

This is the author's manuscript



#### AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

#### Educazione e fenomeno organizzativo. Breve ricognizione critica di un modello culturale

Original Citation:	
Avoilability	
Availability:  This version is available http://hdl.handle.net/2318/92694	since 2016-11-07T08:53:01Z
This version is available map, , , name and , 25 25, 52 55 1	5
Terms of use:	
Open Access	
Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.	

(Article begins on next page)



# UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

## This is an author version of the contribution published on:

Questa è la versione dell'autore dell'opera:

Elena Madrussan, *Educazione e fenomeno organizzativo. Breve ricognizione critica di un modello culturale,* in "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", *Potere e formazione*, n. 14, VII, Como-Pavia, Ibis, 2011, pp. 27-54, ISSN 1974-6814

### Educazione e fenomeno organizzativo

Breve ricognizione critica di un modello culturale Elena Madrussan

> Contro tutto questo voi non dovete far altro (io credo) che continuare semplicemente a essere voi stessi: il che significa a essere continuamente irriconoscibili. Pier Paolo Pasolini

### Organizzare l'educazione?

Delle numerose caratteristiche da ascrivere al miglioramento del sistema formativo l'organizzazione ha assunto progressivamente un peso sempre maggiore. Nella sua apparente ingenuità la caratterizzazione organizzativa di un percorso formativo – vale a dire la sua strutturazione entro spazi, tempi e procedure – dovrebbe rientrare nel quadro di una consuetudine operativa tesa a preservare quello stesso percorso dal disordine e dal caso, uniformandone quanto più possibile scopi e orizzonti. Si tratterebbe, con ciò, di una consuetudine distributiva per la quale saperi, esperienze, riflessioni sono orientati preliminarmente da paradigmi educativi ritenuti fondamentali entro un certo contesto storico-culturale. D'altra parte l'innocua e cristallina necessità che l'organizzazione stessa esibisce, così come le ragioni che le sono sottese, sono patrimonio esperienziale comune proprio in virtù di una concezione dell'organizzazione come strumento di razionalizzazione al servizio di uno scopo sociale, culturale, economico.

Eppure tale ovvietà si fa immediatamente più insidiosa non appena si affacci alla coscienza pedagogica il sospetto del suo rovescio, cioè che sia proprio l'organizzazione, nel suo sedimentarsi e irrigidirsi in pratiche abituali, a definire, insieme alla cogenza materiale e operativa, anche l'ideale regolativo del processo educativo. Ancor più quando l'organizzare in sé diviene parametro di qualità, assumendo il rilievo – implicito o esplicito che sia – di una funzionalità sostanzialmente garantita<sup>1</sup>.

-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Non a caso, secondo Guido Martinotti, se il "sapere organizzato, o colto, è quello prodotto da attori che agiscono in contesti istituzionali il cui scopo è prevalentemente quello di raccogliere, conservare e trasmettere le idee", il "sapere organizzativo", invece, "non è diretto a fini di trasmissione e riproduzione culturale, bensì a scopi di conservazione della struttura organizzativa". Cfr. G. Martinotti, Squinternet. Ordine e disordine nella società digitale, in AA.VV. (a cura di P. Ceri e P. Borgna), La tecnologia per il XXI secolo, Torino, Einaudi, 1998, pp. 121 e 122. In questo quadro, sottolinea Giuditta Alessandrini, "superata la centralità della mera trasmissione di contenuti disciplinari, la professionalità docente deve essere orientata ad una didattica per progetti, non più incentrata prevalentemente sul processo di insegnamento (inteso in maniera rigida come adempimento formale e pratica di lavoro individuale), ma su quello di apprendimento". A mutare, dunque, e radicalmente, è la struttura organizzativa che regola il sapere organizzato. Fino al

Sarebbe, quindi, la tutela di tale funzionalità – cifra implicitamente incontrovertibile del nostro tempo – ad indurre una sostanziale sovrapposizione tra sistema formativo e sistema organizzativo, fino all'ingerenza di quest'ultimo, e del suo mantenimento, nelle responsabilità eminentemente educative degli attori pedagogici coinvolti.

Ora, simile slittamento semantico sposta l'attenzione dall'educazione – i suoi contenuti, certo, ma anche i suoi significati in situazione e i suoi paradigmi regolativi – all'organizzazione – il profilo strutturale, la scansione temporale, i criteri condivisi e il 'clima' complessivo. Esso, dunque, non può trovare giustificazione nel pur epocale mutamento storico-sociale, quanto piuttosto nella modalità attraverso la quale è fatto obbligo di adeguarvisi. Se non altro perché, proprio secondo i parametri del funzionamento organizzativo, la possibilità di corrispondenza dei risultati rispetto ai fini dipende in stretta misura dal modo con cui l'organizzazione medesima risponde al contesto complessivo. Con ciò la funzione strumentale del riassesto strutturale di ogni sistema organizzato esige la focalizzazione preliminare dei limiti e delle incongruenze del sistema vigente per riequilibrare il suo stesso funzionamento in virtù dei fini. Pertanto, se a prevalere sulla scena riorganizzata è il primato dell'ordine (seppure quale condizione primaria di operatività) sull'esperienza, del contenitore sui contenuti, del risultato sul percorso, ad essere elusa, nonostante le precauzioni lessicali del caso, è proprio l'intenzione di 'adeguarsi' al mutamento in un certo modo piuttosto che in un altro.

Non si tratta, dunque, di un procedere metodologico di poco conto, poiché l'esigenza di corrispondere alla crisi delle strutture e dei sistemi socio-culturali tradizionali viene ad assumere la forma di una *risposta* pratico-operativa rapida ed efficace, capace di garantire il suo stesso equilibrio interno. Ed è proprio su quest'ultimo obiettivo che vengono orientati i fini politico-istituzionali<sup>2</sup>. Se, infatti, le organizzazioni non hanno fini, ma perseguono quelli della "coalizione dominante"<sup>3</sup>, allora il cambiamento delle strutture organizzative va inteso esplicitamente come forma di esercizio del potere che agisce, di fatto, sui contenuti formativi. Per cui, la

punto che "il focus dell'azione didattica dovrà essere incentrato sugli alunni, traducendo i contenuti disciplinari in saperi interdisciplinari e in competenze, [...] per il raggiungimento del successo formativo degli allievi coinvolti. Queste innovazioni trasformano il profilo stesso del docente, che diventa multidimensionale. Accanto ai compiti di analista dei fabbisogni educativi, possiamo identificare anche diversi ruoli: quello di mediatore di contenuti culturali; di integratore di conoscenze individuali e collettive; di selezionatore di strategie comunicative e di facilitatore di dinamiche di apprendimento". Cfr. G. Alessandrini (a cura di), Formazione e organizzazione nella scuola dell'autonomia, Milano, Guerini Studio, 2000, p. 16, passim.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Secondo un approccio del genere, infatti, il sistema organizzativo si modella sul cambiamento e può interagire, entro certi limiti, con esso. L'idea che un'organizzazione possa produrre cambiamento è dunque circoscritta all'ambito della sua propria operatività. Cfr. J.G. March, *Decisions and organizations* (1988), trad. it. *Decisioni e organizzazioni*, Bologna, Il Mulino, 1993.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Il classico di riferimento è, in questo caso, J.G. Cyert, J. March, *A Behavioral Theory of the Firm* (1970), trad. it. *Teoria del comportamento dell'impresa*, Milano, Franco Angeli, 1970.

necessità di adeguare le strutture e i metodi alle esigenze socio-culturali emergenti non può ridursi a semplice traduzione fattiva di una corrispondenza. In questa chiave va tenuto ben presente che

lo stimolo ambientale, il cambiamento nel sistema competitivo in termini di poteri e risorse, impatta sull'organizzazione attraverso il modo in cui l'organizzazione lo legge, e non in maniera deterministica e meccanica. Se la lettura avviene in modo del tutto implausibile scardina il preesistente sistema di coerenze fino a portare al crollo e alla scomparsa dell'organizzazione stessa<sup>4</sup>.

Del resto non è raro che i cambiamenti organizzativi si muovano entro un ordine progressivo e lento: la tendenza delle organizzazioni è infatti quella di mutare assai poco e, piuttosto, di istituzionalizzarsi, così tutelando e rafforzando la propria stabilità<sup>5</sup>.

Ecco perché può essere significativo soffermarsi sulla tensione dialettica tra esigenza organizzativa ed esigenza educativa, ferma restando, com'è ovvio, la loro relazione dinamica.

Non a caso l'evidenza empirica di una dialettica di questo tipo si dispiega in tutta la sua pienezza proprio nella struttura organizzativa della scuola, intesa sia come 'sistema' sia come istituto scolastico. E secondo più declinazioni.

Ora, seguendo l'eco che la sociologia dell'organizzazione lascia risuonare lungo l'arco dei suoi interessi per l'istituzione pedagogica per eccellenza, è dal sistema che, tacitamente e sostanzialmente, dipende e deriva l'impianto dell'istituto: la strutturazione del sistema scolastico nazionale, considerato in quanto sistema organizzato, fa da matrice ai plessi scolastici che, dislocati sul territorio, lo compongono di fatto. L'idea, cioè, è che organizzare funzioni e strutture alla luce di scopi generali e specifici equivalga a proporre un disegno organizzativo sostanzialmente riproducibile e operativamente funzionale.

Sebbene, infatti, l'approccio all'organizzazione come fenomeno complesso sottolinei l'irriducibilità della realtà alla astrattezza teorica di modelli e idealtipi, resta pur vero che l'orientamento preliminare all'organizzazione mira a derivare da un modello i paradigmi per il suo stesso cambiamento, sia esso strutturale o funzionale. Ciò descrive, in ogni caso, un percorso discendente che, dall'elaborazione teorica di ciò che va considerato *ipso facto* come 'miglioramento', restituisca soluzioni concretamente applicabili. Ma è proprio attorno a quella elaborazione del significato (che intende il miglioramento come ottimizzazione) che ruota l'interesse pedagogico del discorso. Va da sé che intercorrono notevoli differenze (e non solo di strumentari e di pratiche) se a farsi sinonimi del miglioramento sono il

\_

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Cfr. M. Ferrante, S. Zan, *Il fenomeno organizzativo* (1994), Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1997, p. 232. <sup>5</sup> *Ivi*, pp. 215-223.

risparmio o l'impegno, il risultato o il percorso, l'utilità o la significatività, la severità o la serietà, la normatività o l'emancipazione ecc. Tanto più se, al di là di facili retoriche, si individuano questi come luoghi semantici discriminanti e non complementari dell'educare e dell'organizzare.

L'ipotesi qui presa in esame, quindi, è che i due 'sistemi' possano essere meglio considerati secondo due livelli d'analisi distinti (pedagogico e organizzativo), niente affatto discendenti l'uno dall'altro, ma tra loro dinamicamente intrecciati dalla cogenza del ruolo sociale e culturale intrinseco all'educare. Sarà, allora, in questa chiave che l'approccio critico alla promiscuità tra educazione e organizzazione, lungi dall'ingenua pretesa di certificarne efficacia o congruenze, s'incentra piuttosto sulla logica che li vincola reciprocamente e che – questa sì – rischia di ridurre l'educativo a rappresentazione schematica. Tanto più quando l'ipotesi dei due livelli d'analisi emerge dall'assunzione di un vettore-chiave – il rapporto tra potere e formazione – proprio in ragione della sua inafferrabilità e irriducibilità entro quadri sinottici. È proprio quel vettore, infatti, ad indicare l'approdo della riflessione, assumendo il fenomeno organizzativo come un pretesto utile alla comprensione del presente.

Di qui, si dirà, l'esigenza di una microfisica del potere interessata a prendere in esame quella "eminenza del dettaglio" tanto cara a Foucault<sup>6</sup> la quale, appunto, è allocata anche nelle pieghe delle teorie e delle tecnologie organizzative. Esigenza che non potrebbe trovare corrispettivo se non, appunto, in una dedizione minuziosa non solo alla scuola come fenomeno organizzativo ma all'istituto scolastico e alle sue pratiche specifiche in quanto nodo di una rete di governo ben più ampia e tutt'altro che lineare<sup>7</sup>.

\_

<sup>6</sup> Com'è noto, infatti, proprio nell'"eminenza del dettaglio" Foucault rintraccia una vera e propria "microfisica del potere" che svela, in chiave storico-genealogica, i meccanismi di assoggettamento e di controllo delle "istituzioni disciplinari". Si tratta di "tecniche minuziose sempre, spesso modestissime, ma tutte con una loro importanza", per cui "descriverle implicherà il setacciare il dettaglio e il fissare l'attenzione sulle minuzie". Esse sono "astuzie, non tanto della grande ragione che lavora perfino durante il proprio sonno e dà un senso all'insignificante, quanto quell'attenta 'malevolenza' che fa di ogni cosa un suo seme. La disciplina è un'anatomia politica del dettaglio". Cfr. M. Foucault, Surveiller et punir. Naissance de la prison (1975), trad. it. Sorvegliare e punire. Nascita della prigione (1976), Torino, Einaudi, 1993, pp. 151-152, passim. Approccio, questo, attraverso il quale Foucault, come nota Alessandro Mariani, "non polemizza, ma scompiglia, non lotta politicamente [...], ma produce gli appigli teorici con i quali 'problematizzare' intorno ai poteri. [...] La sua è una ricerca per definire i modi, le strategie, le pratiche, i dispositivi e le tecniche con cui la verità si produce come 'abitudine morale". Cfr. A. Mariani, Foucault: per una metodologia dell'educazione, Napoli, Liguori, 2000, p. 18, passim. A questo proposito si rinvia anche a A. Mariani, Attraversare Foucault, Milano, Unicopli, 1997 e, più recentemente, a G. Giachery, La costruzione ideologica della storia. Ovvero: Michel Foucault e l'etica del potere, in "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", n. 5, 2007.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> A partire, per esempio, dalla considerazione complessiva del percorso scolastico come dispiegamento di un controllo temporale. Infatti, proprio a proposito del "tempo disciplinare" proprio della "pratica pedagogica", il Foucault di *Sorvegliare e punire* sottolinea come "il potere si articola direttamente sul tempo: ne assicura il controllo e ne garantisce l'uso. I procedimenti disciplinari fanno apparire un tempo lineare i cui momenti si integrano gli uni agli altri e che si orienta verso un punto terminale e stabile. Insomma, un tempo 'evolutivo'". Cfr. M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, cit., p. 175.

Ciò che è possibile in questa sede, invece, è piuttosto uno sguardo critico sulla relazione tra educazione e fenomeno organizzativo, teso a lasciar emergere le peculiarità che fanno dell'educativo il luogo di un'esperienza problematicamente vissuta il cui residuo di senso poco s'abbina ai canoni della produzione funzionale. Quelle stesse peculiarità che, peraltro, ben riconoscono, per esempio, alla scuola, l'esigenza pragmatica di tradurre l'attività educativa entro un'unità spazio-temporale razionale, e di farlo secondo criteri regolativi ampi e prospettici, riconducibili *anche* – ma non primariamente – alla questione organizzativa. Fatta salva, tuttavia, la consapevolezza che persino nel novero di chi se ne occupa proprio in quei termini, vi è chi finisce per riconoscerne, e senza ombra di scherno, la "razionalità limitata". Il che risulta, semmai, un possibile antidoto, strutturale e originario, alla sua definitiva contraffazione.

#### Le radici del dispositivo

La necessità di trasformare la scuola da sistema burocratico a fenomeno organizzativo è emersa dalla crisi culturale, economica e sociale che ha segnato la fine del Novecento e l'inizio del nuovo secolo. Una trasformazione posta come esigenza di adeguamento ai tempi, dunque, che ha come obiettivo generale esplicito quello di promuovere lo sviluppo, tenuto conto che "la condizione di mutamento sta diventando una delle caratterizzazioni stabili della società. [...] Di qui la difficoltà di adattarsi ai mutamenti, recepirli e reagire ad essi anche attraverso processi continui di assimilazione e accomodamento".

Si tratta, quindi, di un adeguamento al cambiamento la cui cifra ossimorica risulta, qui, particolarmente rivelativa sia delle origini sia dei processi in atto, se non altro perché è proprio dal dinamismo di spinte contrastanti e urgenti che l'educazione sarebbe convocata ad un'attenzione critica rinnovata in merito a pratiche e statuti<sup>10</sup>.

Tuttavia: quale lettura della crisi ha prodotto tale scena? E quali sono le forme che la crisi esibisce?

<sup>-</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Per il noto concetto di "razionalità limitata" coniato da Herbert Simon, secondo cui per comprendere il funzionamento dell'organizzazione è necessario fare i conti con i limiti della conoscenza, del comportamento umano e di variabili intervenienti non sempre e non contemporaneamente prevedibili, e per la sua opportuna collocazione entro il contesto storico-culturale di riferimento, si rinvia a J. March e J. Simon, *Organizzations* (1958), trad. it. *Teoria dell'organizzazione*, Milano, Comunità, 1966.

<sup>9</sup> Cfr. G. Alessandrini, *Op. cit.*, p. 9

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Per una articolata riflessione attorno al problema dei canone della pedagogia e per una sua lettura storico-epistemologica capace di alimentare un fecondo dibattito in merito alla contingenza attuale, si rinvia a AA.VV. (a cura di F. Cambi), *Sul canone della pedagogia occidentale*, Roma, Carocci, 2009. A proposito della portata di senso di cui le pratiche formative inesorabilmente sono detentrici e in merito alla necessità di sottoporle sempre alla veglia critica di una riflessività aperta e problematica, si veda AA.VV. (a cura di A. Erbetta), *Decostruire formando. Concetti pratiche orizzonti*, Como-Pavia, Ibis, 2010.

A voler dare uno sguardo al complessivo percorso socio-economico-industriale dell'organizzazione, e dunque al suo affermarsi quale paradigma specifico non solo operativo, non potrà non notarsi, in via preliminare, un sostanziale spostamento del primato dalla funzione rassicurante e autorigenerantesi dell'istituzione' alla sua commutazione in organismo dinamico e flessibile. In altri termini, direbbero i sociologi dell'organizzazione, il passaggio è da un sistema "a legame rigido" a un sistema "a legame debole", considerato, quest'ultimo, come condizione e, insieme, come opportunità<sup>11</sup>.

Non a caso l'esemplarità di tale percorso è rintracciabile nella nota svolta storica segnata, a partire dagli anni Quaranta del Novecento, dal cosiddetto "spirito Toyota" <sup>12</sup>. Sancita da un successo produttivo del tutto inatteso per lo scenario industriale internazionale, tale svolta ha imposto la necessità di un mutamento radicale del modo stesso di concepire la produzione industriale, ridescrivendo gli assetti tradizionali del lavoro e quelli del mercato.

È tuttavia perfettamente riconoscibile come tale trasformazione, pur determinata da un imperativo di sopravvivenza economica, si configuri nei termini dell'ottimizzazione del profitto. Una ottimizzazione per la quale il passaggio dalla standardizzazione fordista alla "qualità totale", dal gigantismo alla produzione snella, dalla specializzazione delle macchine utensili alla tecnologia frugale e dallo stabilimento alla logistica, ha reso fattivamente possibile la differenziazione del prodotto e la riduzione dei costi di produzione.

Va tenuto ben presente, in tale contesto, che

quello che viene posto in discussione e rovesciato è l'intero sistema di razionalità sinottico-burocratica del modello fordista; il suo carattere di progetto produttivo "forte", incentrato sull'egemonia della fabbrica sull'insieme dei rapporti sociali<sup>13</sup>.

A fare la differenza, in chiave programmatica, è stato, certo, un preciso obiettivo economico: "la necessità di raggiungere l'America in tre anni" 14.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> È stato Karl Weick a proporre di esaminare proprio la scuola quale "sistema a legame debole", vale a dire come organizzazione in cui "gli eventi legati reagiscono l'uno con l'altro, ma, allo stesso tempo, mantengono ognuno la propria identità e in qualche modo un segno della propria separatezza, fisica o logica, dagli altri". In quest'ottica, "mentre è possibile che il legame debole incoraggi la perseveranza, esso non è però selettivo nei confronti di ciò che viene perpetuato. In questo modo possono essere tramandate sia tradizioni arcaiche, sia improvvisazioni innovative". Cfr. K. Weick, *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole*, in AA.VV. (a cura di F. Zan), *Logiche di azione organizzativa*, Bologna, il Mulino, 1988, pp. 358 e 362.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Cfr. T. Ohno, Toyota Production System (1978), trad. it. Lo spirito Toyota. Il modello giapponese della qualità totale. E il suo prezzo (1993), Torino, Einaudi, 2004.

<sup>13</sup> Cfr. M. Revelli, Introduzione, in T. Ohno, Op. cit., p. XXXII.

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Cfr. T. Onho, Op. cit., p. 6.

Ma a rendere effettiva tale "svolta epocale" è stato il combinato disposto di un modello organizzativo inedito e dirompente da una parte e l'imposizione di una "filosofia produttiva 'di rottura" dall'altra. Anzi, è da ascrivere proprio a quest'ultima il rovesciamento del tradizionale rapporto tra prodotto e mercato, sostituendo il primato del mercato al primato della merce. Non è più, quindi, la fabbrica a 'cercare' la domanda sul mercato, ma il mercato a 'modellare' la fabbrica. Così

non è più la lineare razionalità strumentale della produzione a informare di sé i rapporti sociali, ma è il disordine sociale, la sua imprevedibile mobilità a irrompere nel cerchio magico della produzione, sconvolgendone la capacità di programmazione, sfidandone i tempi e le scelte<sup>17</sup>.

È il cliente, insomma, a "dettare i propri tempi e le proprie condizioni" 18. O, detto altrimenti, è la condizione economico-sociale di crescita lenta o nulla – ecco la forma della crisi – a disciplinare il nuovo sistema produttivo. Ciò per dire che, in quanto fenomeno organizzativo in sé, il modello Toyota non fa che rispondere ad una contingenza specifica ben delineata, trasparente: la "crescita zero" e la conseguente subordinazione al cliente. La sua forza, quindi, consiste nel declinare opportunamente le modalità di risposta al nuovo corso industriale.

Almeno apparentemente. Perché addentrandosi anche solo un poco nelle caratteristiche più decisive (e più affascinanti) dell'organizzazione della "produzione snella" emergono alcuni essenziali snodi esplicativi della questione.

Com'è noto, a cambiare, di fatto e attraverso l'organizzazione, sono fondamentalmente i rapporti di potere tra management e forza lavoro e, con essi, la concezione stessa del lavoro. Lo smantellamento della pletora gerarchica a favore di una responsabilizzazione diretta del lavoratore sulla linea ha mutato radicalmente la percezione stessa del lavoro: più inventiva, sviluppo delle capacità complessive e del lavoro di squadra, incremento della mobilità nelle mansioni, sviluppo di un'esecutività intelligente e immediata, riduzione al minimo dei tempi improduttivi ecc.

Che il prezzo di siffatto sistema consista anche nella maggiore incertezza sui propri destini individuali e che il sistema stesso sia tarato su uno specifico contesto socio-culturale, oppure che il modello giapponese, alla prova del tempo, non garantisca quel "miglioramento continuo" di cui si è fatto portabandiera, sono aspetti fondamentali attorno ai quali molto s'è

<sup>17</sup> Ivi, p. XXIX.

<sup>15</sup> Cfr. M. Revelli, Introduzione, in T. Ohno, Op. cit., p. XXVII

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Ibidem.

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Ibidem.

riflettuto<sup>19</sup>. Resta il fatto, contingente e teorico, del peso specifico che le conseguenze assumono scivolando ben al di là degli argini della loro prevedibilità e, persino, della loro dicibilità.

Ciò che invece si fissa immediatamente quale nodo focale è l'individuazione di un nuovo 'oggetto culturale' – l'organizzazione – come emittente più consono della risposta al cambiamento. E come il cambiamento 'necessario' si articoli lungo alcune direttrici ideali: qualità totale anziché grande quantità, *just in time* anziché *one best way*, flessibilità delle competenze anziché specializzazione.

Si tratta, a ben vedere, di orizzonti che sanciscono non solo il superamento del modello fordista sul piano industriale, ma anche il modello burocratico sul piano istituzionale. Se non altro perché il potere trasformativo del *fenomeno organizzativo* è stato tanto pervasivo da 'contagiare' interi assi di mercato e, più ancora, tanto funzionale ed efficiente da avocare a sé ben altri piani che quelli propri dell'economia e delle politiche industriali.

Ma ciò che va, in tale contesto, messo in evidenza è che l'allora disastrosa condizione socio-economica internazionale ha giocato la sua partita quale vettore propulsivo di un cambiamento – certo – figlio di una precisa scelta manageriale. Di qui, anche, la matrice decisiva per la comprensione delle originarie fonti del dinamismo organizzativo, inscritte piuttosto nella capacità interpretativa della realtà contingente che nel ripiegamento metodologico attorno ad un'esigenza generale di 'adattamento'.

Non a caso, dunque, quella che va sotto il nome di 'questione organizzativa' ha rinvenuto nel 'modello giapponese' una sorta di idealtipo originario, pronto a farsi riferimento teorico ineludibile per ogni considerazione di merito che riguardi sistemi e strutture razionalmente organizzabili. E questo è tanto più vero quanto più la sua stessa consapevolezza storica si sedimenta stratificandosi sia entro le formule convenzionali del 'cambiamento' sia entro gli sviluppi – anche molto articolati – di quel modello originario.

Non solo: poiché la direzione verso quegli orizzonti sembra implicare surrettiziamente ma perentoriamente – pena non il malfunzionamento, ma

19 Revelli, infatti, sottolinea come "sullo sfondo, o del tutto ignorati, sono rimasti invece i caratteri

manovra da impiegare [...] quando il mercato tira, e da espellere quando la domanda cala". Altri pre-requisiti fondamentali sono poi costituiti dal "salario corporativo giapponese" e da un sindacato "rigorosamente aziendale". *Ivi*, pp. XXXIX-XLII, *passim*. Si vedano anche L. Gallino, *La scomparsa dell'Italia industriale*, Torino, Einaudi, 2003 e Id., *Italia in frantumi*, Roma-Bari, Laterza, 2006.

<sup>&#</sup>x27;ambientali' del 'modello giapponese'. I suoi pre-requisiti politico-sociali: quelli stessi che neppure nel libro di Ohno sono dichiarati e su cui invece vale la pena di soffermarsi perché rappresentano la 'parte sommersa' del modello, quella che ne garantisce la stabilità e l'efficacia e da cui dipende in larga misura la sua struttura". Essi consistono innanzitutto in un "mercato del lavoro" composto da un "primo mercato" – quello delle grandi imprese che gestiscono egemonicamente "l'intera vista sociale del settore centrale di forza lavoro [...] a cui la 'fedeltà' richiesta è compensata con un elevato grado di sicurezza" –; da un "secondo mercato" "costituito dalla massa impiegata nelle piccole imprese, più fluttuante"; e da un "mercato mercenario" costituito dal "lavoro marginale, privo di ogni garanzia e stabilità. Massa di

la perdita secca dell'obiettivo – il superamento delle usuali modalità con le quali viene concepita la funzione dell'organizzazione, è forse opportuno mettere a fuoco alcune questioni decisive.

Innanzitutto, la progressiva remissione dalla scena pubblica della dimensione decisionale a favore di una sempre più incisiva visibilità dell'organizzazione in sé rischia di occultarne i fini. Essi, infatti, sembrano tanto incondizionatamente legittimati da ritenersi superflua non solo la loro discussione, ma perfino la loro evocazione: ovvie sono, in ambiti differenti ma in egual misura, la ricerca del profitto per un'impresa e l'esistenza della scuola come istituzione educativa<sup>20</sup>.

Eppure, e in secondo luogo, è a tutti ben evidente che non solo il loro 'successo' in termini di risultato ma anche la loro specifica connotazione derivano precisamente dalle modalità dei processi materiali che in esse si dispiegano. È in questi ultimi, quindi, che si articolano, prendono forma e assumono significato i termini 'profitto' e 'istituzione educativa', poiché è nei processi materiali che il potere decisionale fa precipitare la sua stessa ragion d'essere.

A guardarla ora, seppur per rapidi cenni, la centralità dell'organizzazione rintraccia certo una sua giustificazione storico-economica, ma continua a schivare, dandola per scontata, la sua strumentalità normativa. Fare del sistema organizzato e del suo buon funzionamento – mobile, adattabile, "debole", in continuo perfezionamento, e quindi accomodante sia per i suoi attori sia per i suoi destinatari – l'oggetto fondamentale dell'attenzione al mutamento significa rischiare di perdere di vista tanto le forme del mutare quanto la direzione impressa ai fini dalla "coalizione dominante". Cioè, nella fattispecie, significa rischiare di smarrire il significato attribuito alla crisi dalla funzione eminentemente educativa dell'istituzione.

È poi vero: non v'è, in alcuna organizzazione, una derivazione diretta e meccanicistica tra scopi e risultati. Vale a dire che nessun sistema organizzato può garantire in maniera stringente e inequivocabile che il processo, nelle sue fasi e nel suo compimento, selezioni soltanto corrispondenze 'adeguate' agli obiettivi preposti. Ciò è ancor più vero nel caso della scuola, o di qualsiasi sistema educativo, che, per sua stessa conformazione, inibisce simile equivalenza. Ma è altrettanto vero che il profilo culturale attualmente sotteso alla scuola in quanto fenomeno

<sup>20</sup> Al di là di quanto, a tale proposito, testimoniano tanto la storia della pedagogia quanto quella delle

forme, è indissolubilmente connesso con la questione relativa al suo perché, una questione cui, presumibilmente, non sarà mai più possibile rispondere in modo definitivo". Cfr. H. Popitz, *Phänomene der Macht* (1992), trad. it. *Fenomenologia del potere* (1990), Bologna, il Mulino, 2001, p. 15, *passim.* 

istituzioni educative, nel merito più generale della inesorabilità del potere e del suo esercizio, già Popitz aveva a suo tempo evidenziato "l'irrinunciabilità del potere educativo e protettivo sui figli, il bisogno, sotto il profilo organizzativo, di un potere delle grandi associazioni, la necessità di concentrazioni di potere a salvaguardia del diritto e della libertà". Con ciò, tuttavia, "nelle società moderne ogni potere, ogni pretesa di limitare la libertà, deve essere giustificata", per cui "il potere, in tutti i contesti e in tutte le

organizzativo non può far altro che considerare quale obiettivo fondamentale l'apprendimento in funzione del risultato utile e flessibile<sup>21</sup>.

Di qui, fondamentalmente, un doppio binario, nient'affatto semplicisticamente riducibile ad una linearità sequenziale. Per un verso un filone di studi segue gli sviluppi delle teorie sull'apprendimento *delle* organizzazioni attraverso la loro interazione con l'ambiente. Di conseguenza la dimensione sociale diventa determinante, suggerendo che organizzare e conoscere possano corrispondere ad una sintesi metaforica dello stesso processo<sup>22</sup>.

Per altro verso, l'attenzione si dispone lungo i tracciati di un rovesciamento radicale di prospettiva: "passare da un'analisi basata sulla ricostruzione dei processi decisionali come eventi esterni alla mente umana, all'analisi del modo con cui i soggetti conferiscono senso ai flussi di eventi che si svolgono intorno a loro"<sup>23</sup>. In questa chiave l'incidenza dell'autodeterminazione degli attori impegnati sulla scena viene svincolata da un determinismo decisionale limpido e certo per confluire entro un dinamismo fluido di matrice costruttivistica.

Sulla scia degli innumerevoli studi in merito, caratterizzati non solo da differenti approcci ma anche dalle suggestioni più varie rispetto tanto al funzionamento strutturale quanto alle conseguenze empiricamente dimostrabili, la questione, volta a volta, si dipana e si aggroviglia sempre attorno alla medesima logica: organizzare l'apprendimento, sia pur entro una rete complessa di relazioni sociali, ambientali e tecnologiche. E di farlo in modo da poter garantire una stabile sussistenza dell'organizzazione.

Di qui l'idea che l'obiettivo oramai trentennale della costruzione di una "società della conoscenza" in grado di produrre *knowledge workers* – esattamente entro la logica postfordista del mercato del lavoro – prefiguri e disegni la scuola quale "sistema socio-tecnico" concepito secondo una

\_

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> È stato Alain Touraine a sottolineare che "non ci troviamo in una situazione *post-moderna*, visto che possiamo ancora utilizzare i concetti che ci sono serviti per difendere la modernità: il dominio esercitato dalla società su se stessa, vale a dire la sua storicità, e i conflitti per la gestione degli investimenti economici, delle conoscenze e dei modelli culturali; ma ci troviamo all'interno di collettività la cui sopravvivenza, efficacia, potenza e integrazione non sono più di per se stesse dei principi di gestione, di regolazione e di interpretazione. L'appello alle istituzioni, ai diritti e alle norme in generale è diventato incapace di rimediare alla frattura della vita sociale, divisa tra il campo dell'oggettivazione, della tecnologia e dell'economia e quello delle soggettività". Cfr. A. Touraine, *Dall'economia di mercato agli attori della produzione*, in AA.VV. (a cura di P. Ceri e P. Borgna), *La tecnologia per il XXI secolo*, cit., p. 45.

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Per una ricognizione di questi temi cfr. almeno S. Gherardi, D. Nicolini, *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*, Roma, Carocci, 2004.

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Si tratta della prospettiva di Weick nota come sensemaking, esplorata come uno degli orizzonti riguardanti la complessità dei processi decisionali in G. Bonazzi, Dire fare pensare. Decisioni e creazione di senso nelle organizzazioni (1999), Milano, Franco Angeli, 2007, pp. 142-204. Più nello specifico per la prospettiva di K. Weick ci si riferisce a Sensemaking in Organizations (1995), trad. it. Senso e significato nell'organizzazione, Milano, Raffaello Cortina, 1997.

articolata "idea di servizio"<sup>24</sup>. Perciò, scrive Federico Butera, "gli istituti non sono aziende. Ma sono più che istituzioni: sono *imprese della conoscenza socialmente capaci*"<sup>25</sup>. Le quali, quotidianamente, funzionano come "comunità di pratiche"<sup>26</sup> in cui le professionalità degli insegnanti, per esempio, sono direttamente coinvolte – e determinate – nella costruzione e nell'arricchimento dell'organizzazione stessa, nel monitoraggio delle criticità e nella loro immediata presa in carico, nella autoregolazione delle priorità educative, nella cogestione delle reti interpersonali intra e extra-scolastiche, oltre che, naturalmente, nella pianificazione *in re* dei percorsi didattico-disciplinari previsti.

In questo quadro, continua Butera,

la comunità di lavoro orientata all'innovazione è una "comunità performante", in cui insegnanti, in luoghi diversi, convivono come in cerchi concentrici, e tendono alla performance di servizio e all'innovazione. Essa deve essere una "sintesi riuscita" tra un'organizzazione "naturale" (cioè emergente dalla dinamica dei gruppi sociali impegnati nella scoperta e nella ingegnerizzazione delle conoscenze) e un'organizzazione "razionale" (cioè un sistema di regole razionali frutto di progettazione intenzionale)<sup>27</sup>.

Così, riorganizzare la scuola significa anche riorganizzare i saperi, opportunamente selezionati, disponendoli, appunto, entro quadri reticolari che ne restituiscano contenuti e verifiche inscrivibili appieno nella dimensione del sapere organizzato, lasciando intendere che essi, così collocati ed entro un ragionevole scarto, non possano che cooperare alla buona riuscita dell'impresa. Del resto, lo stesso lessico in uso entro tali paradigmi interpretativi – expertise tecniche, just in time learning, empowerment ecc. –, oltre a esplicitare le matrici originarie cui s'è fatto riferimento, rinvia a una prontezza d'intenti che fa della costruzione del senso e della riflessione critica una componente cognitiva (o cognitivistica) graduale, verificabile e sempre interna al processo.

Risulta allora evidente come l'impianto semantico, gestionale, operativo e discorsivo che ha posto al centro dell'attenzione l'organizzazione non ha semplicemente promosso una modalità inedita di governo del cambiamento. Ha piuttosto costruito una vera e propria visione del fenomeno scolastico, filtrando fino all'interno delle sue componenti soggettive, radicandosi nella percezione della professionalità come nel significato del lavoro formativo e dell'apprendimento, nella disposizione dei tempi e degli spazi, nell'esecuzione e nella formulazione dei mandati

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> Cfr. F. Butera, Una scuola eccellente nell'"economia della conoscenza", in AA.VV., Organizzare le scuole nella società della conoscenza, Roma, Carocci, 2002, pp. 23-25.

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> Ivi, p. 25.

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> Cfr. S. Gherardi, D. Nicolini, Op. cit., pp. 49-71.

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> Cfr. F. Butera, *Op. cit.*, p. 29.

istituzionali. Fino, insomma, a ridefinire e ridescrivere implicitamente ideali regolativi e *Weltanschauungen* pedagogiche.

Ebbene, alla luce di tale forma del cambiamento e delle sue matrici storico-economiche, resta forse da chiedersi, come nel caso del modello nipponico, quali sono e quali saranno gli effettivi approdi, tentando di leggerne l'incedere metodologico alle prese con le circostanze storiche come vera e propria forma di esercizio del potere. E, soprattutto, tentando di comprenderne il funzionamento alla luce di una domanda fondamentale e solo apparentemente spaesante: che ne è, in tutto ciò, dell'educazione?

#### Verso una dicotomia radicale

La questione, infatti, si pone ben al di là di qualsiasi scarto tra approcci disciplinari, e dunque tra oggetti di ricerca, sensibilmente differenti. Almeno a voler guardare il problema dal punto di vista del rapporto tra potere e formazione, cioè tentando di decifrare le variabili di quella relazione dinamica evocata all'avvio del nostro discorso.

Che tale relazione sia poi storicamente declinata entro statuti regolativi istituzionalizzati sta piuttosto ad indicare il momento – indispensabile e stringente – della costruzione di un sapere tecnicamente predisposto. Dove tale momento, tuttavia, lungi dall'alternarsi alla sua stessa elaborazione critica, si dovrebbe costituire fin da subito in virtù del confronto con essa.

Di qui la tentazione di ritenere che a mutare radicalmente, nel passaggio dalla "prima" alla "seconda modernità"<sup>28</sup>, non sia forse il canone stesso della pedagogia<sup>29</sup> –, ma i criteri dialettici di quel confronto tra pragmaticità e riflessione critica, dove la seconda verrebbe ad essere sussunta nelle stesse procedure oggetto dell'incedere pratico-operativo. Così, il tentativo, pur apparentemente ingenuo, di inglobare la posizione alternativa nella medesima logica dominante, finisce per diluire nella coscienza comune la portata semantica di un vocabolario critico e di un operare dissonante che fungerebbero, invece, da profilassi rispetto alle astuzie dell'assimilazione. Per cui la crisi della relazione antinomica tra ordine e disordine,

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> Il riferimento, qui, è a U. Beck, Risikogesellschaft (1986), trad. it. La società del rischio. Verso una seconda modernità Roma, Carocci, 2000 e a Id., Schöne neue Arbeitswelt. Vision: Welthürgergesellschaft (1999), trad. it. Il lavoro nell'epoca della fine del lavoro. Tramonto delle sicurezze e nuovo impegno civile, Torino, Einaudi, 2000.

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> Infatti, sostiene Franco Cambi, "il canone è un condensato, funge da criterio e modello, svolge un ruolo ora riproduttivo ora innovativo. Infatti esso è storico e plurale. Per l'oggi è elaborato da molti punti-divista (può essere occidentale o moderno o nazionale o relativo a una egemonia, ma anche alle minoranze – letterarie, scientifiche ecc. – e ai loro anticanoni). Non solo: è un compito sempre – epoca per epoca – che si riapre, per riaccordare cultura e società, saperi e idea di cultura in maniera stretta e organica. Il canone ha, allora, valore epistemologico, valore formativo e valore storico". Cfr. F. Cambi, *Il "canone" in pedagogia: presenza, struttura, funzione*, a AA.VV. (a cura di F. Cambi), *Sul canone della pedagogia occidentale*, cit., p. 15.

performatività ed educazione, potere e libertà, rischia di simulare, agli occhi del mondo, il traguardo di una pacificazione dei dinamismi formativi che, invece, sembra tornare, immutata e forte, nella contingenza quotidiana dell'esperienza vissuta.

Proprio nell'esperibilità contingente di tale crisi dialettica, infatti, la sintomatologia di un malessere culturale e sociale diffuso rispetto a ciò che va sotto il nome di educazione rinvia, per noi, ad un disagio forse individuabile proprio in quella perdita progressiva e incessante di una rappresentazione davvero altra del fenomeno educativo e del cambiamento<sup>30</sup>. Una perdita, questa, funzionale piuttosto al processo di assimilazione ad una egemonia culturale della rassegnazione all'emergenza. Ecco, forse, perché l'educazione nel medesimo istante in cui vede riconosciuta la sua crucialità sociale, vede parimenti negata la sua problematicità costitutiva. Vale a dire ciò che la fa dissonante, critica, non codificabile nella verificabilità della congruenza tra sapere ed esperienza. Per questo, a maggior ragione, la risposta ordinaria all'inquietudine educativa non può che mirare, dal canto suo, ad una sterilizzazione sistematica e ordinata della inafferrabilità dell'evento educativo.

Allo stesso modo, all'affermata esigenza politico-istituzionale del sistema organizzato di ridurre la normatività pedagogica propria del tradizionale modello burocratico, non sembra corrispondere un radicale ripensamento critico dell'educazione, quanto, piuttosto, un'evidente ricomposizione delle forme con le quali quella stessa normatività si possa strutturare nei termini, giustappunto, della sua capacità regolativa. Con ciò, la sovrapposizione dell'educativo ad un modello funzionale alla produzione di lavoratori adattabili all'incertezza economico-sociale, sembra indicare tra i suoi fini l'ingannevole rappresentazione di un mondo impotente di fronte alla mutevolezza degli scenari e tuttavia alacremente impegnato a governarne l'incedere incerto organizzandolo. Un potere debole, dunque, al servizio delle circostanze dominanti. Dove l'orientamento culturale di lettura del

-

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> Non a caso, già nel 1997, Riccardo Massa, che di cambiamento della scuola e per la scuola si è tanto proficuamente occupato, scrive: "a prescindere o meno dall'appello a preoccupazioni educative, tutti vorrebbero che la scuola cambiasse. [...] Però, se vi è un'istituzione che più di altre sa resistere al cambiamento, è proprio la scuola, come lo sono le pratiche educative di qualunque tipo. Non perché l'una e le altre siano finalizzate alla custodia delle tradizioni piuttosto che all'innovazione sociale, ma perché attivano quanto di più profondo e nascosto determina i significati del pensiero e dell'esperienza. È su questo nucleo che si dovrebbe lavorare, prima ancora che su quella tendenza del sistema scolastico all'autoriproduzione che è sembrata travolgere qualunque richiesta di cambiamento incentrata su intenzioni e finalità manifeste". Per questo, allora, "per poter cambiare la scuola, come per poter operare qualunque cambiamento, occorre per prima cosa, al di là dei soliti discorsi di carattere politico e istituzionale, un esercizio di pensiero. [...] La scuola chiede di essere ricreata e rigenerata, non semplicemente abolita o rinnovata". Cfr. R. Massa, Cambiare la scuola, Roma-Bari, Laterza, 1997, pp. 9-11, passim. Per una riflessione su quei "significati dell'esperienza e del pensiero" evocati da Massa e radicati nel tempo presente si vedano P. Mottana, Che ne è del cambiamento? Da una scuola ascetica ad una esperienza erotica/eretica del sapere, in "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", La scuola in frantumi, n. 11, 2010, pp. 25-38 e R. Mantegazza, Frantumi o frammenti? Per una micologia della crisi della scuola, in Ivi, pp. 39-46.

reale rimane ancora sotteso – e dunque implicitamente congruo e indiscusso – e a prevalere è l'urgenza di corrispondere ad una domanda emergenziale, rinforzandone la cogenza e perdendone di vista le dinamiche e i processi<sup>31</sup>.

Non stupirà, allora, quanto suonino ancora attuali, suo malgrado, le parole di Marcuse, secondo cui

il modo in cui una società organizza la vita dei suoi membri comporta una *scelta* iniziale tra alternative storiche che sono determinate dal livello preesistente della cultura materiale e intellettuale. La scelta stessa deriva dal gioco degli interessi dominanti. Essa *prefigura* modi specifici di trasformare e utilizzare l'uomo e la natura e respinge gli altri modi. È un "progetto" di realizzazione tra altri. Ma una volta che il progetto è diventato operativo nelle istituzioni e relazioni di base, esso tende a diventare esclusivo e a determinare lo sviluppo della società come un tutto. Come universo tecnologico, la società industriale avanzata è un universo *politico*, l'ultimo stadio della realizzazione di un progetto storico specifico, vale a dire l'esperienza, la trasformazione, l'organizzazione della natura come un mero oggetto di dominio<sup>32</sup>.

Ed è proprio nelle forme del dominio di un nuovo "universo politico" che la direzione intrapresa mostra un'educazione sottratta al soggetto per consegnare all'uomo di domani' un destino performativo, individuale, controllato e premiato, lungo tutto il percorso, in quanto comportamento capace di autodisciplinarsi secondo rinnovate convenzioni operative 'condivise'. In tal modo a far confluire nello stesso problema – che ne è dell'educazione – i nostri due livelli d'analisi sono

per un verso la questione dei nuovi e cinici partages sociali prodotti dalla mondializzazione dell'economia, che, con la fine dell'industrialismo fordista e taylorista, oggi ci pone di fronte ad un inedito scenario che torna ferocemente a minacciare la dignità ed il senso stesso del lavoro. E che torna a minacciarlo, magari, tramite l'elogio di una postmodernità fatta di parole d'ordine solo apparentemente innocenti, quali "flessibilità", "delocalizzazione", "disincanto".

Per l'altro verso, appunto, la lacerante e speculare constatazione di una politica sempre più trasformata in amministrazione patrimoniale dello sviluppo economico, invece che impegnata a guidarlo e a correggerlo – quello sviluppo – in nome di un progetto di cambiamento sociale dinamico e progressivo<sup>33</sup>.

Paideutika. Quaderni di formazione e cultura, n. 14, VII, 2011

14

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> In questo senso è assai significativo lo studio di G. Massara, *Abitare la scuola. Dalla possibilità originaria alla domanda di senso*, in AA.VV. (a cura di A. Erbetta), *L'educazione come esperienza vissuta. Percorsi teorici e campi d'azione*, Torino, Tirrenia Stampatori, 2005, pp. 113-136.

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup> Cfr. H. Marcuse, One-Dimensional Man (1964), trad. it. L'uomo a una dimensione (1967), Torino, Einaudi, 1999, p. 10.

<sup>&</sup>lt;sup>33</sup> Cfr. A. Erbetta, *Pedagogia, fenomenologia e progettualità pedagogica*, in AA.VV. (a cura di A. Erbetta), *Senso della politica e fatica di pensare*, Bologna, Clueb, 2003, p. 55. Dello stesso volume, estremamente significativo per ciò che riguarda l'intreccio tra educazione, politica e potere, si rinvia, in particolare, ai saggi di R. Farné, *Educazione e potere*, pp. 309-317; M. Pomi, *Nei luoghi non giurisdizionali. Inattualità dell'educare*, pp. 318-333

Con ciò, lo spazio critico dell'educazione non può che avvertire come nodale la tensione dicotomica tra esigenza di stabilità sociale e condizione d'inquietudine esistenziale. Tensione che risulta ancor più significativa in virtù della tentazione culturale e di governo dei processi di prevederne (e controllarne) sviluppi e derive. In questo senso, nella relazione di responsabilità che vede reciprocamente vincolati educazione e società, la pervasività dell'*incertezza* può diventare tanto la cifra interpretativa quanto il viatico politico della trasformazione in atto.

Infatti, secondo Michel Crozier,

la patologia delle organizzazioni trova le sue origini nella relativa incompatibilità fra i fini che perseguono le organizzazioni (e che risalgono a un tipo di razionalità utilitaria) e i mezzi di controllo sociale, determinati dai comportamenti primari e dai valori caratteristici di un sistema culturale<sup>34</sup>.

Si rende allora necessario disseminare, nei termini della soddisfazione personale e della attribuzione di incarichi e responsabilità dirette, quelle funzioni-chiave che regolano il funzionamento del sistema. Ciò, infatti, tutela il nodo fondamentale del rapporto tra potere e funzionamento organizzativo: il "controllo dell'incertezza" <sup>35</sup>.

Allora è proprio sulla scorta della tensione tra certo e incerto che può essere rinnovato l'interrogativo preliminare sulla reale eclissi (o sul più modesto depotenziamento) del potere normativo, fatti salvi tanto la differente declinazione operativa rispetto al modello burocratico tradizionale, quanto l'articolazione interna degli orizzonti culturali. Se le rigidità tipiche della gerarchia burocratica non possono che esercitarsi nel riconoscimento implicito dell'autorità istituzionale e dell'interna verticalità dei rapporti di potere, ciò che accadrebbe col suo superamento è una disseminazione a rete, in senso orizzontale, del potere decisionale e delle responsabilità. Cioè un indirizzo di valorizzazione del singolo – le sue competenze, le sue mansioni, le sue capacità di collocarsi nella segmentazione dei compiti –,

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> Cfr. M. Crozier, Le phénoméne bureaucratique (1963), trad. it. Il fenomeno burocratico, Milano, Etas, 1969, p. 9. Se è vero che "per la sociologia delle organizzazioni, il problema del potere ha sempre rappresentato un problema difficile. I rapporti umani che si stabiliscono nei fenomeni di potere non hanno la semplicità e la prevedibilità degli schemi comportamentistici del tipo stimolo-reazione [...] Inoltre, essi non sono privi di risonanze ideologiche che li rendono sospetti", è anche vero che, nell'analisi delle disfunzioni del modello burocratico, la via d'uscita dai limiti dell'idealtipo weberiano rintraccia uno degli elementi critici fondamentali proprio nella resistenza dei comportamenti umani a corrispondere alle previsioni. Ivi, p. 161, passim

<sup>&</sup>lt;sup>35</sup> *Ini*, p. 229, *passim*. Nodo per il quale, continua il sociologo francese, per un verso "i membri di un'organizzazione [...] raramente accettano di partecipare senza ottenere contropartite sostanziali", e, per altro verso, "un certo grado di costrizione esercitata dal vertice rimane indispensabile per fronteggiare sia le residue incertezze esterne ed interne all'organizzazione, sia le pretese degli esperti cui i dirigenti devono rimettersi per la soluzione di tali incertezze". *Ibidem*.

sempre strumentale, tuttavia, alla logica d'impresa. Una 'redistribuzione', quindi, prevista e controllata, agita non già rispetto ai fini ma rispetto ai mezzi, secondo un modello 'pedagogico' di addestramento intelligente piuttosto che di elaborazione autonoma ed emancipata. Almeno non dal modello organizzativo, il quale – ecco la chiave possibile – non può rinunciare, per suo stesso statuto e pena la sua inutilità strumentale, a farsi dispositivo di controllo sociale.

Per questo, nota Marco Revelli,

rimane il legittimo dubbio che in questa grande lacerazione dell'involucro che l'aveva racchiuso nel corso del XX secolo, in questo processo esteso di frammentazione, scomposizione, fuoriuscita dalle antiche mura [...] soprattutto in questa grande fuga dalla dimensione d'apparato verso la dimensione individuale, il *lavoro totale* non si depotenzi affatto. Non perda, per così dire, la sua "presa" sulle vite degli uomini – non lasci scoperti sempre più ampi territori dell'essere –, ma al contrario moltiplichi le proprie possibilità di diffusione: in qualche modo s'individualizzi a sua volta senza perdere il proprio carattere di totalità. Operi una più profonda e integrale sussunzione degli individui alle sue leggi e al suo statuto. Ne colonizzi con maggior forza e intensità i mondi vitali, raggiungendo – grazie alla propria inedita dimensione *micro* – anfratti e radici dell'esistenza che nella sua tradizionale dimensione *macro* gli erano negati; e facendo di ogni atomo sociale, di ogni segmento di rete, un veicolo della propria assolutizzazione<sup>36</sup>.

Del resto si direbbe che proprio la micrologia organizzativa espanda a tal punto la propria influenza da armare in senso 'deformativo' i contenuti educativi, riducendone al silenzio l'apparato critico dell'indecidibilità, della problematicità, del vissuto *extra ordinem*, dell'eccezione. Di tutto ciò, insomma, che educa secondo linguaggi e prospettive che esulano dai sintagmi dello sviluppo cognitivo ed emotivo per alludere a percorsi più impervi e meno trasparenti di qualsiasi evoluzione dell'epistemologia genetica.

Sicché il potenziale trasformativo dell'evento che educa – il potere dell'educazione –, sfuggendo alla logica sfinente della sequenza reticolare, si traduce, piuttosto, in possibilità<sup>37</sup>. Ossia in *occasione* non controllabile e non

-

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> Cfr. M. Revelli, Oltre il Novecento, Torino, Einaudi, 2001, p. 172, passim.

<sup>&</sup>lt;sup>37</sup> Una possibilità che, in senso fenomenologico, Bertolini ha interpretato anche rispetto alla problematica ambiguità del rapporto tra educazione e manipolazione, poiché "in ogni caso l'esperienza educativa, l'insieme degli interventi educativi, contiene per così dire 'strutturalmente' anche una dimensione di violenza, in quanto *forza condizionante*. D'altro canto non sono senza significato o senza rilevanza le accuse contro l'educazione lanciate, sia pure da angolature diverse, dal marxismo e dalla psicoanalisi". Cfr. P. Bertolini, *Educare o manipolare?*, in AA.VV. (a cura di A. Erbetta), *Solitudine ed esemplarità*, Milano, Marzorati, 1991, p. 194. Ed è proprio attorno alla ambiguità costitutiva dell'educazione che si dispiegano, per Bertolini, le direzioni intenzionali dell'esperienza educativa. Di qui l'idea che soltanto a partire dalla consapevolezza limpida della problematicità originaria dell'educazione sia possibile concepire e operare interventi educativi davvero aperti alla possibilità. Non, dunque, una possibilità 'a portata di mano' e perciò stesso prevista o prevedibile, ma una possibilità come tensione verso un'ulteriorità progettuale inattesa. Cfr. A. Erbetta, *La passione dell'attesa*, in Id., *Il paradigma della forma*, Roma, Anicia, 1992.

controllata, che si gioca tutta nella inafferrabilità a-seriale di una relazione intersoggettiva alimentata dalla cultura. In questa chiave, all'illusione di contemplare entro griglie di saperi e di didattiche l'attribuzione di senso ai contenuti disciplinari, si contrapporrebbe la rigorosa – seppur malinconica – consapevolezza di chi sa bene che i frutti del proprio operato – cioè gli esiti del proprio potere formativo –, non possano che guardare ad una dimensione spazio-temporale decisamente imprevedibile: quella della progettualità esistenziale dell'altro. Quella progettualità costituita dalla fenomenologia della vita quotidiana in cui le tracce dell'educare si sedimentano solo se coltivate nell'esperienza vissuta e solo se poste in stretta relazione alla temperie di mondo, di situazioni, di ambivalenze che costituiscono liberamente le soggettività.

Lì, in quella lontananza – come peraltro in ogni prossimità autenticamente concepita della relazione educativa –, si gioca la partita del senso. Una partita in cui esso non può certo essere né spiegato né addomesticato, ma offerto alla riflessione soggettiva come uno dei molti orizzonti possibili. Se non altro perché ricondurre il significato di ciò che si apprende alla logica parziale e fuorviante del principio dell'utile, appiattire l'esperienza intersoggettiva su una attitudine psicologistica, trascurare il gioco di pesi e contrappesi tra non detti e interruzioni riflessive, non può che tradire, nella migliore delle ipotesi, non solo e non tanto i paradigmi di qualsivoglia tradizione pedagogica, ma il luogo più fecondo dell'educare. Vale a dire quel luogo in cui "l'educazione è vita che si fa forma" e che, per essere tale, ha costantemente bisogno di spezzare la forma conquistata<sup>38</sup>.

Per cui, se di potere dell'educazione si tratta, esso riguarderebbe piuttosto la responsabilità ineludibile di una consapevolezza. Sia essa quella di un'influenza direttiva e suggeritrice, osmotica alla discorsività dominante e detentrice di astratte modellistiche di uomo, interprete di attitudini e selezionatrice di meriti, costruttrice di percorsi predefiniti e, perciò stesso, disciplinati dagli opportuni apparati riproduttivi. Sia essa, viceversa, quella nietzscheanamente "liberatrice", costitutivamente inappagata dalla parzialità dell'acquisizione, avversa a qualsiasi logica di dominio, radicata nel tâtonnement riflessivo e nella fecondità del dubbio, lontana dalle mistificazioni degli oneri buropedagogici, felicemente "inattuale" perché sempre attenta a collocare il suo sguardo vigile al di fuori e al di là del 'dato di fatto'<sup>39</sup>. Una responsabilità consapevole, quindi, che riguarda la coscienza

-

<sup>&</sup>lt;sup>38</sup> Cfr. A. Erbetta, *Luoghi di crisi. Per una pedagogia come critica della pedagogia*, Torino, il Segnalibro, 1994, p. 63. <sup>39</sup> Scriveva a suo tempo Giovanni Maria Bertin, magistrale interprete di Nietzsche: "Non è un elemento negativo l'*inattuale*, poiché anzi, a nostro avviso, l'*idea* pedagogica, in quanto tale, deve essere inattuale, giacché in caso contrario essa sarebbe *tendenza*, mera sovrastruttura ideologica, copertura della prassi dominante e di quella avversa. Inattuale, s'intende nel senso nietzscheano che essa non coincide né deve coincidere [...] con le tendenze prevalenti nel presente, con le motivazioni e le sollecitazioni che questo fa valere, con i suoi problemi più urgenti e manifesti". Cfr. G.M. Bertin, *Nietzsche e l'idea di educazione*, Torino,

pedagogica di tutti gli attori convocati sulla scena educativa, chiamati, a vario titolo, a interpretare i nessi culturali dell'educazione con la politica, con l'istituzione, con le circostanze economico-sociali.

In altri termini, è proprio l'andamento incerto – e storicamente mutevole – della relazione tra potere e libertà <sup>40</sup> a consentire l'accesso all'occasione del senso e alla realizzazione di una progettualità esistenziale non eterodiretta, lucidamente spesa nella tensione formativa tra condizione mondana ed esigenza d'ulteriorità <sup>41</sup>. Allo stesso modo, è nel dinamismo tra socialità organizzata e soggettività pensante (oltre che agente) e, più precisamente, nel dispiegarsi materiale di tale dinamismo, che si incuneano quei "margini di possibilità" che Popitz ha a suo tempo individuato come espressioni del poter-fare <sup>42</sup>, preferendo la coniugazione del verbo alla declinazione del sostantivo. Per cui, continua Popitz,

per quanto nei singoli casi i confini siano tracciati, rimane indubitabile la quasionnipresenza delle agenzie delle istanze centrali e l'ovvietà con cui determinano il nostro agire. Questo è lo specifico incremento di istituzionalizzazione del potere che [...] io chiamo la trasformazione del dominio centralizzato in pratica quotidiana.<sup>43</sup>

il Segnalibro, 1995, pp. 25-26, passim. Si rinvia, ovviamente, anche a Id., Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica, Firenze, La Nuova Italia, 1977. Per approfondire il nesso, a più ampio spettro, tra pedagogia e nichilismo, si veda A. Erbetta, Pedagogia e nichilismo. Cinque capitoli di filosofia dell'educazione, Torino, Tirrenia Stampatori, 2007. Per approfondire, invece, l'incisività dell'utopia nietzscheana e del "demonismo educativo" nel problematicismo di Bertin si rinvia a S. Calvetto, Tra ragione ed esistenza. La filosofia dell'educazione di Giovanni Maria Bertin, Roma, Anicia, 2007.

<sup>&</sup>lt;sup>40</sup> E, più in particolare, del delicato rapporto tra educazione e libertà oggi. Una questione decisiva che, come sostiene Enza Colicchi, "non si presenta più come questione primariamente e prevalentemente *interna* alla pedagogia in quanto discorso, ma come questione che impegna la pedagogia e il progetto educativo in quanto, rispettivamente, organo e strumento di intervento nel reale". Se non altro perché, per dirla con Franco Cambi, "il nostro tempo non è quello della fine delle emancipazioni. Tutt'altro. È il tempo del loro moltiplicarsi e del loro coordinarsi". Cfr. AA.VV. (a cura di E. Colicchi e A.M. Passaseo), *Educazione e libertà nel tempo presente. Percorsi, modelli, problemi*, Messina, Armando Siciliano Editore, 2008, pp. 10 e 168.

<sup>&</sup>lt;sup>41</sup> Infatti, è forse l'indebolimento di questa tensione tra soggetto e mondo, dispiegata *in situazione*, e dunque via via rimodellata nel tempo e nello spazio esistenziali e mondani, a costituire il rischio formativo di una perdita. Vale a dire la perdita di un franco e serrato confronto tra autonomia ed eteronomia, non più concepite né come fasi dello sviluppo individuale, né come alternative tra loro incompatibili, né, ancora, come luoghi antinomici che chiedono di essere mediati, nella costruzione della soggettività, secondo uno schematismo lacerante tra ruolo sociale e aspirazione individuale. Si tratta, semmai, di consegnare quella dicotomia alla coscienza critica di ciascuno quale certificazione *educativa* di una condizione esistenziale tanto radicale quanto ineludibile che, proprio in quanto tale, chiede al soggetto un impegno progettuale responsabile e libero. Ci sia consentito, a questo proposito di rinviare a E. Madrussan, *Il relazionismo come paideia*. L'orizzonte pedagogico del pensiero di Enzo Paci, Trento, Erickson, 2005.

<sup>42</sup> Secondo Popitz, infatti, "possiamo discutere sui nostri attuali margini di decidibilità e sull'urgenza di

<sup>&</sup>lt;sup>42</sup> Secondo Popitz, infatti, "possiamo discutere sui nostri attuali margini di decidibilità e sull'urgenza di nuove istituzioni. La certezza che si *possa* fare diversamente – e maglio – è rimasta intatta. Una delle premesse evidenti della nostra comprensione del potere è la convinzione che il 'potere' sia appunto 'poter fare' in modo diverso". Che il potere, poi, debba essere istituzionalizzato, come voleva Weber, nella forma del dominio – anche culturale –, non può certo turbare. Ma esso va assunto consapevolmente in quanto tale. Cfr. H. Popitz, *Op. cit.*, p. 12.

<sup>43</sup> Ivi, p. 210, passim.

Sicché è nell'ovvietà di tale pratica quotidiana che l'occasione educativa di senso o viene a smarrirsi o è chiamata, giustappunto, a contrapporsi all'ovvio.

Quella educativa diventa, allora, una responsabilità che gioca la sua partita sul piano dell'intenzionalità etica quale unica, decisiva cifra del potere. E che proprio al piano della responsabilità dovrebbe, semmai, ricondurre la lettura critica del cambiamento.

Ecco perché se non siamo più, forse, alle prese con la gelida rigidità delle precettistiche di maniera, poi codificate nelle geometrie implacabili di una scientificità quantificatrice, non siamo nemmeno nell'ambito di quella cessione di potere che, sola, potrebbe ambire a riscattare l'esperienza educativa dalle didascalie amministrative che la vogliono, ancora e sempre, impigliata nelle suggestioni di pratiche qualitativo-regolative capaci di normare il disordine e di rivelare il senso delle cose.

Cosicché non potrà sorprendere che possa tornare alla mente – e senza alcuna nostalgia per la *coincidentia oppositorum* – l'immagine che l'ultimo Goethe ha voluto consegnare alla cultura europea: quella di un Wilhelm ormai maturo e socialmente situato che, peregrinando nella feconda, metodica e utopica "provincia pedagogica", ascolta silenzioso le parole dell'Ispettore:

Noi guardiamo ai nostri alunni nel complesso come a nuotatori che, nell'elemento che minaccia di inghiottirli, si sentono con meraviglia più leggeri, e vengono mantenuti a galla e portati da esso; e così succede con tutto ciò che l'uomo intraprende<sup>44</sup>.

Un'immagine, questa, a cui non può, tuttavia, mai venire a mancare la relazione dialettica con il celebre correlativo controcanto nietzscheano della *III Inattuale*:

Gli uomini vanno facendo mostra orgogliosa di sé in cento maschere come giovani, uomini, vecchi, padri, cittadini, preti, funzionari, mercanti, assiduamente preoccupati della loro commedia e niente affatto di sé. Alla domanda: a che vivi? essi risponderebbero rapidamente e con orgoglio: "per *diventare* un buon cittadino, scienziato, uomo politico"; eppure essi *sono* qualche cosa che non può diventare nient'altro, e perché sono appunto ciò? Ahimé, e niente di meglio?<sup>45</sup>

 <sup>&</sup>lt;sup>44</sup> Cfr. J.W. Goethe, La provincia pedagogica, a cura di A. Negri, Roma, Armando Armando, 1974, p. 86.
 <sup>45</sup> Cfr. F. Nietzsche, Unzeitgemässe Betrachtungen, Drittes Stück: Schopenhauer als Erzieher (1874), trad. it. Schopenhauer come educatore (1972), Milano, Adelphi, 1985, pp. 43-44.

- AA. VV. (a cura di G. Bocchi e M. Ceruti), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 1985.
- AA.VV. (a cura di S. Zan), Logiche di azione organizzativa, Bologna, il Mulino, 1988.
- AA.VV. (a cura di P. Ceri e P. Borgna), *La tecnologia per il XXI secolo*, Torino, Einaudi, 1998.
- AA.VV., Organizzare le scuole nella società della conoscenza, Roma, Carocci, 2002.
- AA.VV. (a cura di A. Erbetta), Senso della politica e fatica di pensare, Bologna, Clueb, 2003.
- AA.VV. (a cura di A. Erbetta), L'educazione come esperienza vissuta. Percorsi teorici e campi d'azione, Torino, Tirrenia Stampatori, 2005.
- AA.VV. (a cura di E. Colicchi e A.M. Passaseo), Educazione e libertà nel tempo presente. Percorsi, modelli, problemi, Messina, Armando Siciliano Editore, 2008.
- AA.VV. (a cura di F. Cambi), Sul canone della pedagogia occidentale, Roma, Carocci, 2009.
- AA.VV. (a cura di A. Erbetta), Decostruire formando. Concetti pratiche orizzonti, Como-Pavia, Ibis, 2010.
- AA.VV., *La scuola in frantumi*, "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", n. 11, 2010.
- Alessandrini G. (a cura di), Formazione e organizzazione nella scuola dell'autonomia, Milano, Guerini Studio, 2000.
- Beck U., Risikogesellschaft (1986), trad. it. La società del rischio. Verso una seconda modernità Roma, Carocci, 2000.
- Id., Schöne neue Arbeitswelt. Vision: Weltbürgergesellschaft (1999), trad. it. Il lavoro nell'epoca della fine del lavoro. Tramonto delle sicurezze e nuovo impegno civile, Torino, Einaudi, 2000.
- Bertin G.M., Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica, Firenze, La Nuova Italia, 1977.
- Id., Nietzsche e l'idea di educazione, Torino, il Segnalibro, 1995.
- Bertolini P., Educare o manipolare?, in AA.VV. (a cura di A. Erbetta), Solitudine ed esemplarità, Milano, Marzorati, 1991, pp. 189-200.
- Bocchi G., Ceruti M., Educazione e globalizzazione, Milano, Raffaello Cortina, 2004.
- Bonazzi G., Storia del pensiero organizzativo, Milano, Franco Angeli, 1997.
- Id., Dire fare pensare. Decisioni e creazione di senso nelle organizzazioni (1999), Milano, Franco Angeli, 2007.
- Boselli G., *Postprogrammazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.

- Bourdieu P., Passeron J.C., Éléments pour une théorie du système d'enseignement (1970), trad. it. La riproduzione. Sistemi di insegnamento e ordine sociale, Rimini, Guaraldi, 1972.
- Butera F., Una scuola eccellente nell''economia della conoscenza'', in AA.VV., Organizzare le scuole nella società della conoscenza, cit., pp. 17-34.
- Calvetto S., Tra ragione ed esistenza. La filosofia dell'educazione di Giovanni Maria Bertin, Roma, Anicia, 2007.
- Cambi F., Odissea scuola. Un cammino ancora incompiuto, Casoria, Loffredo, 2008.
- Id., Il "canone" in pedagogia: presenza, struttura, funzione, a AA.VV. (a cura di F. Cambi), Sul canone della pedagogia occidentale, cit., pp. 13-52.
- Id., La scuola è in frantumi? Tre contributi riflessivi, in "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", La scuola in frantumi, n. 11, 2010, pp. 47-62.
- Crozier M., Le phénoméne bureaucratique (1963), trad. it. Il fenomeno burocratico, Milano, Etas, 1969.
- Cyert J.G., March J.G., A Behavioral Theory of the Firm (1970), trad. it. Teoria del comportamento dell'impresa, Milano, Franco Angeli, 1970.
- Erbetta A., La passione dell'attesa, in Id., Il paradigma della forma, Roma, Anicia, 1992.
- Id., Luoghi di crisi. Per una pedagogia come critica della pedagogia, Torino, il Segnalibro, 1994.
- Id., Pedagogia e nichilismo. Cinque capitoli di filosofia dell'educazione, Torino, Tirrenia Stampatori, 2007.
- Id., Pedagogia, fenomenologia e progettualità pedagogica, in AA.VV. (a cura di A. Erbetta), Senso della politica e fatica di pensare, cit., pp. 54-64.
- Farné R., Educazione e potere, in AA.VV. (a cura di A. Erbetta), Senso della politica e fatica di pensare, cit., pp. 309-317.
- Ferrante M., Zan S., *Il fenomeno organizzativo* (1994), Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1997.
- Foucault M., Surveiller et punir. Naissance de la prison (1975), trad. it. Sorvegliare e punire. Nascita della prigione (1976), Torino, Einaudi, 1993.
- Gallino L., La scomparsa dell'Italia industriale, Torino, Einaudi, 2003.
- Id., Italia in frantumi, Roma-Bari, Laterza, 2006.
- Gargani A.G., L'organizzazione condivisa, Milano, Guerini, 1994.
- Gherardi S., Nicolini D., Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni, Roma, Carocci, 2004.
- Giachery G., La costruzione ideologica della storia. Ovvero: Michel Foucault e l'etica del potere, in "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", n. 5, 2007, pp. 93-120.
- Goethe J.W., La provincia pedagogica, a cura di A. Negri, Roma, Armando Armando, 1974.

- Madrussan E., Il relazionismo come paideia. L'orizzonte pedagogico del pensiero di Enzo Paci, Trento, Erickson, 2005.
- Mantegazza R., Frantumi o frammenti? Per una micologia della crisi della scuola, in "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", La scuola in frantumi, n. 11, 2010, pp. 39-46.
- March J. e Simon J., Organizations (1958), trad. it. Teoria dell'organizzazione, Milano, Comunità, 1966.
- March J.G., Decisions and organizations (1988), trad. it. Decisioni e organizzazioni, Bologna, Il Mulino, 1993.
- Marcuse H., One-Dimensional Man (1964), trad. it. L'uomo a una dimensione (1967), Torino, Einaudi, 1999.
- Mariani A., Attraversare Foucault, Milano, Unicopli, 1997.
- Id., Foucault: per una metodologia dell'educazione, Napoli, Liguori, 2000.
- Martinotti G., Squinternet. Ordine e disordine nella società digitale, in AA.VV. (a cura di P. Ceri e P. Borgna), La tecnologia per il XXI secolo, cit., pp. 101-129.
- Massa R., Le tecniche e i corpi, Milano, Unicopli, 1986.
- Id., Cambiare la scuola, Roma-Bari, Laterza, 1997.
- Massara G., Abitare la scuola. Dalla possibilità originaria alla domanda di senso, in AA.VV. (a cura di A. Erbetta), L'educazione come esperienza vissuta, cit., pp. 113-136.
- Morin E., La tête bien faite (1999), trad. it. La testa ben fatta, Milano, Raffaello Cortina, 2000.
- Mortara V., L'analisi delle strutture organizzative, Bologna, il Mulino, 1973.
- Mottana P., Che ne è del cambiamento? Da una scuola ascetica ad una esperienza erotica/eretica del sapere, in "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", La scuola in frantumi, n. 11, 2010, pp. 25-38.
- Nietzsche F., Unzeitgemässe Betrachtungen, Drittes Stück: Schopenhauer als Erzieher (1874), trad. it. Schopenhauer come educatore (1972), Milano, Adelphi, 1985.
- Ohno T., Toyota Production System (1978), trad. it. Lo spirito Toyota. Il modello giapponese della qualità totale. E il suo prezzo (1993), Torino, Einaudi, 2004
- Ouchi W.G., Uno schema per comprendere il fallimento dell'organizzazione, in AA.VV. (a cura di F. Zan), Logiche di azione organizzativa, cit., pp. 217-250.
- Pajno A., Chiosso G., Bertagna G., L'autonomia delle scuole, Brescia, La Scuola, 1997.
- Piccardo C., Empowerment, Milano, Raffaello Cortina, 1995.
- Pomi M., Nei luoghi non giurisdizionali. Inattualità dell'educare, in AA.VV. (a cura di A. Erbetta), Senso della politica e fatica di pensare, cit., pp. 318-333.

- Popitz H., *Phänomene der Macht* (1992), trad. it. *Fenomenologia del potere* (1990), Bologna, il Mulino, 2001.
- Quaglino G.P., Fare formazione, Bologna, il Mulino, 1985.
- Revelli M., Introduzione, in T. Ohno, Op. cit., pp. XI-XLIV.
- Id., Oltre il Novecento, Torino, Einaudi, 2001.
- Touraine A., Dall'economia di mercato agli attori della produzione, in AA.VV. (a cura di P. Ceri e P. Borgna), La tecnologia per il XXI secolo, cit., pp. 25-50.
- Weber M., Wirtschaft und Gesellschaft (1956), trad. it. Economia e società (1961), Milano, Edizioni di comunità, 1980, vol. I.
- Weick K. Sensemaking in Organizations (1995), trad. it. Senso e significato nell'organizzazione, Milano, Raffaello Cortina, 1997.
- Id., Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole, in AA.VV. (a cura di F. Zan), Logiche di azione organizzativa, cit., pp. 355-380.