «la de-somatizzazione della parola e la de-contestualizzazione universalizzante dell'esperienza» (Sini, 1994, p. 89).

Per questo la soglia, inaugurata della scrittura alfabetica, «non riproduce, piuttosto “spiega” la parola orale, e così ne produce l'effetto» (Sini, 1994, p. 39). L'oralità come cerchiamo di rappresentarla, è un effetto della scrittura. Non potremmo avere mai (più) l'esperienza pura dell'oralità, sempre e solo nostalgia.

La smaterializzazione dell'esperienza sensuale della vita e la sua possibile rimaterializzazione nell'esperienza letteraria e scolastica cui abbiamo alluso, sono possibili in quanto l'alfabeto per la natura strutturale della sua pratica, «[...] si cancella, si fa trasparente, si fa dimenticare sfumando nell'assenza ultrasensibile» (Sini, 1994, p. 39). Secondo il filosofo è come un «vetro il più possibile terso» (Sini, 1994, p. 42-43).

Tuttavia, anche se la scrittura fonetica «non ha mai finito di ridurre il non fonetico» (Derrida, 1969, p. 105), come ci ha ricordato Jacques Derrida, allo stesso modo «per ragioni strutturali o essenziali - una scrittura puramente fonetica è impossibile» (Derrida, 1969, p. 105). I greci scrissero suoni che nessuno pronuncia, che sono “letteralmente” impronunciabili e immaginari, ed è così, appunto scrivendo, che compirono l'audace salto dell'idealizzazione (essi videro per primi l'idea del suono), in quanto videro dei suoni ideali, che per sé non suonano, ma sono appunto “con-sonanti”, videro anche le vocali come suoni di appoggio e di risoluzione dei primi. I greci [...] inventarono le “lettere”. Quella ventina di segni che costituiscono l'alfabeto sono la riproduzione grafico-convenzionale del concetto e dell'idea di lettera, cioè di qualcosa che di principio nessuno potrebbe pronunciare. [...] La lettera è un segno scritto assolutamente astratto, cioè privo di ogni riferimento iconico (Sini, 1994, p. 37-39).

A questo punto, facendo un salto, ci potremmo nuovamente chiedere se il nostro tempo sia quello in cui questa tradizione tramonta, se, come vole-

va Derrida, siamo testimoni della «la fine del libro» (Derrida, 1969, p. 101). Ci potremmo chiedere, ancora, se la scuola in cui scompaiono o risultano minoritarie le tecniche della scrittura: alfabeto, libro, la penna, la lavagna d'ardesia... sia un'altra scuola. Da quando l'uso del PC e delle nuove tecnologie informatiche sono entrate a scuola, il logo-centrismo, cioè la metafisica della scrittura fonetica - «il più originale e il più potente etnocentrismo sul punto di imporsi oggi sul pianeta» (Derrida, 1969, p. 5), ha iniziato davvero a eclissarsi? Per affrontare questa domanda, occorre a non «confinare la scrittura in una funzione secondaria e strumentale» (Derrida, 1969, p. 11) pensando che sia la traduttrice di una parola piena e presente, cioè una tecnica al servizio del linguaggio. La scrittura non è un porta-voce, così come i nuovi media di cui abbiamo fatto larga esperienza in questo periodo di emergenza sanitaria, non sono un rimpiazzo della presenza (fisica).

Nuovi media

Ci stiamo chiedendo (non diversamente da chi negli anni Cinquanta interrogava la nascente tecnologizzazione dell'insegnamento, cioè dell'impiego di apparati tecnologico-strumentali nei processi di istruzione) se oggi siamo davanti a una rivoluzione nel modo di fare-scuola, dell'apprendere, oppure, arretrando nel nostro procedere inquirente, se esistono altre tecniche, magari in uso da tempo, altri dispositivi capaci di fare-scuola *prima* che questo ambiente moderno avesse incominciato a essere saturo di macchine. Se è vero che la scuola moderna è essa stessa un dispositivo (Foucault, 1975), non è altrettanto vero che *da sempre* la scuola è stato un luogo artificiale e tecnologico? Lo farebbe pensare il ruolo e la funzione del teatro nella *polis* greca. E ancor prima l'uso del corpo umano.

Esperti come Jacques Derrida che ha studiato gli effetti della voce umana, Carlo Sini che costruisce una rigorosa filosofia dell'esperienza a partire dal corpo, André Leroi-Gourhan ha descritto le conseguenze dell'uso della mano per l'uomo e l'umanità, testimoniano come la voce, tutto il nostro corpo ma anche la sola mano siano già “tecniche”, dispositivi, campi d'esperienza.

Esistono, infatti, dispositivi pedagogici che in genere non sono considerati tali. Prima di Internet, del PC, della TV, della radio e del cinema siamo andati-a-scuola dal nostro corpo. Abbiamo accolto quest'ultimo quale soglia d'esperienza. E lo abbiamo fatto grazie ad attrezzi e utensili, protesi, tra cui va contato lo stesso corpo che “schiaccia”, “fa da pinza”, “solleva” o “scava”. Da questo punto di vista, estremizzando, il corpo è già un ambiente virtuale come dimostra l'interesse pedagogico per l'infanzia. Esso è il grande mediatore dello sviluppo e della crescita.

Possiamo affermare con certezza che sia stato Frederic Skinner a introdurre il concetto e lo strumento della macchina per insegnare, convinto di aver individuato il mezzo ottimale per un insegnamento omogeneo, efficace e individualizzato. Ci potremmo chiedere se solo il PC sia una “macchina per insegnare” oppure se anche un libro possa funzionare già in questo modo; per esempio, un libro autocorrettivo per i compiti delle vacanze o qualcosa di più sofisticato come un libro interattivo o un albo per parole e immagini?

Abbiamo scritto che oltre i materiali e gli strumenti didattici, la stessa scuola disciplinare è una grande macchina. Michel Foucault ha dimostrato come l’esercito, la fabbrica, l’ospedale e il carcere siano luoghi in cui funziona lo stesso potere che produce individui che si sanno controllare.

L’organizzazione di uno spazio seriale fu una delle grandi mutazioni tecniche dell’insegnamento elementare. Esso permise di superare il sistema tradizionale (un allievo che lavora qualche minuto col maestro, mentre il gruppo confuso di quelli che attendono rimane in ozio). Assegnare dei posti individuali, rese possibile il controllo di ciascuno ed il lavoro simultaneo di tutti; organizzò una nuova economia di tempi di apprendimento; fece funzionare lo spazio scolare come una macchina per apprendere ma anche per sorvegliare, gerarchizzare, ricompensare (Foucault, 1976).

L’operazione che consente di guardare con gli occhi di Foucault è quella che disarticola le unità alle quali siamo abituati: lo studente, l’insegnante, il banco, l’aula (potremmo allargare tale sguardo non solo al libro, al PC, alla scrittura... ma anche la voce, il corpo, la mano...) per andare a scoprire nuove visibilità. Da questo inedito osservatorio la scuola appare come un dispositivo sociale che produce corpo docili molto prima che in essa siano visibili macchine per insegnare. E le tecnologie scolastiche: il libro, il PC ma anche la scrittura alfabetica (ricordiamo il corpo), più che essere, come siamo abituati a pensare, semplici mezzi per trascrivere l’esperienza o per custodirla, depositarla e archivarla, appariranno quali dispositivi che producono esperienza.

“L’essenza della tecnica non è qualcosa di tecnico”

Non si tratta di “fuggire” la tecnica perché disposti, formati, da essa come vi fosse stato un tempo in cui essa non c’era. Neppure si tratta di “rassegnarci” ad essa come fosse un destino inderogabile: restiamo sempre prigionieri della tecnica e incatenati ad essa, sia che la accettiamo con entusiasmo, sia che la neghiamo con veemenza. Ma siamo ancora più gravemente in suo potere quando la consideriamo come qualcosa di neutrale.

Martin Heidegger dopo aver pronunciato queste parole attualissime, precisa che ci sono due modi di pensare la tecnica; alcuni di noi la considerano: “un mezzo utile in vista di fini o valori”, mentre altri: “un’attività umana”. Queste due prospettive (quella strumentale e quella antropologia) sono anche due modi di dire in pedagogia: c’è chi pensa che *formare sia qualcosa di scientifico*, un’azione da progettare, organizzare e valutare anche secondo un modello cibernetico e, invece, c’è chi pensa all’*educare come un’arte* che non si può oggettivare, misurare, prevedere ma ha regole proprie.

È interessante notare come Martin Heidegger dimostri che queste due apparentemente opposte fazioni, siano invece connesse: la tecnica come mezzo che contraddistingue l’operare umano. Solo gli uomini tra tutti gli animali hanno la tecnica, perché essa non è semplicemente uno strumento, fosse anche delle sole mani dell’uomo, ma un modo del disvelamento, della produzione e della “verità”. Così in educazione non c’è un modo razionale e certo, e uno irrazionale e ineffabile di educare.

Etimologicamente la parola tecnica deriva dal greco *tecnè* (produzione): si tratta di un modo del conoscere che apre un’esperienza di mondo. Implica un sapere fare, un intendersene. Per Aristotele *tecnè* si oppone a *fusis* (ciò che non si produce da sé). È noto come siano quattro i modi di tale far-avvenire. Siamo convinti, forse a ragione, che la tecnica moderna sia differente rispetto a quella dei Greci come al lavoro artigianale ancora fiorente prima della rivoluzione fordista. Secondo Martin Heidegger le tecniche di un tempo tendono all’opera (d’arte), sarebbero *poietiche*, mentre la tecnica attuale “provoca”. Famosa è la descrizione della centrale elettrica impiantata (*Gestellt*) sul Reno. A rileggere le parole di Heidegger dopo aver assimilato il pensiero di Michel Foucault risulta interessante l’insistenza sul termine “posto” (*Stelle*). Se anche la tecnica moderna è un modo della disvelatezza, della verità; questo è un modo *provocante* in quanto chiede di “restare a posto” (*zur Stelle*), “nel suo posto” (*auf der Stelle*). Dispone o forma gli uomini, non meno dei pacchi in magazzino o i dati in un archivio reale o virtuale, in modo che possano essere impiegati.

Pedagogia e lavoro

Di tutte le attività umane, solo il lavoro, e non l’azione né l’opera, è senza fine e procede in accordo con la vita stessa e fuori della portata delle decisioni della volontà e degli scopi a cui l’uomo attribuisce un significato. (Arendt, 1964, p. 75)

In un libro giovanile - *L’educazione extrascolastica* (1977) - Riccardo Massa scriveva che il lavoro non è primariamente un oggetto pedagogico

come la scuola, ma assume “un senso” e “un portato” pedagogico in riferimento alla sua importanza nelle nostre vite; si tratta di ciò che oggi viene raccolto dalla pedagogia del lavoro. Lavorare “integra” e “conformizza” (Massa, 1977, p. 35), svolge cioè una funzione adattativa (come sa bene chi un lavoro non ha), ma non sarebbe altrettanto direttamente emancipatorio almeno a seguire Carl Marx. In questo senso il lavoro si occuperebbe solo del *coté* alienante, e non anche di quello di separazione, cui corrisponderebbe il compimento della formazione (Orsenigo, 1999, 2018).

“Insegnare a lavorare” fa parte di tutte le culture/civiltà e della loro stessa sopravvivenza, invece “insegnare come lavorare” ha fatto parte della nostra da quando ha avuto successo l’organizzazione scientifica del lavoro. In quel momento, la pedagogia è entrata nel mondo del lavoro e non ne è più uscita. Che il lavoro sia o non sia materia da formatori ed educatori nel presente, lo è stato certamente in passato per i pedagogisti: Locke e Rousseau, per motivi differenti, ne hanno fatto un motivo, se non una leva, del loro modello di educazione. *Ma c’è stato un tempo in cui gli uomini non lavoravano?*

Imparare dagli schiavi

Risponde Giorgio Agamben che i Greci «ignoravano il concetto di lavoro» (Agamben, 2014, p. 41). Tra i Greci, infatti, solo chi era destinato a far parte del *Demos* (popolo) si occupava dello «spazio politico» (Dal Lago, 2003, p. XXIII) mentre erano gli schiavi e gli artigiani a lavorare. Provocatoriamente, e a differenza della Hannah Arendt (1958), egli afferma che dobbiamo imparare dagli schiavi e non dagli uomini liberi che si occupavano della *polis*, la categoria di uso.

Lo schiavo è «un essere che, pure essendo umano, è per natura di un altro e non di sé». È una suppellettile o uno strumento animato; un «automa». (Agamben, 2014, p. 31). È una macchina non rivolta alla produzione *ma all’uso*: uno strumento-pratico. È qualcuno che aiuta a fare (*prassi*) ma non produce (*poiesis*), in quanto non può mai essere padrone di ciò che fa. Il punto fondamentale è che un padrone, usando il corpo dello schiavo, usa il proprio corpo, mentre il suo schiavo, usando il proprio corpo, è usato dal padrone (Agamben, 2014, p. 46). L’uso del corpo da parte dello schiavo, allora, è improduttivo, senz’opera (*argos*): è inoperoso. Sarebbe proprio “l’uso” ad aprire le possibilità di un altro legame sociale in cui questa figura dell’agire umano, però, è tutta *ancora da deliberare* (Agamben, 2014, p. 46).

“Ora et labora”

Nella tradizione biblica *Dio prese l'uomo e lo pose nel giardino di Eden affinché lo lavorasse e lo custodisse*; la novità cristiana rileggerà il dolore che questi trae dal procurarsi cibo lavorando tutti i giorni della sua vita (*con il sudore del tuo volto mangerai il pane, finché tornerai alla terra, perché da essa sei stato tratto: polvere tu sei e in polvere tornerai*) a partire dalla resurrezione di Cristo. È da lì che lavorare inizia a non essere più una condanna. Per questo

se lo stesso Maestro aveva praticato col padre l'arte del falegname, anche un buon cristiano dovrebbe non disdegnare quelle attività umili che si rivelano tanto salutari nel mortificare le vanità. (Pancera, 1987, p. 89).

I monaci benedettini, poi, faranno del lavoro manuale una prescrizione alla stessa stregua della preghiera, e cioè inventeranno una «regola». Una forma di vita in cui preghiera e lavoro segnano il tempo che passa. Ma sarà in epoca comunale che inizia diffusamente «a diventare stridente una concezione che mortifichi il valore del lavoro in un contesto in cui tutta la vita pubblica e privata ruotava attorno alle attività delle Arti» (Pancera, 1987, p. 89).

Homo faber

Oltre la distinzione tra *passi* e *praxis*, oltre l'ordine della preghiera e del lavoro nell'arco di una giornata, sarà lo spazio della bottega a definire un modo di lavorare a regola d'arte. Si tratta di un nuovo modo che contempla: il rapporto vita-formazione, il tema dell'autorità-autorevolezza, il sapere che genera competenze, l'incontro e la relazione tra ma(e)stro/apprendista, la valutazione come prova/capolavoro e non verifica/test, il passaggio di desiderio tra le generazioni (Eredità e Trasmissione), ma che sarà destinato anche a tramontare. Il laboratorio

[...] è uno spazio produttivo in cui i problemi attinenti all'autorità sono gestiti dai partecipanti in un rapporto faccia a faccia. Questa sobria definizione pone al centro non soltanto le figure di chi nel lavoro comanda e di chi ubbidisce, ma anche le abilità tecniche come fonte di legittimazione del comando e come fonte di dignità dell'obbedienza (Sennett, 2008, p.60).

Invece

La rivoluzione industriale ha sostituito ogni specifica competenza artigianale con il lavoro, e ne è conseguito che le cose del mondo moderno sono diventate prodotti di lavoro il cui naturale destino è di essere consumate, invece che prodotti dell'operare, che esistono per essere usati (Sennett, 2008 p. 89).

È, conclude Richard Sennet (2008), come se avessimo forzato i confini che proteggevano quel mondo in cui l'artificio umano si accompagnava ai processi naturali ciclici che lo circondano, per consegnare e abbandonare quella loro stabilità sempre minacciata ed entrare in un'altra epoca del mondo umano; quella che Michel definisce il nostro presente.

L'uomo "che parla, che vive e che lavora"

Nel testo, Storia del pensiero Organizzativo (2015) scrive Bonazzi:

L'omino di Charlot alla catena di montaggio si sentirà inorgogliato al pensiero che il suo lavoro è investito della stessa universale logica di razionalizzazione che investe il lavoro del chirurgo... Per esattezza storica e di esecuzione non provocarono soltanto dequalificazione assoluta e indifferenziata del lavoro operaio. Essi [...] favorirono piuttosto la formazione di una larga fascia di addetti-macchine, cioè operai semi-qualificati (*semiskilled*), capaci di alimentare le macchine, controllarle, metterle in moto e arrestarle (Bonazzi, 2015, pp. 44-45).

La nascita e l'allargamento di questa fascia di operai, secondo Bonazzi, fu il risultato di due movimenti contrapposti: il primo, una dequalificazione degli operai di mestiere e, il secondo, una nuova qualificazione della manovalanza semplice (Bonazzi, 2015, p. 45). Taylor, continua, mostra di muoversi a suo agio con questa inedita categoria di lavoratori, dicendo come «si debba insegnar loro (= uomini buoi) a muoversi, riposarsi, camminare, usare gli attrezzi» (Bonazzi, 2015, p. 41). Così, abbiamo detto, entra in scena un altro modo di formare che rimpiazza quello artigianale. Si tratterà di dimenticare la logica dell'apprendistato e assumerne una scientifica, industriale.

A questo passaggio si accompagnano due conseguenze che Michel Foucault attribuisce rispettivamente a Smith e Ricardo: la nascita della contabilità delle ore di lavoro e l'usura del tempo che ne viene lavorando. Scrive:

[...] la differenza tra Smith e Ricardo sta in questo: per il primo, il lavoro, per il fatto d'essere analizzabile in giornate di sostentamento, può servire da unità di misura comune a tutte le merci [...]; per il secondo, la quantità di lavoro consente di

stabilire il valore d'uso d'una cosa [...] perché il lavoro in quanto attività di produzione è “la fonte di ogni valore” (Foucault, 1967, p. 275).

Da allora, per un verso, il tempo atto a produrre qualcosa diventa un'unità di misura nel mercato del lavoro, per un altro, le vite vanno trasformandosi in merci: prodotte, formate, disposte da un lavoro assiduo e senza fine del tutto cieco alla condizione umana. Il valore, conclude Foucault, ha cessato d'essere un segno (per esempio di riuscita di un oggetto artigianale *ben fatto*) ed è diventato un prodotto, cioè *quel valore che trae la propria origine dal lavoro*. Lavorando, potremmo certo produrre ed essere pagati a ore, ma l'esistenza stessa finirà per diventare un lavoro, una fatica, di poche ore.

Conclusione

In questo scritto ho voluto dimostrare come oggi prevalga una versione *tecnico-scientifica* della formazione ma anche come questa non sia poi così distante da quella *tradizionale umanistica*; entrambe ricalcano un modello aristotelico di tipo *metafisico*. Ho poi eletto la nozione di dispositivo come quella capace di tenerci lontani dagli estremi evocati: esso, infatti, non è infatti né un “valore” né una “tecnica”. Piuttosto evoca il campo, o l'apertura, in cui è possibile fare esperienza.

Sappiamo che l'organizzazione attuale del lavoro, l'istruzione (scolastica o educazione formale), l'educazione familiare e quella extrascolastica (non formale e diffusa) tendono a produrre individui. Il lavoro - accanto alla scuola e alla famiglia - determina un'esperienza tale da essere continua, sistematica, condizionante anche se non intenzionalmente educativa e assume cioè “un potere formativo (Massa, 1977, p. 33)”. Questo potere (ri)chiede e produce uomini e donne *autonomi*; questa è tutta la libertà di cui disponiamo.

Il punto è che si dice “umano” proprio chi non dispone di una tale padronanza sull'esistenza. L'essere mortale è piuttosto connotato dalla categoria di possibilità. A tale consapevolezza, però, non corrisponde il dismettere ogni intenzionalità in pedagogia, anzi, significa piuttosto progettare in modo da mimare quel margine, scarto, quell'esercizio di libertà, che ci rende umani. Inseguire le linee di fuga che escono dal dispositivo che ci ha formati, non è automatico. Non è un destino. È, appunto, una possibilità. Può anche capitare di non coglierla.

Riferimenti bibliografici

- Agamben G. (2014), *L'uso dei corpi*, Neri Pozza, Vicenza.
- Arendt H. (1964), *Vita activa*, Bompiani, Milano; ed. or. The University of Chicago, USA.
- Becchi E. (1987) (a cura di), *Storia dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bonazzi G. (2015), *Storia del pensiero organizzativo*, FrancoAngeli, Milano (14 edizione, 1989, 2008).
- Derrida J. (1969), *Della grammatologia*, Jaca Book, Milano; ed. or. Édition du Minuit, Paris, 1967.
- Comenio (1974), *Opere*, Utet, Torino.
- Foucault M. (1967), *Le parole e le cose*, Rizzoli, Milano; ed. or. Gallimard, Paris, 1966.
- Foucault M. (1994), *Archeologia del sapere*, Rizzoli, Milano; ed. or. Gallimard, Paris, 1969.
- Foucault M. (1976), *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino; ed. or. Gallimard, Paris, 1975.
- Heidegger M. (1976a), *Essere e tempo*, Longanesi, Milano; ed. or. Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1927.
- Heidegger M. (1976b), *Saggi e discorsi*, Mursia, Milano; ed. or. Verlag Günther Neske, Pfullingen, 1954.
- Heidegger M. (1987), *Segnavia*, Adelphi, Milano; ed. or. Vittorio Klostermann, Frankfurt ammain, 1976.
- Hegel G.W.F. (1973), *Fenomenologia dello spirito*, La Nuova Italia, Firenze, 1807.
- Kaës R. (1981), *Desiderio e fantasma in psicoanalisi e pedagogia*, Armando, Roma; ed. or. Dunod, Paris-Bruxelles-Montreal, 1973.
- Lacan J. (2008), *Il seminario VIII. Il transfert (1960-1961)*, Einaudi, Torino; ed. or. Édition du Seuil, Paris, 1991, 2001.
- Lévy P. (1997), *Il virtuale*, Cortina, Milano; ed. or. Édition La Découverte, Paris, 1995.
- Massa R (1977), *L'educazione extrascolastica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Massa R. (1987), *Educare o istruire?* Unicopli, Milano.
- Massa R. (1997), *Cambiare la scuola*, Laterza, Roma-Bari.
- Massa R. (1985), "Una brutta parola" in *La scuola* Se III, N. 4, Gennaio 1985, p. 56.
- Massa R. (1992) (a cura di), *La clinica della formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Orsenigo J. (1999), *Oltre la fine*, Unicopli, Milano.
- Orsenigo J. (2018), *Chi ha paura delle regole?* FrancoAngeli, Milano.
- Pacera C. (1987), "Educare nel lavoro, educare al lavoro" in Egle Becchi, *Storia dell'educazione*, cap. IV, pp. 89-106.
- Sennett R. (2008), *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano; ed. or. Yale University Press, New Haven & London.
- Sini C. (1981), *Passare il segno*, Il Saggiatore, Milano.
- Sini C. (1994), *Filosofia e scrittura*, Laterza, Roma-Bari.