Istruzione, cultura, lavoro, i segni di una contraddizione culturale di Franco De Anna

La vivace discussione sulla alternanza scuola lavoro sviluppata in questi mesi, se depurata dalle stratificazioni spesso improprie della polemica politica contingente e "spicciola" ha il pregio implicito di riproporre una questione nodale per la cultura italiana, per la "cultura della scuola" e per le concezioni più o meno condivise ed unitarie che ne stratificano i significati. Intendo dire il rapporto tra cultura, istruzione, produzione e sviluppo economico.

Su tale questione si polarizzano costrutti opposti (con varie articolazioni che tentano di esplorare gli intermedi). Da un lato l'idea che la funzione piena ed appropriata dell'istruzione sia legata al "valore assoluto del sapere" come dimensione autentica e fondamentale dell'Uomo. Dall'altro che il suo più autentico significato sociale (posto che l'istruzione come sistema ha assunto la dimensione e il ruolo della più consistente ed "universale" infrastruttura sociale) sia quello di rispondere ai bisogni ed alla dinamica del mercato del lavoro e dunque della produzione e dello sviluppo economico.

In realtà entrambi i costrutti mi paiono incapaci di interpretare sia il ruolo della infrastruttura sociale che ha progressivamente investito il complesso delle generazioni, sia i modi e le condizioni per i quali si possa sviluppare il "valore del sapere" che non siano i meccanismi tradizionali della "riproduzione" delle enciclopedie e degli "idealtipi" comportamentali rielaborati nel contesto separato della "città educante" virtualizzata nella scuola e nei suoi ambienti e percorsi.

Credo che tale contraddizione si alimenti e a sua volta riproduca un limite intrinseco della cultura nazionale. Da un lato la riproduzione di una sorta di visione ideologica della *paideia*, e dall'altro una correlata concezione del lavoro, della economia, dell'impresa, dello sviluppo rispettivamente come schiavitù e subalternità, come dinamica di interessi egoistici, come affermazione di subalternità agli interessi materiali posti come assoluto.

Parlo di "visione ideologica" (e uso l'attributo con il significato marxiano) perché tale concezione sembra "sorvolare" sulla realtà storica che ha sempre visto la declinazione funzionale tra sapere e potere. E che a tale declinazione siano sempre stati conformati i "sistemi di istruzione" (la riproduzione del sapere e dei significati) a partire dalla stessa "scuola di Atene" così citata nei "cultori dei classici". ([1])

Se si guarda con approccio storicamente determinato alla organizzazione dell'istruzione, fin dalla età ellenistica si andò consolidando il primato della retorica (una *techne)* sulla filosofia. La "parola" non come *logos*, ma come padronanza di una tecnica del potere.

Il segno di un primato che continuò nella scuola dei Gesuiti: la padronanza della argomentazione retorica come fondamento della formazione delle *elites* cui erano dedicati i loro collegi dal XVI secolo in poi.

Potremmo continuare l'esemplificazione ricordando l'impianto gentiliano tutt'ora influente sulla cultura della scuola italiana: il modello di formazione formalmente fondato (almeno questa era l'intenzione del Ministro-filosofo) sul primato della Filosofia, si conformò in realtà sulla centralità "letteraria". Con una sorta di impropria sovrapposizione tra "cultura umanistica" e "cultura letteraria" (il vero "carattere" di una concezione e pratica limitata dell'"umanistico", del nostro Liceo Classico..)

([1]) Certo l'idea del "valore assoluto" del sapere si rifà al proto illuminismo dell'Atene del IV e V secolo, ma certo è in debito di indeterminatezza storica, riproducendo in realtà il modello *"Socrate (*via Platone*)- Platone-Aristotele"* che non corrisponde, o solo parzialmente, alla realtà storica della scuola di Atene.

Non è certo qui il caso di rielaborare una storia della pedagogia antica, è sufficiente citare il fatto che in quel "modello" ideologico sono occultati i "lasciti" dei sofisti che pure sono stati fondamentali nella rielaborazione delle varie *téchnai* che costituivano oggetto della formazione e dell'istruzione anche nella Atene del "mito educativo".

La "doppia faccia" di un sapere che guarda alla "parola" non (solo) come al logos, ma anche (o soprattutto) come ad una *téchne* (la retorica) la cui padronanza è indispensabile per le classi dirigenti; o alla "dialettica" non come strumento dell'esercizio della conoscenza della realtà, ma come "eristica" (confutazione dell'avversario..). Di nuovo una *téchne* al servizio del potere e delle condizioni della sua "efficacia". Basterebbe qui citare Protagora, Ippia, Gorgia, Isocrate… Certo non è ancora rapporto tra sapere e economia. Ma si tenga conto che in epoca di schiavitù l'economia era nettamente occultata entro il "potere".

La ricchezza della famiglia di Cicerone proveniva dalla produzione "schiavistica" di laterizi. Ovviamente ricordiamo i suoi scritti, ma sorvoliamo sul marchio di famiglia apposto ai manufatti dei suoi schiavi. E neppure possiamo dimenticare, a proposito di rapporto funzionale tra sapere e potere che Aristotele fu il precettore di Alessandro.

In realtà il sapere è sempre congiuntamente "valore assoluto", incondizionato, dell'uomo (la sua "seconda natura") e "valore economico", condizionato cioè, dai processi di trasformazione della natura che a loro volta sono la "condizione di realizzazione della seconda natura".
Mi permetto queste digressioni perché il dibattito e la polemica sulla questione della alternanza scuola lavoro ha visto costruirsi schieramenti che, al di là delle opinioni politiche, presentavano singolari simmetrie con le dislocazioni culturali e ideali segnate dal riconoscimento dei riferimenti citati: i "classici" da un lato, i "tecnici" dall'altro. Una dislocazione assolutamente "ideologica".
Ma, come indicato in precedenza, tale dislocazione attraversa l'intera cultura nazionale e ha segnato la cultura delle classi dirigenti del paese, la cui debolezza specifica è stata storicamente la incapacità di governare "politicamente" lo sviluppo economico del paese. Impresa per la quale è insufficiente la "padronanza della parola" ma occorre la disponibilità di un intenso e permanentemente aggiornato giacimento di *téchnai*.
In sostanziale "isometria" con tale considerazione si potrebbe argomentare circa l'insufficienza del sistema di istruzione nel conformarsi alla funzione di alimento costante di tale giacimento.
Voglio solo richiamare un dato storico che sottende ben più ampia argomentazione possibile sul tema: l'indomani della seconda guerra mondiale nella ricostruzione della Germania della sconfitta e della esperienza tragica del nazismo, nella politica dell'istruzione si privilegiò l'attenzione alla Formazione Professionale, rispetto al sistema di istruzione che aveva rielaborato la Kultur compromessa proprio con il nazismo. La politica dell'istruzione italiana, al contrario, respingendo le proposte di riforma del responsabile della Commissione alleata (Washburne, allievo di Dewey) replicò nei fatti il sistema gentiliano.
Cito solo come "sintomi" ulteriori il dibattito "culturale" sulla unificazione della scuola media, sul superamento in essa dell'insegnamento del latino, sulla elaborazione ritardata (1979) di programmi conseguenti alla idea di un obbligo scolastico coerente con il dettato costituzionale (una "guerra dei trent'anni" come ebbe a sostenere Gattullo). E ancora il fatto che lo sviluppo della istruzione tecnica e professionale pure impetuoso quantitativamente e coinvolgente la più parte della scolarizzazione secondaria di massa, fu sempre interpretato nella cultura nazionale come "segmento di seconda serie" del sistema di istruzione nazionale al cui centro fu sempre posto il sistema liceale. (Il risultato di tale concezione e del comportamento sociale conseguente è ampiamente verificabile nella distribuzione diseguale attuale della popolazione scolastica) ([2]).
Ancora: quando, qualche anno fa, un Ministro della Pubblica Istruzione intervenne indebolendo i laboratori e gli insegnamenti tecnico pratici negli Istituti Tecnici e Professionali non vi fu certo reazione paragonabile alle polemiche odierne sull'alternanza scuola lavoro. Segno di una (relativa) insensibilità-estraneità politico-culturale.
Insomma la cultura, per gran parte della *weltanshauung* scolastica italiana (dei docenti innanzi tutto) è *otium*. Il *negotium* è estraneo al sapere. In realtà essa è attraversata da una profonda dislocazione. La storia e la tradizione pedagogica della scuola primaria racconta infatti una vicenda completamente diversa. La "tradizione popolare" della scuola elementare segna una differenza culturale e semantica sul significato dell'istruzione che mantiene ancora oggi, non ostante dispositivi istituzionali (le "Indicazioni" e le intenzioni di "curricoli verticali") e organizzativi (il dimensionamento di Istituti Comprensivi) una frattura profonda nei modelli professionali e nelle gerarchie implicite ed esplicite di valori declinati professionalmente nella scuola.

Ricostruire una analisi determinata

Il carattere "ideologico" di quelle contrapposizioni e la loro incapacità di interpretare e dunque alimentare una politica pubblica dell'istruzione si può verificare nel tentativo di ricostruire

---

([2]) Sugli elementi di segmentazione e disuguaglianza sociale reali che permangono entro involucri istituzionali formalmente unitari si vedano i contributi dell'autore "SCUOLA E MEZZOGIORNO" http://www.pavonerisorse.it/buonascuola/scuola_meridione.pdf ; "I CURRICOLI VERTICALI E LA SCUOLA DELL'OBBLIGO" http://organizzazionedida.wixsite.com/ordida; "L'INVALSI E LA LOTTA DI CLASSE" http://www.ceredaclaudio.it/wp/?p=7489; "LA SCUOLA DI CLASSE" http://www.ceredaclaudio.it/wp/?p=7364

storicamente il/i nessi strutturali tra sviluppo dei sistemi di istruzione come infrastrutture sociali in progressivo dimensionamento universale (la scuola di massa) ed i caratteri specifici dello sviluppo lungo le tre rivoluzioni industriali. Per tacere, per ora, della quarta (richiederebbe trattazione aggiuntiva e specifica e con forte grado di approssimazione futuribile. Lascio agli esperti).
Ho provato a "tracciare" la riflessione in chiave "metastorica" (per grandi scenari) in una matrice che propongo di seguito, scusandomi congiuntamente della sua semplificazione (rispetto allo sviluppo reale) e della sua complessità (l'esigenza di connettere diversi piani di riflessione). Ma è un tentativo di mostrare una sintesi della elaborazione che muove le riflessioni proposte.
Lascio nuovamente ai lettori la fatica di esplorarla (ogni cella della matrice richiederebbe approfondimenti estesi) limitandomi a qualche breve osservazione di contorno.
Il quadro delinea sinteticamente i rapporti tra i caratteri essenziali dello sviluppo industriale e dei suoi "dispositivi" tecnologici e organizzativi, alcuni correlati elementi di organizzazione sociale, e le caratteristiche dei sistemi di istruzione intesi, appunto, come mega infrastrutture sociali, nonché alcuni elementi correlati delle politiche pubbliche dell'istruzione. Il quadro non è specificamente riferito alle condizioni nazionali, ma, proprio per questo, può prestarsi ad un analisi differenziata che ne colga le specificità.

Avvertenze di lettura della matrice

1. La prima avvertenza di lettura ha a che fare con la frammentazione (artificiosa) in fasi storiche. Come ovvio i passaggi sono da considerare non come dei punti di rottura, ma degli "attraversamenti" delle transizioni da un "modo all'altro". Non ci sono cambiamenti radicali e totali ma "stratificazioni". Per esempio la funzione della "cultura classica" nella formazione delle *elites* sociali attraversa gli stessi cambiamenti del modo di produzione (si vedano le pagine di Gramsci sulla funzionalità/disfunzionale di tale cultura rispetto a quella dello sviluppo economico reale).
2. Il sapere e la conoscenza, approssimano storicamente e progressivamente il loro valore "universale", attraverso i sistemi di istruzione di massa incorporandosi nel modo di produzione industriale lungo tre rivoluzioni. Ma tale rapporto disegna una parabola.
   Dagli inizi di reciproca "a-funzionalità" (lo sviluppo dell'istruzione è "contraciclico" rispetto alla produzione: sottrae risorse) si afferma una funzionalità via via più stretta (investire in istruzione diventa supporto del ciclo economico) fino ad un punto di svolta (la terza rivoluzione industriale) dove l'investimento in istruzione dopo avere promosso la scuola di massa acquista altre caratteristiche. Tende ad applicarsi all'istruzione la logica selettiva stessa dell'investimento: convenienza, redditività, rischio.
   Ciò che si afferma è una potenziale contraddizione strutturale tra l'universalismo della conoscenza e del sapere (storicamente realizzato attraverso l'istruzione di massa) e la selettività differenziata e dislocante dello sviluppo della terza rivoluzione industriale.
   Il fordismo aveva una componente egualitaria nella sollecitazione alla crescita della domanda e del consumatore di massa. Ha promosso una funzionalità positiva tra industrializzazione e crescita di massa dell'istruzione e dunque uno spazio di realizzazione storica della dimensione universalistica del sapere e della conoscenza.
   I caratteri della terza rivoluzione industriale (e della quarta?) esigono grande sviluppo dei saperi e della conoscenza sempre più incorporati nei processi produttivi, ma preludono ad una loro valorizzazione segmentata e parziale. Più saperi e conoscenze richieste alla offerta di lavoro, ma con accentuata variabilità e selezione.
3. I "modi di produzione" non sono totalizzanti e univoci, ma stratificati e sovrapposti, soprattutto nelle fasi di accentuata transizione. Ne discende un effetto altrettanto stratificato sulla composizione del lavoro e sulle competenze richieste. La domanda di lavoro da parte delle imprese si riclassifica accentuando la segmentazione: domanda di alte qualificazioni ad alto contenuto di saperi e competenze, insieme a permanenza di basse qualifiche e di lavori ripetitivi. Automazione e robotica insieme a linee di montaggio tradizionali. Servizi qualificati

e specialistici insieme a piccolo trasporto, consegne, call center.
Questa transizione, mobilizza la divisione del lavoro sia in termini "sociali" (le stratificazioni occupazionali e di reddito stabilizzate), sia in termini di circolazione generazionale (lavoro giovanile e adulto), sia infine in termini di circolazione "temporale" (la pluralità di esperienze di lavoro nelle diverse età e nelle loro successioni). Non si fa fronte a tale "mobilizzazione" semplicemente riproponendo la "sicurezza" di modelli maturati nella fase fordista (qualifiche relativamente stabili, cicli lavorativi uniformi e ripetitivi rispetto al ciclo di vita). Si pone a contrario la necessità di governare tale mobilità del mercato del lavoro e di riorganizzare il rapporto tra tale dinamica della domanda e la formazione dell'offerta.

4. Rispetto alla dinamica di tali "transizioni" (dalla prima rivoluzione industriale) la politica pubblica dell'istruzione nel nostro Paese si caratterizza per singolare continuità. Si tenga conto che da Casati a Gentile (circa sessanta anni di storia) si contano ben 54 ministri dell'istruzione. Nel dopoguerra (dal 1946) sono 64 Presidenti del Consiglio e 39 Ministri dell'istruzione (alcuni nomi ovviamente si ripetono). Di questi 25 sono stati democristiani.
   Si ha una duplice immagine della continuità: da un lato la continuità offerta non dalla politica ma dall'amministrazione (chi governa davvero nel carosello di Ministri?), dall'altro l'assenza di vere e proprie cesure riformatrici dell'architettura del sistema. Chi ha realizzato la politica scolastica in Italia?
5. E' questa la contraddizione di fondo che misuriamo oggi: tra la scolarizzazione di massa e la divisione, distribuzione, circolazione sociale del lavoro. Tra la diffusione di massa e tendenzialmente universale di saperi e conoscenze e la loro valorizzazione selettiva entro il modo di produzione, nel rapporto di scambio sul mercato (per esempio attraverso la categorizzazione delle "competenze" come "valore di scambio" del sapere).
   In questo senso ho sostenuto altrove che la "predicazione" europea sulla "società della conoscenza", sulle competenze, riproduce una natura "ideologica" se non è in grado di svelare tale contraddizione. E tutti noi ne restiamo prigionieri se non ci misuriamo non tanto o solo con la dimensione contingente del "conflitto sociale" ma con la necessità di ricostruire un "quadro di senso" dello sviluppo.
   Dallo "sfondo" generale, apparentemente "astratto" emergono spunti di non poco conto per la politica reale. Come le questioni della tipologia di welfare (welfare di cittadinanza o welfare "previdenziale" di salario differito o anticipato? E quale mediazione fiscale connessa a tali modelli? E quale "circolazione" sociale del lavoro?). La questione della "Economia Politica" (l'economia del "bene comune" e della curva dello sviluppo, non della "derivata" del vantaggio "marginale"). La questione della "elaborazione culturale" e della sua riproduzione nell'istruzione per tutti (altro "primato" del liceo classico o gerarchia tra "indirizzi"!).
6. Dentro tale quadro, che va accentuando tali caratteristiche nel passaggio alla "Infosfera" (cfr. Luciano Floridi), le misure "governate" di scambio, alternanza, circolazione tra formazione/istruzione e lavoro diventano oggetto essenziale di strategia di governo dei processi, di "programmi" di sviluppo, di esplorazione appropriata di quel "grado di liberta" (almeno un grado) che comunque qualunque innovazione tecnologica lascia a disposizione della scelta "politica". La storia passata ci ha insegnato la necessità di quel percorso difficile: trovare una diversa strada tra la resistenza anche tenace e che richiama le certezze del passato in via di destrutturazione, ma arroccata/rassegnata costretta ad arretrare passo dopo passo, e quella che Gramsci, scrivendo di americanismo e fordismo chiamava "rivoluzione passiva" e la subalternità connessa.

Vorrei che la "cultura scolastica" affrontando problemi come l'alternanza scuola lavoro, sapesse superare le strettoie della polemica politica contingente e misurarsi con quell'orizzonte.

Fasi storiche.	▪ Rapporto lavoro/istruzione	▪ Istruzione e forze produttive	▪ Produttività e istruzione	▪ Forze lavoro e ▪ rapporti sociali	▪ Sistemi di istruzione
Prima rivoluzione industriale (Energia fisica del lavoratore, energia meccanica del vapore, Chimica inorganica semplice)	▪ La "formazione" dei lavoratori" si identifica con il lavoro. E' una capacità acquisita attraverso l'apprendistato ed il lavoro stesso. ▪ L'istruzione ha un quasi esclusivo valore di riproduzione sociale e cultuale delle elites sociali e non ha diretto valore o funzione economica	▪ Lo sviluppo dell'istruzione ha i limiti invalicabili della divisione del lavoro, anche nei livelli elementari ▪ I mezzi di produzione incorporano le competenze meccaniche inerenti il lavoro umano; ma sono estensioni/protesi di esso. ▪ Il lavoro intellettuale resta estraneo o ai margini della produzione. ▪ L'innovazione tecnologica è sviluppata da singoli e spesso direttamente connessa alla produzione stessa	▪ Il progresso economico dipende essenzialmente dal lavoro e dal capitale. ▪ La formazione migliora la produttività del lavoratore ma non viene perseguita come "politica pubblica" ▪ La spesa in educazione, pubblica e/o privata, è contra-ciclica, Contraddice cioè l'accumulazione.	▪ Il lavoro è pura forza-lavoro (merce in senso marxiano)	▪ I sistemi di istruzione pubblica sono dedicati ai livelli elementari di acculturazione, non direttamente connessi con il modo di produzione. (nazionalizzazione dei popoli) ▪ I sistemi di istruzione superiore sono dedicati alla riproduzione delle elite sociali e non connessi allo sviluppo economico (vedi la funzionalizzazione della cultura classica a tale riproduzione) ▪ I sistemi di istruzione sono finalizzati alla riproduzione del "comando" e della mediazione sociale subalterna. Residuale la riproduzione delle elites tecnico scientifiche
Seconda rivoluzione industriale (elettricità, elettromeccanica e elettromagnetismo, motore a scoppio, chimica organica)	▪ L'innovazione tecnologica e la sua complessità implicano livelli di specializzazione più elevati (l'età degli ingegneri) ▪ L'organizzazione del lavoro e la grande industria richiedono più elevati livelli di "socializzazione culturale" anche nella forza lavoro di basso livello (valori comuni, disciplina, alfabetizzazione) ▪ La grande impresa domanda qualifiche tecnico intermedie formate su profili standard e affidate ai sistemi	▪ La manodopera impiegata nella grande impresa si articola e stratifica al suo interno, con componenti direttamente incorporate nei mezzi di produzione e componenti legate alla gestione dei processi, della amministrazione complessa, dei mercati (lo sviluppo del "terziario interno" all'impresa industriale) ▪ Il lavoro intellettuale, si sviluppa sia all'interno dell'impresa che nella organizzazione dei servizi. ▪ L'innovazione tecnologica si sviluppa in apparati dedicati sia	▪ La produttività media del lavoro si innalza con i livelli di istruzione ▪ I costi di produzione si polarizzano seguendo la composizione del lavoro diminuendo per quello direttamente produttivo ed aumentando per quello impegnato nel terziario interno e nei servizi ▪ Aumenta la domanda di capitale in termini proporzionali alla dimensione delle imprese. ▪ La spesa in istruzione ed educazione (pubblica e/o privata) è crescente e coerente al ciclo.	▪ La forza lavoro include componenti salariali non direttamente mercificabili: lo sviluppo del salariato non direttamente produttivo e del lavoro non produttivo entro i processi produttivi. ▪ Lo sviluppo dei sistemi di welfare "intermedia" la ripartizione tra redditi da lavoro e profitti, attraverso i sistemi fiscali, i sistemi di salario differito, le assicurazioni sociali. ▪ Gli apparati relativi ai sistemi di welfare si "autonomizzano" elaborando propri "cicli di vita" che accompagnano i	▪ I sistemi di istruzione si sviluppano progressivamente tra le strutture portanti dell'assetto delle istituzioni pubbliche ▪ I livelli di istruzione della popolazione aumentano progressivamente sia a livello elementare che intermedio, come parte dei sistemi di welfare e declinazione dei diritti sociali a vocazione universalistica. ▪ Lo sviluppo dell'istruzione tende ad autonomizzarsi dallo sviluppo economico e a proporsi come "valore incondizionato" (consumo) congiunto ed intrecciato a "valore funzionale" (investimento)

	"formali" di istruzione (i tecnici intermedi)	all'interno dell'impresa che esterni ad essa ▪ Si sviluppa l'attenzione al "capitale umano" (prime elaborazioni sul tema risalgono alla fine degli anni '50)		cicli produttivi, sia in termini coerenti ad essi sia in termini contra-ciclici (il peso specifico e la rigidità della spesa pubblica rispetto al PIL)	
Terza rivoluzione industriale (energia nucleare, tecnologie dei materiali, biochimica, elettronica, microelettronica, telecomunicazioni)	▪ La relazione tra scienza e tecnologia si fa strettissima e aumenta la domanda di altissime specializzazioni. ▪ Con l'automazione il peso specifico del lavoro direttamente incorporato nei mezzi di produzione si attenua ▪ L'informatica tende ad appiattire e standardizzare la qualificazione e le competenze del terziario interno dedicato alla gestione ed amministrazione ▪ Diminuisce la dimensione assoluta delle imprese e dei servizi interni, aumenta il peso dei servizi esterni ▪ La domanda di "capitale umano" tende ad aumentare in termini assoluti, ma soprattutto in termini selettivi. Si afferma la categoria della "flessibilità" contro quella dello "standard".	▪ Il livello medio di istruzione richiesto dalla domanda di lavoro aumenta ▪ Aumenta la polarizzazione e segmentazione del mercato del lavoro interno all'impresa ▪ Il ritmo di innovazione sia tecnologica che organizzativa accentua la domanda di "flessibilità" operativa. ▪ L'integrazione di tecnologie diverse e la pervasività di quella microelettronica ristrutturano radicalmente le declaratorie di "competenze" richieste all'offerta di lavoro, e le "specializzazioni". ▪ La ricerca scientifica e tecnologica sono sviluppate in apparati organizzati e dedicati e considerate più "esternalità" positive rispetto ai costi dell'impresa che iniziative proprie dell'impresa stessa (In particolare nel nostro Paese).	▪ La produttività media del lavoro si innalza con il livello di istruzione ▪ Il modello di produttività perseguito opera su variabili plurime e non ridotte a quella del lavoro in senso stretto (differenziali di redditività del capitale, internazionalizzazione degli impianti e della distribuzione, accorciamento della filiera produzione-consumo). ▪ La spesa per istruzione continua a crescere ma la sua coerenza ciclica è sottoposta a tensioni progressive ▪ L'internazionalizzazione (l'unificazione mondiale del mercato) proietta la problematica formativa e dell'istruzione in chiave internazionale (innanzi tutto Unione Europea).	▪ Polarizzazione, stratificazione e deconcentrazione del lavoro tolgono alla figura del lavoratore della grande impresa industriale la funzione "baricentrica" nella organizzazione sociale. ▪ L'autonomizzazione dei sistemi di welfare dal ciclo produttivo entra in collisione con lo sviluppo economico, con il "patto fiscale", con i sistemi di salario differito, di assicurazione sociale, di "universalismo dei diritti" (crisi fiscale dello Stato) ▪ Le componenti non direttamente mercificabili del lavoro (il sapere e la conoscenza, livelli di istruzione, diritti sociali) vengono sussunte come variabili di mercato entro il mercato unico (la "categorizzazione" pedagogica delle competenze?). Tende a mutare il rapporto tra privato, pubblico, sociale.	▪ A fronte di una domanda crescente di maggiore livelli di istruzione del lavoro da parte dell'impresa, i sistemi di istruzione offrono più alti livelli di scolarizzazione, ma si aggrava la non corrispondenza qualitativa tra domanda e offerta. ▪ Il rapporto domanda-offerta di lavoro qualificato è attraversato dalla tensione "selettiva" (stratificazioni, polarizzazioni, vincoli alla valorizzazione reale) del mercato del lavoro, rispetto alla dimensione potenzialmente "universale" dell'istruzione di massa. ▪ La "logica dell'investimento" trasferita sulla "spesa per l'istruzione" interroga i fattori di rischio connessi. Come per gli altri segmenti del welfare anche l'istruzione diventa "campo di strategie di mercato" ▪ Le politiche riformatrici dei sistemi di istruzione elaborano categorie e "parole chiave" offerte a livello internazionale e rielaborate dalla cultura di impresa (investimento, capitale umano, economia della conoscenza, competenze..)