TEORIA E MODELLI DEI PROCESSI EDUCATIVI

A.A. 2012-2013

Pedagogia del lavoro

Premessa

Il lavoro nella tradizione
civile e culturale occidentale

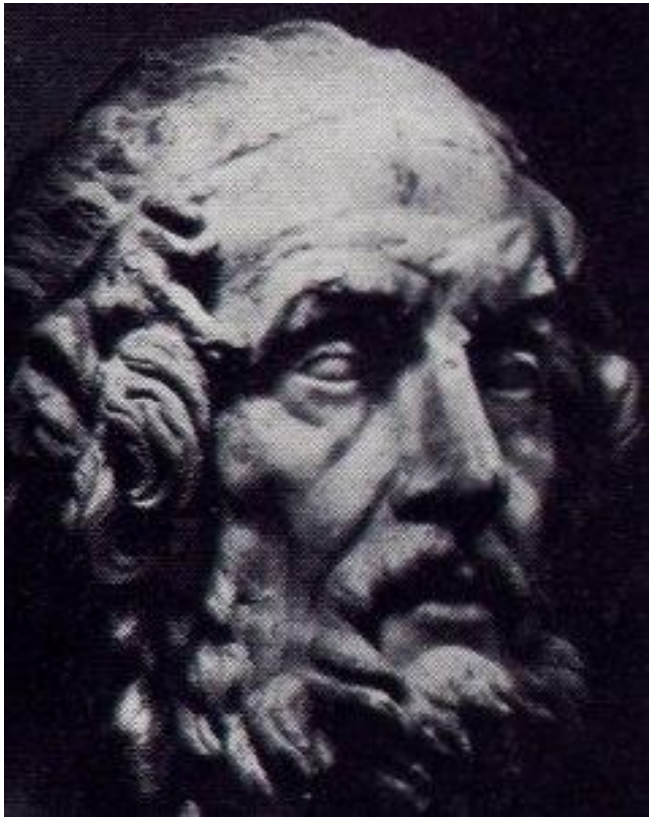
- Sintesi classica (greco-ellenistico-romana)
- Sintesi biblico-cristiana

➢ Civiltà classico-cristiana

Otium et Negotium

- La dicotomia tra *otium* e *negotium* ha radici che affondano nel mondo greco antico e affiorano in quello romano a seguito della sua ellenizzazione.
- «'Scuola' deriva dal greco *scholè*, termine usato per designare il tempo non occupato dal lavoro o da altre attività di tipo utilitaristico, ma riservato alla cultura dell'animo e alle occupazioni disinteressate. Nel mondo romano il termine sarà tradotto con *otium* (che indicava le attività spirituali e le produzioni intellettuali) e sarà contrapposto a *negotium* (*nego-otium* o *nec-otium*) utilizzato per indicare tutte le attività manuali e produttive» (Zago, 2002, 27).

Omero

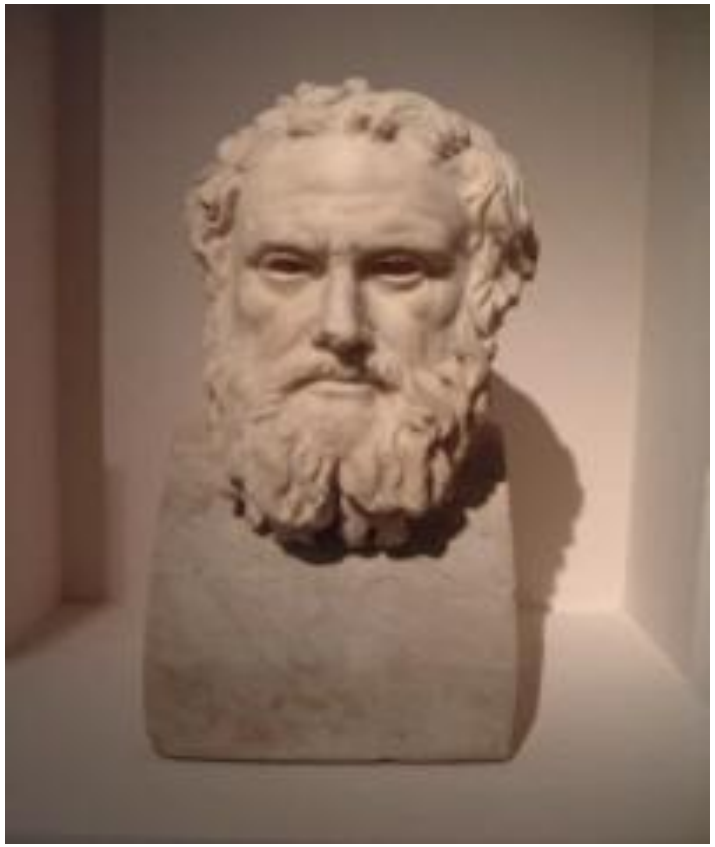


Omero

Tuttavia, in Omero (IX-VIII sec. a.C.), il lavoro non viene ancora disprezzato. Nella civiltà che ci presenta, essendo sostanzialmente eroico-servile e perciò specchio di una società di azione più che di contemplazione, tale distinzione non esiste: si celebra sì l'*areté* dell'uomo libero, ma non l'*otium*, di cui non si ha conoscenza.

Odisseo e Nausicaa

Esiodo



Esiodo

Con Esiodo (VIII-VII sec. a.C. - *Le opere e i giorni*), si assiste al passaggio da una visione celebrativa del lavoro per mezzo o sullo sfondo della narrazione di gesta straordinarie ad una visione più terrena, legata alla fatica (*ponos*) e, soprattutto, alla dignità di chi lavora, specie nei campi, di contro al parassitismo sociale di chi sfrutta il lavoro altrui. Non è ancora presente l'idea di otium.

- Idea di giustizia fondata sull'etica del lavoro

Tra Esiodo e Platone

- Influenza delle colonie asiatiche ed occidentali (sviluppo artistico-letterario, evoluzione mercantile-commerciale, spostamento dell'asse del potere dai nobili agli uomini benestanti);
- Sorgere delle tirannidi – VII sec. (splendore e prosperità economica);
- Comparsa di leggi non mediate dalla volontà divina –VI sec.;
- Nascita della speculazione filosofica e della riflessione scientifica – VI-V sec.

Platone e Aristotele

Platone e Aristotele

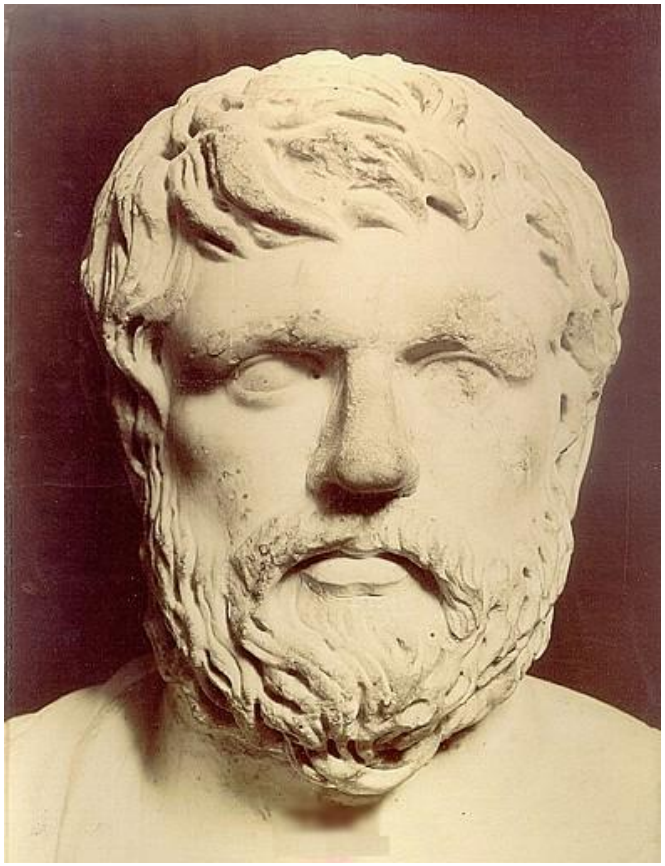
Con Platone ed Aristotele (V-IV sec.), assistiamo, altresì, all'apologia della *contrapposizione tra dimensione manuale-operativa e dimensione intellettuale*.

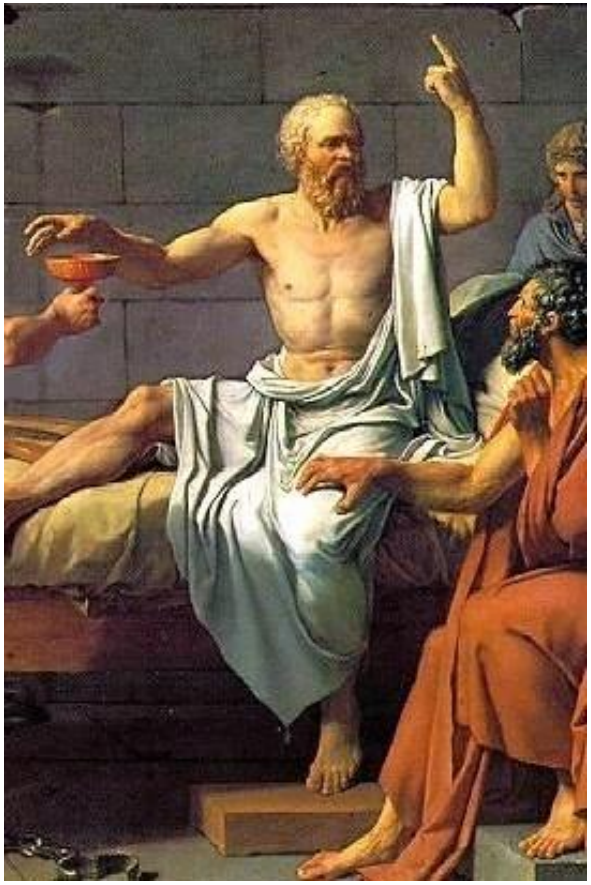
Secondo Aristotele, ad esempio, è da lodarsi l'educazione umanistica dell'uomo "bello e buono", mentre sono da ritenere «"ignobili tutte le opere, i mestieri, gli insegnamenti che rendono inadatti alle opere e alle azioni della virtù il corpo o l'intelligenza degli uomini liberi"» (Bocca, 1998, 14)

… ancora Aristotele

- Ritornando al rapporto civiltà/cultura, per Agazzi, «fu la condizione sociale […] a definire, essa, l'intellettualità e la manualità dell'uomo non solo come distinte, ma separate in 'tipi' d'uomo» .
- Da questa separazione il senso poi attribuito alla espressione 'educazione liberale', che rinvia letteralmente all'«educazione che si conviene ad un uomo libero», tanto più se si svolge all'interno di una scuola, «nel suo significato di 'tempo libero' (scholè)» e perciò «possibile solo per coloro che hanno agio per dedicarvisi». Mentre, «per gli altri, c'è solo l'addestramento alle tecniche di mestieri vili e di routine […]. Le condizioni stesse della loro esistenza, infatti, ne rendono impossibile l'educazione, il mettersi cioè in condizione di sviluppare liberamente la natura umana» (G. Howie, P. Innocenti, 1972, 28).

Senofonte su Socrate





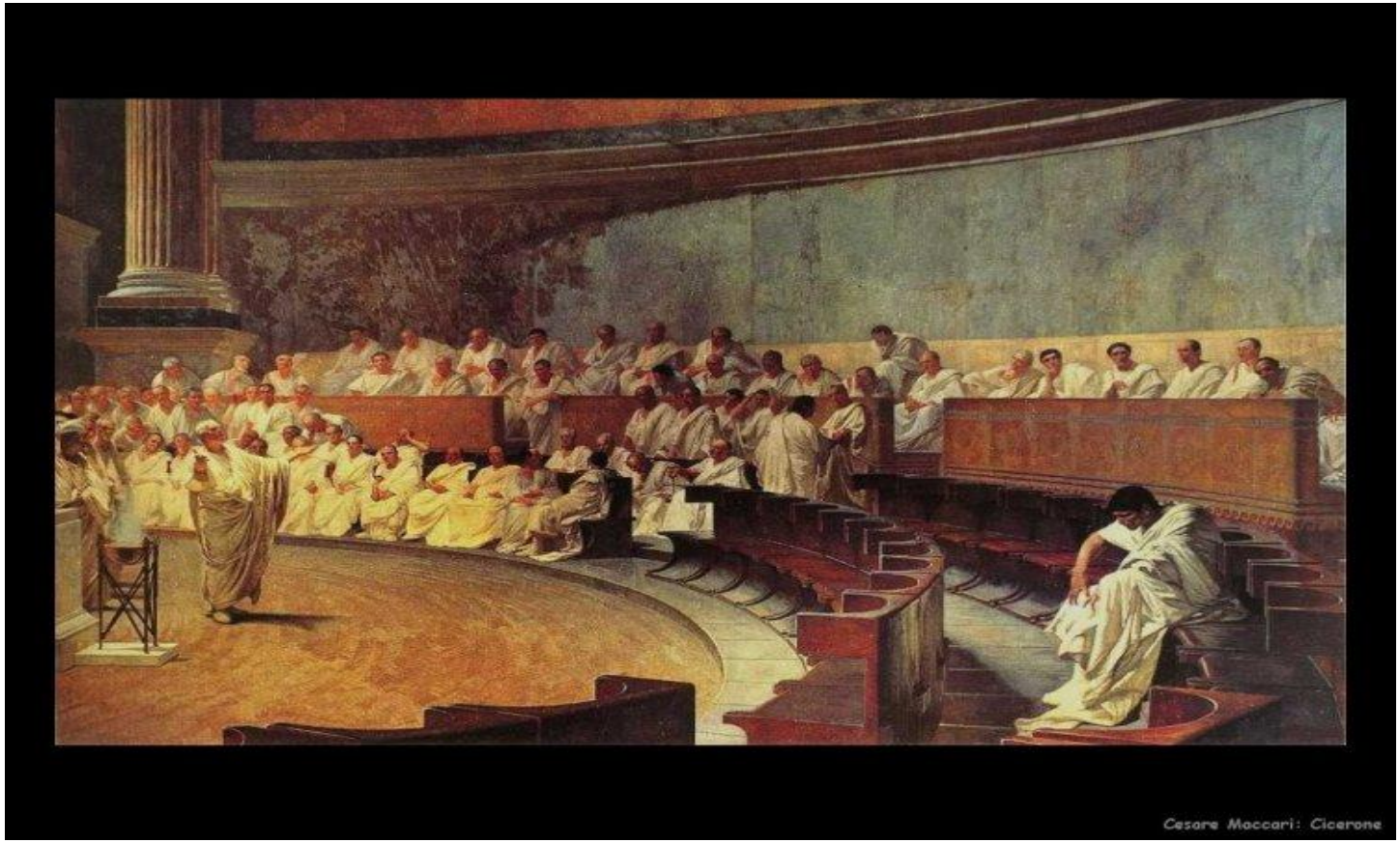
Oeconomicus

«Quelle che sono chiamate le arti meccaniche si portano dietro uno stigma sociale e nelle nostre città sono giustamente disonorate, poiché queste arti possono *danneggiare* il corpo di coloro che vi lavorano o che sovraintendono a esse, costringendoli ad una vita sedentaria e all'interno della casa e, in alcuni casi, a trascorrere un giorno intero vicino al fuoco. *Questa degenerazione fisica si risolve anche in un deterioramento dell'anima*. Inoltre, coloro che sono dediti a questi mestieri non hanno affatto il tempo per adempiere ai doveri dell'amicizia o della cittadinanza. Di conseguenza essi sono considerati *cattivi amici e cattivi patrioti* e, in alcune città, specialmente quelle guerriere, al cittadino è legalmente vietato l'esercizio di un'arte meccanica» (Farrington, 1970, 39).

Teocrito (III sec.), Virgilio (I sec.), etc.

Retorica celebrazione del solo lavoro agreste, per alleviare con canti le fatiche dei contadini o per levare/levarsi di dosso il peso del senso di colpa dovuto allo sfruttamento della loro opera.

Marco Tullio Cicerone



Cicerone

Con Cicerone (II-I sec.), principale mediatore tra la cultura filosofica greca e quella romana, l'opposizione *otium-negotium* viene ribadita.

In una società retta da un sistema schiavistico di produzione, *il lavoro manuale non può che essere denigrato*. Inoltre, anche tra i lavori svolti dagli uomini liberi esistono notevoli differenze …

De officiis

«Parliamo, infine, delle professioni e dei guadagni. Quali di essi sono da reputarsi nobili e quali ignobili? Ecco, press'a poco, quanto la tradizione ci insegna. Anzitutto, si disapprovano quei guadagni che incorrono nell'odio della gente, come quelli degli esattori e degli usurai. Ignobili e abietti, poi, sono i guadagni di tutti quei mercenari che vendono, non l'opera della mente, ma il lavoro del braccio: in essi la mercede è per se stessa il prezzo del servaggio. Abietti sono da reputarsi anche coloro che acquistano dai grossi mercanti cose da rivender subito al minuto: costoro non farebbero nessun guadagno se non dicessero tante bugie; e il mentire è la più gran turpitudine del mondo. Tutti gli artigiani, inoltre, esercitano un mestiere volgare: non c'è ombra di nobiltà in una bottega. Ancora più in basso sono quei mestieri che servono al piacere: "Pescivendoli, macellai, cuochi, salsicciai, pescatori", per dirla con Terenzio; aggiungi pure, se non ti dispiace, i profumieri, i ballerini e tutta la masnada dei mimi e delle mime. Tutte le professioni, invece, che richiedono maggior sapere e che arrecano inestimabile profitto, come la medicina, l'architettura e l'insegnamento delle arti liberali, sono onorevoli per coloro al cui ceto si addicono. Quanto al commercio, se è in piccolo, è da tenersi a vile; ma se è in grande, importando esso da ogni parte molte merci e distribuendole a molti senza frode, non è poi tanto da biasimarsi. [...] Ma fra tutte le occupazioni, da cui si può trarre qualche profitto, la più nobile, la più feconda, la più dilettevole, la più degna di un vero uomo e di un libero cittadino è l'agricoltura» (Cicerone, 1987, 147-149)

Lucio Anneo Seneca

Lucio …

«Non seguo la via già tracciata, concedimelo; non mi va di comprendere tra le arti liberali i pittori, gli scultori, i marmisti o gli altri servi del lusso. Analogamente escludo da queste occupazioni liberali i lottatori e l'arte che consiste interamente nel lordarsi d'olio e di fango […] i profumieri, i cuochi e tutti gli altri che mettono il loro acume al servizio dei nostri piaceri. *Ma, via, che hanno di liberale questi vomitatori a digiuno, grassi di corpo, emaciati e torpidi nello spirito*?»

… Anneo …

«"Perché, dunque, insegniamo ai figli gli studi liberali?" Non perché possono dare la virtù, ma perché preparano l'anima ad accoglierla. Come i primi rudimenti di lingua che vengono dati ai fanciulli, gli antichi li chiamavano *litteratura*, non insegnano le arti liberali, ma ne predispongono l'apprendimento, così le arti liberali non conducono l'anima alla virtù, *ma la preparano ad essa*»

… Seneca

«Posidonio classifica le arti in quattro generi: quelle popolari e vili, quelle ricreative, quelle per i fanciulli, quelle liberali. Le arti popolari sono proprie degli artigiani e si basano sul lavoro manuale; servono alle necessità pratiche della vita: in esse non c'è riproduzione di bellezza morale, né di virtù. Le arti ricreative tendono al piacere della vista e dell'udito [...]. Sono per i ragazzi e assomigliano in qualcosa alle arti liberali, quelle che i greci chiamano εγκύκλιοι e noi 'liberali'. Ma le sole arti liberali, anzi, per meglio dire, libere, sono quelle che si occupano della virtù» (Seneca, 577-579)

Il Signore Dio prese dunque l'uomo e lo pose nel giardino di Eden affinché lo lavorasse e lo custodisse

Prima della cacciata dall'Eden …

1. Uomo e lavoro sono *ab origine* indissolubili; il lavoro, quindi, è attività connaturata, intrinseca all'uomo così creato, per effetto d'una missione comandatagli direttamente dal Creatore.
2. Come in circolo virtuoso, l'uomo è chiamato, attraverso la sua operosità, a dare pieno compimento di sé, ma anche a completare, per così dire, il lavoro divino, assoggettando la natura per dedurne nuove risorse utili a vivere meglio e ad umanizzarsi adeguatamente secondo il disegno di Dio.
3. L'uomo si fa co-creatore simile a Dio con il suo lavoro.

La maledizione

«Ad Adamo disse: "Poiché hai ascoltato la voce di tua moglie e hai mangiato dell'albero, di cui ti avevo comandato: non ne devi mangiare, maledetta sia la terra per causa tua [*maledicta terra in opere tuo*, che nella *Nova Vulgata* è stato sostituito con *maledicta humus propter te*]! Con dolore ne trarrai il cibo per tutti i giorni della tua vita. Spine e cardi produrrà per te e mangerai l'erba campestre. ***Con il sudore del tuo volto*** mangerai il pane; finché tornerai alla terra, perché da essa sei stato tratto: polvere tu sei e in polvere tornerai!"»

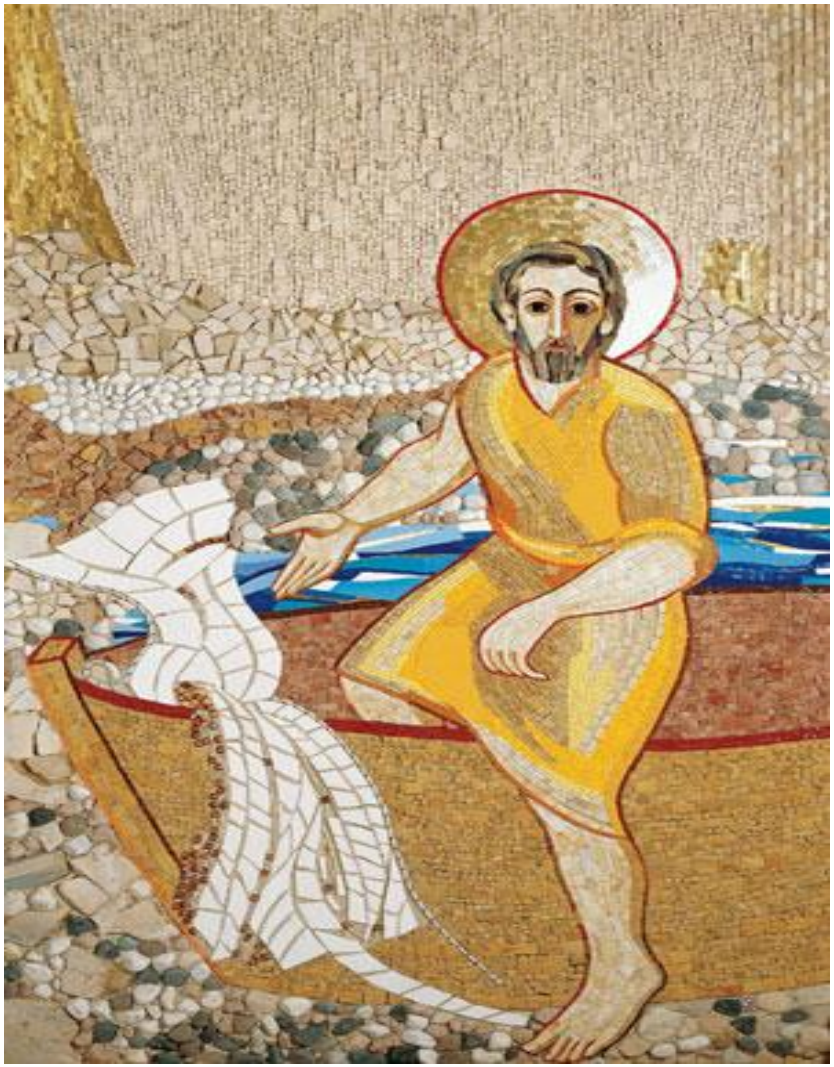
Il Vangelo

Tutti sono figli di Dio, non esiste differenziazione tra chi si dedica allo studio e chi è costretto a procacciarsi da vivere col sudore della fronte. Anzi, proprio i lavoratori, per la fatica che patiscono, hanno maggior bisogno dell'amore di Cristo.

Gesù e gli Apostoli

Gesù stesso lavora da falegname, così come tutti gli Apostoli hanno un'occupazione manuale e, prima di loro, la stirpe che procede da Adamo ed Eva fino a Davide.

L’Apostolo Pietro



San Paolo

San Paolo (I sec. d.C.) afferma che:

- ✓ chi lavora ha diritto ad una paga;
- ✓ chi lavora ha diritto a ricevere una remunerazione adeguata in base a quello che fa;
- ✓ chi non lavora non ha il diritto di avvantaggiarsi del lavoro altrui, quindi nemmeno il diritto di nutrirsi.

… ancora San Paolo

«Sapete infatti come dovete imitarci: poiché noi non abbiamo vissuto oziosamente fra voi, né abbiamo mangiato gratuitamente il pane di alcuno, ma abbiamo lavorato con fatica e sforzo notte e giorno per non essere di peso ad alcuno di voi. Non che non ne avessimo diritto, ma per darvi noi stessi come esempio da imitare. E infatti quando eravamo presso di voi, vi demmo questa regola: chi non vuol lavorare neppure mangi. Sentiamo infatti che alcuni fra di voi vivono disordinatamente, senza far nulla e in continua agitazione. A questi tali ordiniamo, esortandoli nel Signore Gesù Cristo, di mangiare il proprio pane lavorando in pace. Voi, fratelli, non lasciatevi scoraggiare nel fare il bene. Se qualcuno non obbedisce a quanto diciamo per lettera, prendete nota di lui e interrompete i rapporti, perché si vergogni; non trattatelo però come un nemico, ma ammonitelo come un fratello» (*II Tessalonicesi* 3, 7-15).

Sant'Agostino (IV-V sec.) …

«Con il nome […] di sudore la sacra Scrittura ha significato la sofferenza in genere, dalla quale non è esente nessuno, perché gli uni soffrono con le operazioni dure e gli altri con le angustianti cure. Alle medesime sofferenze appartengono pure gli studi di tutti coloro che vogliono apprendere. […] Siano dunque utili o siano inutili le dottrine che un uomo si studia d'imparare, è necessario che egli soffra, perché un corpo corruttibile appesantisce l'anima. […] Né si dica che i ricchi sono esenti da queste spine, soprattutto perché nel Vangelo quelle spine […] spiegò che sono le cure di questa vita e le ansie delle ricchezze il Dio maestro che chiama certamente non solo i poveri, ma anche i ricchi, quando dice: "Venite a me voi tutti che siete affaticati". A che cosa li chiama se non a ciò che dice dopo: "E troverete ristoro per le vostre anime"?

… e la comune sofferenza

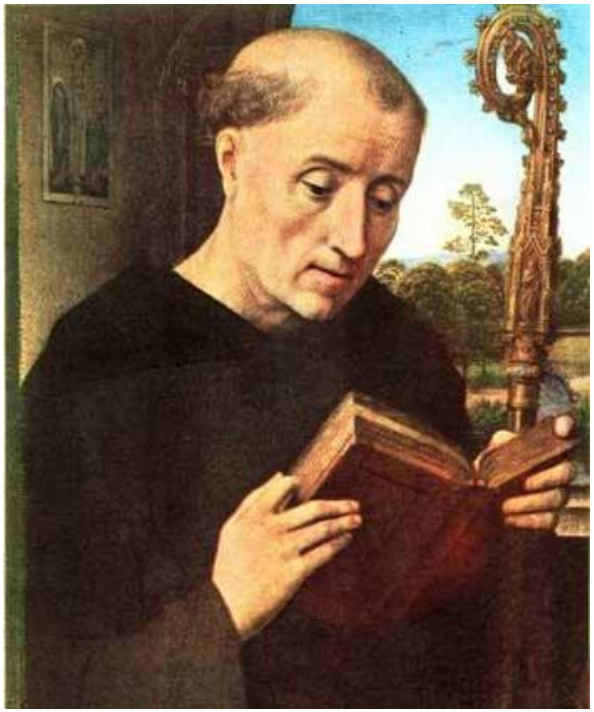
… Quando sarà questo, se non quando non ci sarà più la corruzione dei corpi che adesso appesantisce le anime? Ma ora sono affaticati i poveri, sono affaticati i ricchi, sono affaticati i giusti, sono affaticati gli iniqui, sono affaticati i grandi, sono affaticati i piccoli dal giorno che escono dal seno della loro madre fino al giorno del seppellimento nel seno della madre di tutti. […] Sebbene la fatica sia sopravvenuta sui discendenti del primo uomo per la sua prevaricazione, tuttavia, anche sciolto già il reato di quella prevaricazione da noi contratto, la fatica rimane a scopo di combattimento, perché abbia il suo corso l'esame della fede» (Agostino, *Opera incompiuta contro Giuliano*, trad. it., Libro VI, 29, consultabile al sito web www.augustinus.it).

Ora et labora

Con la *Regola* di San Benedetto da Norcia (V-VI sec.) si conquista, infine,

«una mutata concezione dell'ozio: non più l'otium dell'uomo libero o il non-lavoro del 'poltrone' esiodeo, bensì un 'ozio' negatore della virtù e quindi fonte di vizi, momento di cedimento al disordine morale che porta il monaco a perdere tempo, rendendosi inutile a sé e distraendo gli altri. Vi **si propone il lavoro manuale come occupazione virtuosa, ad imitazione degli Apostoli**, "poiché allora sono veramente monaci se vivono del lavoro delle proprie mani come i nostri padri e gli Apostoli"» (Bocca, 1998, 15-16).

San Paolo, Sant'Agostino e San Benedetto



San Tommaso d'Aquino

Tre sono i perni concettuali attorno cui ruota la speculazione filosofica di San Tommaso (XIII sec.):

✧ *in primis*, naturalmente, il concetto di «persona, considerata nella sua fondazione metafisica e nella sua valenza etica»;

✧ quindi, l'interconnessione profonda che lega le problematiche dell'*operari* all'ambito morale;

✧ infine, l'ordinamento di tutti gli esseri, e la riconducibilità di qualsivoglia fine, alla finalità ultima, cioè Dio.

Vita contemplativa melior est quam vita activa

Ciò premesso, per San Tommaso è necessario che l'uomo «"corporee azioni eserciti, e alle spirituali intenda: e tanto più perfetto egli è quanto più intende alle spirituali". Infatti: "*Vita contemplativa simpliciter melior est quam vita activa*"».

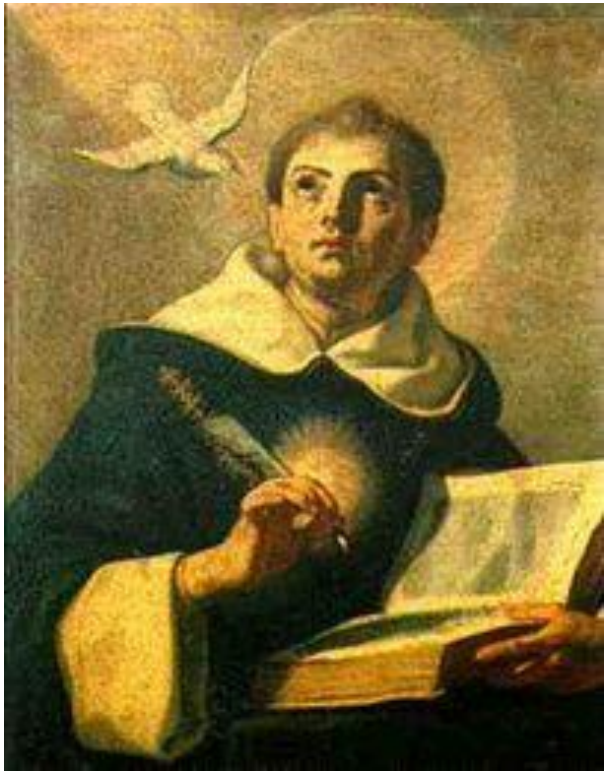
Perciò, «il lavoro manuale è tomisticamente di obbligo stretto quando *non si abbia altro modo per procurarsi il vitto e le vesti*».

L'uomo cooperatore del Creatore

Oltre le considerazioni precedenti, per San Tommaso astenersi dal lavoro manuale non costituisce comunque una colpa, perché «"il lavoro manuale è ordinato a quattro finalità: in primo luogo, e principalmente, a procurare il vitto; [...] in secondo luogo a rimuovere l'ozio dal quale nascono molti mali; [...] in terzo luogo a frenare la concupiscenza in quanto per esso il corpo viene macerato; [...] in quarto luogo è ordinato all'esercizio dell'elemosina"». Dato, però, che «"molti sono i modi di far penitenza o di fuggire l'ozio anche al di fuori del lavoro manuale"» e che «per fare opere di elemosina, il lavoro non cade sotto l'obbligo di precetto "se non forse in qualche caso speciale"», il lavoro rientra in tale obbligo solo per procurarsi da mangiare.

Ciò nondimeno, pur ribadendo il primato della spiritualità, l'Aquinate «non pensa [...],[...] esplicitamente, che il lavoro manuale umilii l'uomo. Il lavoro, anzi, lo nobilita: primo, in quanto, anche se operato *con* le mani, non è, veramente, opera *delle* mani, ma opera dello spirito dell'uomo; secondo, in quanto il lavoro è nobilitato dal proprio fine; terzo, in quanto, per esso, l'uomo diventa causa, e chi è causa in ciò assomiglia a Dio; quarto, in quanto con esso, calando idee nel mondo, l'uomo si fa cooperatore del creatore, ciò che ha del divino» (Agazzi, 1958, 102-107).

San Tommaso d'Aquino



Alto Medioevo

Tra l'XI e il XIII secolo, alcuni fattori, tra cui la rivoluzione agricola, la rivoluzione commerciale e le innovazioni tecnologiche che stanno alla base di entrambe, portano alla proliferazione e specializzazione dei mestieri e degli artigiani. Ciò ha una prima, rilevante conseguenza: il *riemergere* delle corporazioni artigiane.

La bottega artigiana

Dal punto di vista educativo, in ordine all'esperienza lavorativa all'interno delle botteghe artigiane, preme sottolineare:

- Primo, il fatto che l'apprendista, una volta lasciata la famiglia d'origine, diviene a tutti gli effetti un familiare del maestro, un figlio, di cui il medesimo maestro si assume l'onere della formazione civica e del carattere, insieme all'impegno di agevolarne l'inserimento e l'integrazione sociale.
- Secondo, la disponibilità della Corporazione a fornire, perfino mediante la creazione di scuole *ad hoc*, l'adeguata istruzione di base necessaria allo svolgimento delle prestazioni lavorative richieste.
- Terzo, il metodo di apprendimento adottato entro la bottega, basato sull'imitazione e sul procedimento per 'tentativi ed errori' e teso a sollecitare la formazione etica alla responsabilità.
- Quarto, il controllo e la valutazione effettuati dalla Corporazione sull'effettiva formazione ricevuta, onde verificare la presenza delle condizioni idonee al passaggio dallo *status* di apprendista a quello di maestro.

Botteghe artigiane

Rinascimento e Paideia

Con l'avvento del Rinascimento assistiamo ad una "ripresa con variazione" dell'ideale classico della *Paideia* e ciò è testimoniato:

- dall'evidenza del legame uomo-città;
- dalla concezione e dalla prospettiva antropologica dell'*homo faber*;
- dal nesso formazione cultura;
- dal primato riconosciuto agli *studia humanitatis*.

Rinascimento e lavoro

D'altra parte, il Rinascimento è foriero di una mutata concezione del lavoro e del guadagno, e tale cambiamento è dovuto al cammino di rinascita economica avviato lentamente dopo la Peste Nera (1347-1352) per opera proprio di artigiani, mercanti e banchieri (specie in Italia).

Nuovi valori si impongono e non hanno a che fare con i natali nobili, ma col senso degli affari, lo spirito d'iniziativa, il calcolo razionale.

Età moderna e lavoro

La nuova rappresentazione del lavoro, alimentata dai progressi osservati nell'*età nova*, acquisisce rinnovato vigore all'inizio dell'età moderna (XVI sec.) per effetto:

- dell'incremento demografico a cui corrisponde un proporzionale aumento della domanda;
- dell'impulso economico originato dalla scoperta dell'America;
- della diffusione delle innovazioni concernenti i metodi commerciali (il credito commerciale, la partita doppia, il trasferimento di capitali tramite cambiali o lettere di credito, etc.);
- delle migliorie introdotte in agricoltura (attrezzature, nuove colture, fertilizzanti di qualità superiore, etc.);
- dell'impiego parziale delle macchine e inevitabile, per quanto circostanziato, riassetto organizzativo del lavoro manuale.

Lutero e Calvino

- Lutero definisce il lavoro «un servizio divino», dono del Cielo e fulcro dell'esistenza.
- Calvino include nel cerchio degli eletti predestinati alla vita ultramondana coloro che si distinguono per operosità da un lato e moderatezza dall'altro.

Martin Lutero e Giovanni Calvino

Scuole Pie e orfanotrofi somaschi

- «Nei programmi di istruzione popolare mossi da motivazioni religiose, sia in ambito protestante con Melantone sia nelle Scuole Pie di Calasanzio, vi è un accenno a una prima coscienza pedagogica del lavoro come attività educativa. Da una parte c'è lo scopo di assicurare, sotto forma di apprendistato lavorativo, un destino sociale ai convertiti al credo riformato e dall'altra si tende a giudicare il lavoro quale mezzo più adatto per educare moralmente e socialmente i bambini delle classi più povere» (Biasin, 2000, 10).
- Parimenti, negli orfanotrofi somaschi, «Miani [... coinvolge] i maestri artigiani nella formazione alle arti dei fanciulli orfani, giungendo ad impostare un progetto educativo in cui il lavoro manuale assume una funzione formativa specifica» (Bocca, 1998, 18).

Comenio

"Ci costruiamo facendo"

«Per Comenio (XVII sec.), per il quale "il sapere non si trae tanto dai testi quanto dall'osservazione del cielo e della terra", il lavoro è un momento importante dell'educazione, rispondente anche al naturale "bisogno di fare" proprio dell'uomo. Nell'apprendimento, per il ragazzo in particolare, è necessaria l'azione poiché essa permette di mettersi alla prova e quindi sottoponendo a verifica la propria comprensione del mondo, di realizzare il proprio perfezionamento. "Ci costruiamo facendo", è una sua famosa espressione. [...] Lo scopo è duplice, non lasciare mai i fanciulli inattivi, e ridare dignità sociale al lavoro: "L'esempio dei vari popoli mostra che, dove si onora il lavoro, i vizi non si diffondono facilmente"» (Pancera, 1987, 90).

Avvento delle "protofabbriche"

Tra il XVI e il XVII sec. lo sviluppo commerciale induce ad allargare il mercato a prodotti prima considerati esclusivi perché di lusso. Aumentando la domanda in tal senso:

- ✓ la produzione artigianale non è più adeguata;
- ✓ i mercanti soppiantano gli artigiani nella vendita della merce e divengono proprietari della materia prima;
- ✓ sorgono le protofabbriche;
- ✓ venendo meno il ruolo delle corporazioni, c'è l'esigenza di formare le mestranze, così nascono le prime scuole tecniche (es. Fratelli delle Scuole Cristiane – Saint Yon, 1705).

Locke

(XVII sec.)

«Le altre arti manuali che si acquistano e si praticano mediante il lavoro, non solo aumentano con l'esercizio la nostra destrezza ed abilità, ma giovano anche alla salute; specialmente quelle che ci tengono occupati all'aria aperta. *In esse dunque la salute e il profitto vanno di pari passo*; e di queste se ne dovrebbe sceglier qualcuna *per farne lo svago di chi sia principalmente dedito allo studio e ai libri*». Perciò, «per un gentiluomo di campagna io proporrei una di queste occupazioni, o meglio tutte e due; cioè il giardinaggio o l'agricoltura in generale, ed i lavori in legno, cioè quelli da falegname stipettaio o tornitore; *le quali occupazioni sono uno svago conveniente ed igienico per un uomo d'affari o di studio*. [...] Inoltre la sua perizia nel primo, gli permetterà di guidare ed ammaestrare il suo giardiniere; con l'altro potrà ideare e costruire una gran quantità di oggetti utili e dilettevoli ad un tempo. Però io non considero questo come il principale vantaggio del suo lavoro, bensì come una *semplice attrattiva* [...] *per distrarlo* da altri pensieri o *dalle sue occupazioni più serie*. [...] Né si creda che io sbagli quando chiamo *diversivi* o *svaghi* l'esercitare queste arti manuali od altre analoghe: giacché lo svago non consiste nel rimaner ozioso [...], ma nell'alleviare la parte stanca del corpo mediante un cambiamento di occupazione» (Locke, 1970, 269-272).

John Locke

Rousseau

Per Rousseau (XVIII sec.): «Colui che mangia in ozio ciò che non ha guadagnato egli stesso lo ruba; il reddituario che lo Stato paga per non fare nulla non differisce troppo, ai miei occhi, dal brigante che vive a spese dei passanti. Fuori della società, l'uomo isolato, che non deve nulla a nessuno, ha diritto di vivere come gli piace; ma nella società, in cui vive necessariamente a spese degli altri, deve loro in lavoro il prezzo del suo mantenimento; ciò non ammette eccezione. Lavorare è dunque un dovere indispensabile per l'uomo sociale. Ricco o povero, potente o debole, ogni cittadino ozioso è un briccone».

Rousseau

«L'artigiano dipende solo dal suo lavoro; egli è libero, tanto libero quanto il contadino è schiavo; infatti questo dipende dal suo campo, il raccolto del quale è alla discrezione degli altri. Il nemico, il principe, un vicino potente, un processo, gli possono portar via questo campo; per mezzo del campo lo si può vessare in mille modi; ma dovunque si voglia vessare l'artigiano, il suo bagaglio è presto fatto; porta via le sue braccia e se ne va»

Rousseau

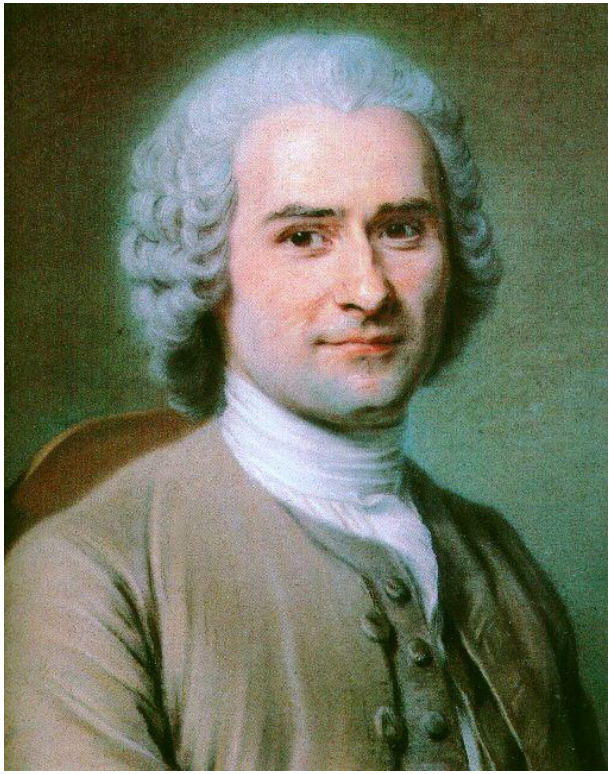
«Un mestiere a mio figlio! Mio figlio artigiano! Signore, ci pensate? Ci penso meglio di voi, signora, che volete ridurlo a non poter mai essere altro che un lord, un marchese, un principe e forse un giorno meno che niente: quanto a me, io gli voglio dare una condizione che non possa perdere, una condizione che lo onori in ogni tempo; voglio innalzarlo alla condizione di uomo; qualunque cosa possiate dire, avrà meno eguali con questo titolo che con tutti quelli che riceverà da voi. La lettera uccide, lo spirito vivifica. Non si tratta tanto di imparare un mestiere per sapere un mestiere, quanto di impararlo per vincere i pregiudizi che lo disprezzano [...]; non lavorate per necessità, lavorate per la gloria. Abbassatevi alla condizione dell'artigiano per essere al di sopra della vostra»

Rousseau

«Non gradirei quelle stupide professioni in cui gli operai, senza alcuna industria e quasi automi, adoperano sempre le mani nello stesso lavoro; i tessitori, i calzettai, i tagliatori di pietre: a che serve impiegare in questi mestieri uomini di senno? È una macchina che ne conduce un'altra». Viceversa, «bisogna che lavori come un contadino e che pensi da filosofo, per non essere fannullone come un selvaggio. Il grande segreto dell'educazione è quello di fare in modo che gli esercizi del corpo e quelli della mente servano sempre di ricreazione l'uno all'altro»

Le citazioni sono riprese da Rousseau, 1965, 243-244, 251 e 254.

Jean-Jacques Rousseau



La prima fase della Rivoluzione industriale

Con l'introduzione delle macchine e del "sistema di fabbrica":

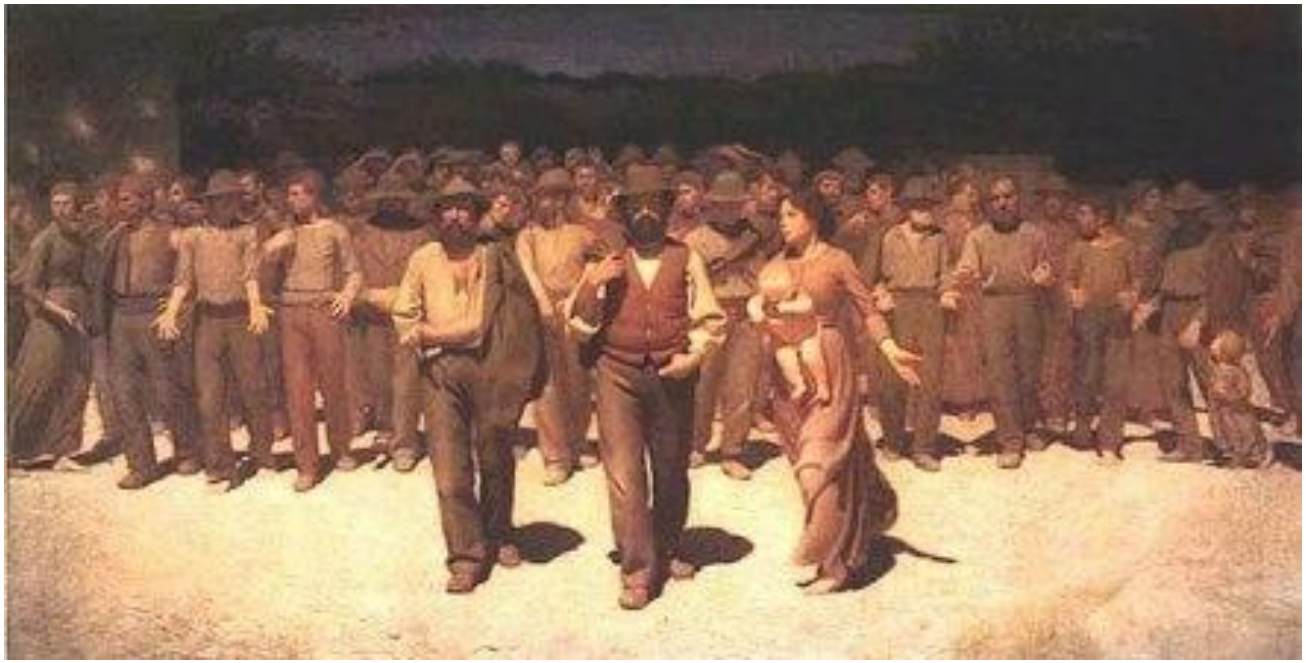
- il processo produttivo si frantuma in mansioni molteplici e specifiche (divisione industriale del lavoro);
- l'esperienza artigianale non è più necessaria, al contrario della velocità e prontezza di esecuzione;
- vengono reclutate donne e bambini, non più protetti dalle leggi corporative;
- migrazione interna (braccianti e contadini) dalle campagne agli opifici cittadini.

La nascente classe operaia

Purtroppo, la vita negli opifici palesa ben presto molti aspetti negativi, che portano alla contrapposizione tra la nascente classe operaia e il capitalismo industriale:

- dipendenza da e subordinazione completa all'imprenditore;
- salari bassi;
- "disciplina" della macchina e sorveglianti;
- indegne condizioni lavorative.

Illustrazione di Gustave Doré sulle squallide condizioni della classe operaia a Londra, durante la Rivoluzione Industriale



Pestalozzi

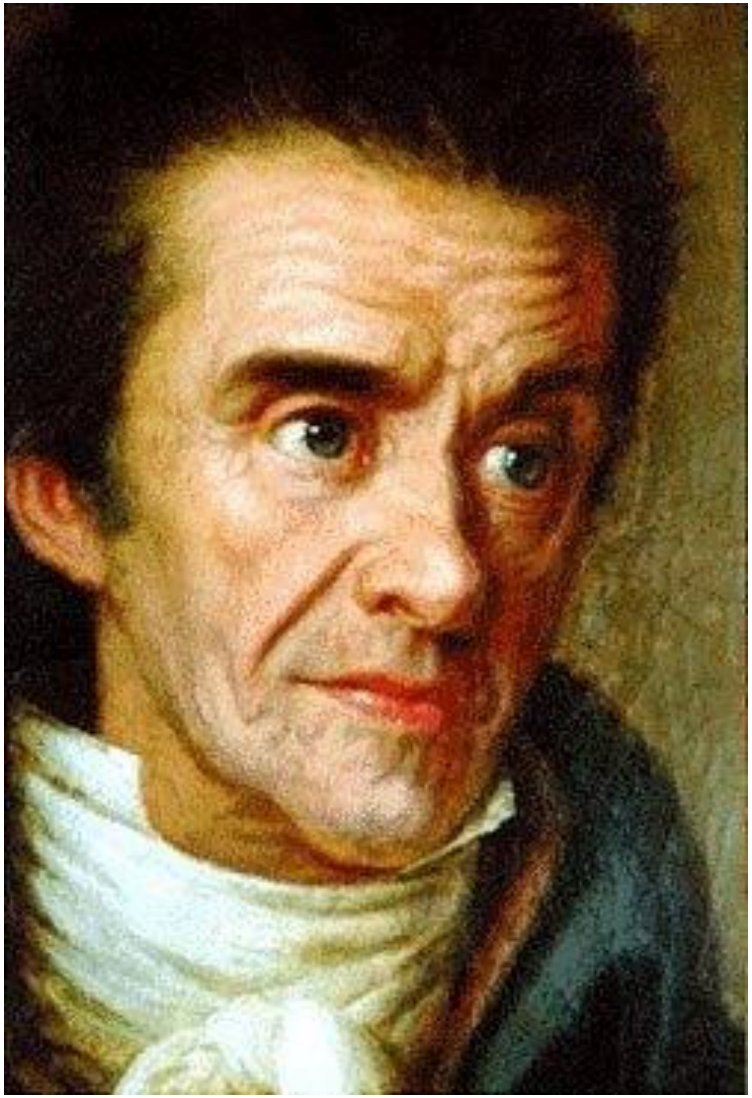
Pestalozzi (XVIII sec.), riprendendo tanto l'insegnamento evangelico quanto le idee del Melantone e del Calasanzio, nonché ispirandosi al movimento del "pietismo", si interessa alla Pedagogia dell'industria (produzione casalinga manifatturiera).

- Educazione della mente, del cuore e della mano (formazione familiare, statale e professionale) per l'educazione globale e la promozione integrale della personalità;
- Educazione professionale per lo sviluppo della moralità e della conoscenza.
- Educazione professionale per l'autorealizzazione personale e per il progresso sociale.

Educazione professionale elementare

«L'educazione professionale elementare non conosce altra via per il guadagno del pane quotidiano se non quella dello sviluppo complessivo di tutte le disposizioni della nostra natura, che, una volta risvegliate, realizzano appunto la sua nobilitazione. Essa è quindi, anche sotto questo profilo, il vero mezzo umanizzante dell'industria. Attraverso l'educazione intellettuale e l'educazione intellettuale attraverso la formazione professionale, e questa attraverso l'elevazione etica e religiosa, fanno sì che lo sforzo fisico diventi qualcosa di affatto diverso di quanto un'educazione meramente fisica delle capacità professionali, dell'educazione intellettuale e della formazione professionale diventano e possono diventare nel loro sviluppo isolato, non secondo il metodo elementare e sconnesse l'una dall'altra. La professione, che deriva dal centro di tutti questi sforzi, diventa qualcosa di assolutamente differente da quanto potrebbe diventare se non avesse il suo fondamento più elevato nello sviluppo generale delle disposizioni umane» (Pestalozzi, 1974, 235).

Johann Heinrick Pestalozzi



Primo Ottocento – Scuole di formazione

Parallelamente all'espansione dell'industrialismo in tutta l'Europa occidentale e anche negli Stati Uniti d'America, fioriscono in questo periodo le prime scuole di formazione professionale organizzate direttamente dallo Stato o dai Governi. locali.

Lambruschini

Fondatore della prima rivista pedagogica italiana dell'Ottocento (*Guida dell'educatore*), Lambruschini (XIX sec.) riprende in un certo senso la via tracciata da Pestalozzi, rinvenendo nel lavoro uno strumento per l'educazione totale, segnatamente per la formazione morale e intellettuale, di contro a visioni funzionali e riduttive dello stesso.

Don Raffaello Lambruschini

Fröebel

(XIX sec.)

- Il lavoro per la piena manifestazione del divino presente in ognuno.
- Il lavoratore assurge a co-creatore con Dio.
- Il lavoro per la totale autorealizzazione della persona (produrre se stessi).

L'educazione dell'uomo

«L'essenza, lo spirito, ciò che vi è di divino nelle cose e nell'uomo, si conosce dalle manifestazioni delle cose e dell'uomo stesso».

«Dio creò l'uomo come una copia di se stesso, lo creò ad immagine di Dio: perciò l'uomo deve creare ed agire a somiglianza di Dio. Il suo spirito, lo spirito dell'uomo, aleggi sulla massa informe, senza figura e la muova affinché ne sorgano figure, forme e cose che comportano essenza e vita. Questo è il senso più alto, il più profondo significato, il massimo scopo del lavoro e della laboriosità, dell'agire e del creare [...]. Mediante la diligenza, l'operosità, l'azione e il fare accompagnati dal chiaro pensiero o anche soltanto da una pallida intuizione o dall'immediato vivo sentimento che ciò facendo noi rappresentiamo all'esterno l'interno, diamo corpo allo spirituale, forma al pensiero, rendiamo visibile ciò che è invisibile, diamo vita esteriore, finita e transeunte a ciò che è eterno e vivente nello spirito, mediante tutto questo noi diventiamo veramente simili a Dio».

L'educazione dell'uomo

«La religione senza operosità, senza lavoro, corre pericolo di diventare [...] un fantasma senza contenuto, allo stesso modo che il lavoro, l'operosità senza religione farebbe dell'uomo una bestia da soma, una macchina».

«Lo stolto pensiero che l'uomo lavori, agisca e crei solo per conservare la sua spoglia corporea, per procurarsi pane, casa e vesti, può essere soltanto tollerato, non però diffuso e continuato. No, l'uomo, originariamente e veramente, lavora solo perché lo spirituale, il divino che è in lui si manifesti all'esterno, ed egli possa riconoscere così la propria spirituale e divina essenza e l'essenza di Dio».

Le citazioni sono riprese da Fröebel, 1993, 6, 28-29 e 32.

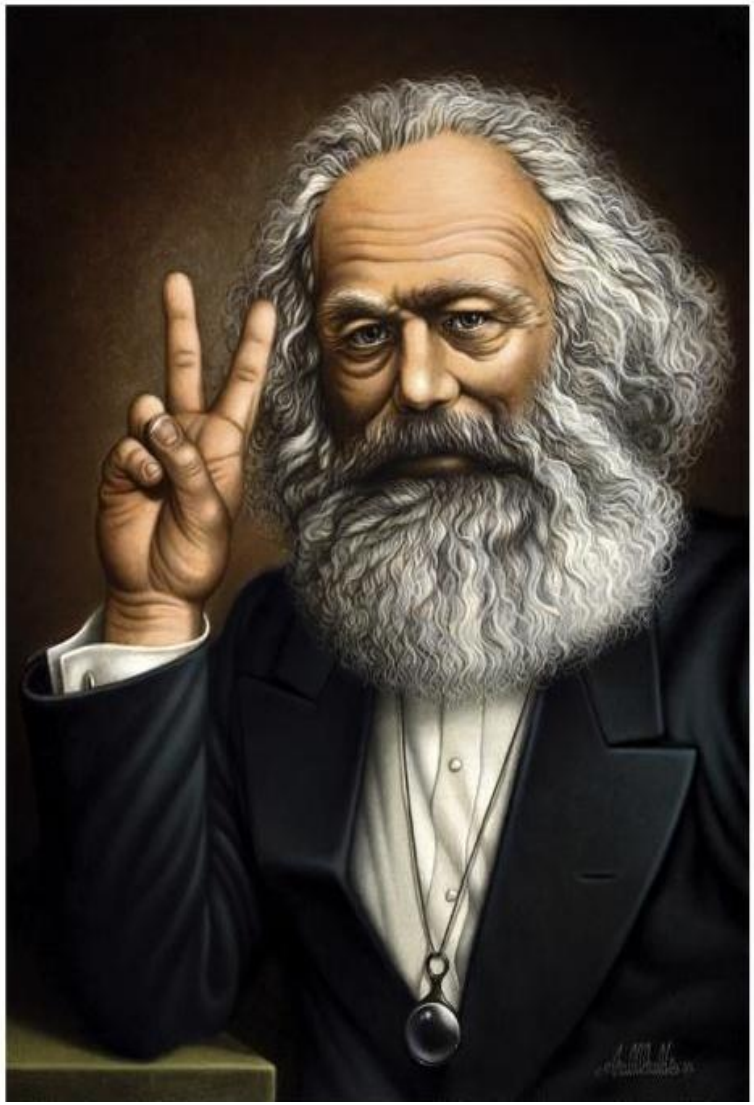
Friedrich Wilhelm August Fröebel

Marx

(XIX sec.)

- Lavoro e alienazione (rispetto al prodotto, all'attività lavorativa, all'altro uomo)
- Proprietà privata
- Capitalisti e proletari
- Lavoro e comunismo

Karl Marx

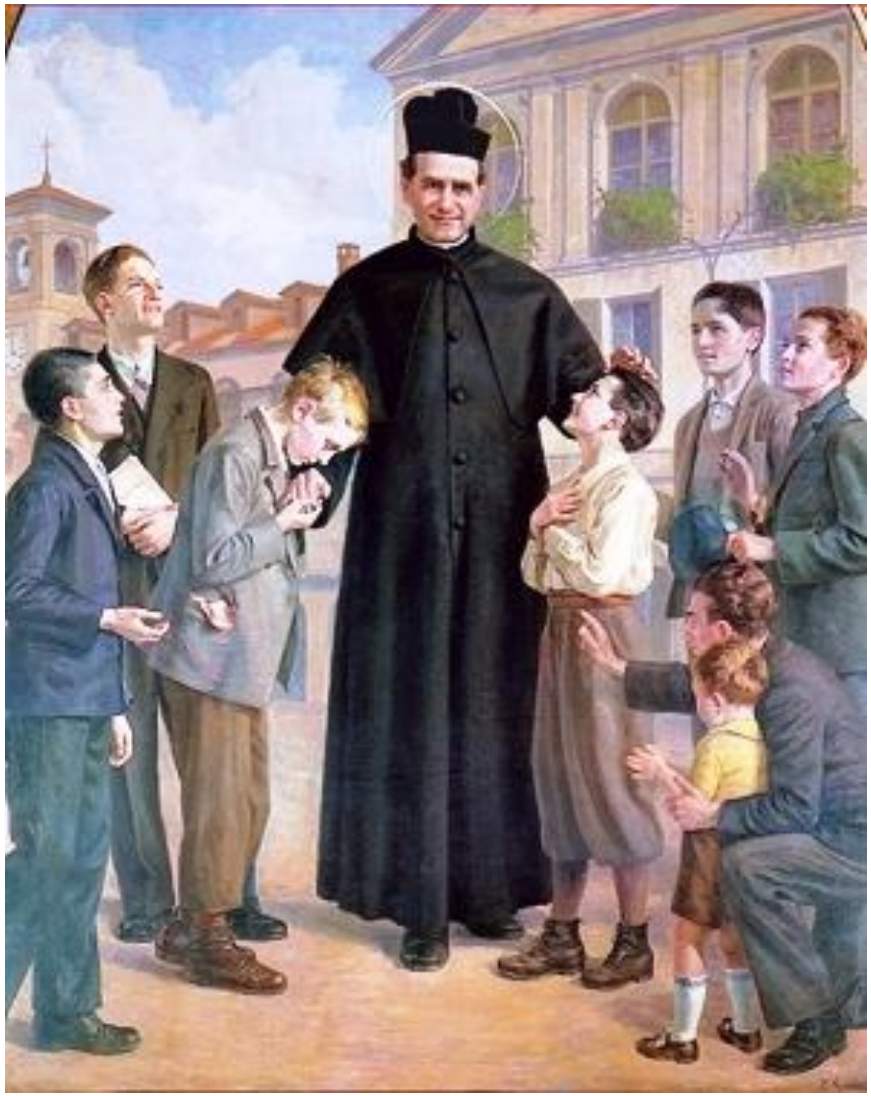


don Bosco

Verso la metà dell'Ottocento, don Bosco (XIX sec.) inaugura a Torino l'Oratorio e vari laboratori manifatturieri entro quello di Valdocco.

- Apprendistato artigianale (artigiani insegnanti e tutor) per ragazzi "sbandati" che accoglie nell'Oratorio fornendogli vitto e alloggio;
- formazione professionale;
- apertura di scuole serali;
- educazione professionale e precetti morali cattolici.

San Giovanni Bosco



Salomon

A fine Ottocento, l'educatore svedese Salomon (XIX-XX sec.) diffonde le sue idee sul "lavoro pedagogico" ed elabora una didattica di esso tesa a promuovere il "gusto del lavoro" fin da piccoli.

Ovvero: «spiegare il senso di quel che dovrà essere eseguito; [...] curare individualmente i progressi dell'allievo; [...] aver ben presente come si procede gradualmente dal più facile al più difficile; [...] aver presenti una serie di modelli diversi a seconda dell'oggetto di cui ci si sta occupando, eccetera». Inoltre, secondo Salomon il lavoro pedagogico deve: «essere accattivante per il ragazzo [...], favorire lo sviluppo di una destrezza di tipo generale, esigere ordine ed esattezza, ispirare esigenze di pulizia, tener desta l'attenzione, essere proporzionato alle capacità fisiche dei ragazzi, escludere la sedentarietà e sviluppare organicamente tutte le parti del corpo, tendere a dar forma ad un prodotto bello» (Pancera, 1987, 104-105)

OTTO SALOMON.

Kerschensteiner

Ne *Il concetto della scuola di lavoro*, Kerschensteiner (XIX-XX sec.) espone i seguenti concetti, che riprendiamo in via sintetica:

- lo Stato è il bene esterno supremo che racchiude in sé tutti gli altri fini;
- la scuola ha lo scopo di formare, moralmente e caratterialmente, dei giovani destinati a divenire cittadini utili allo Stato (il fine educativo è subordinato a quello etico);
- il lavoro manuale e la formazione allo stesso aiutano lo studente sia a divenire cittadiino utile allo sviluppo e al progresso socio-economico della società in cui vive sia a soddisfare i suoi bisogni educativi fondamentali (senza il lavoro il castello educativo è privo di una colonna portante per l'autoaffermazione integrale della personalità;

…

- il lavoro deve essere inteso in senso pedagogico, ossia che «proceda da un piano che il fanciullo stesso abbia meditato, che serva all'attuazione di un fine e produca (renda reale, oggettivo) una cosa che sia la copia fedele del piano concepito». In breve, un lavoro che sia «l'esplicazione d'un precedente lavoro spirituale» (Kerschensteiner, 1961, 36).

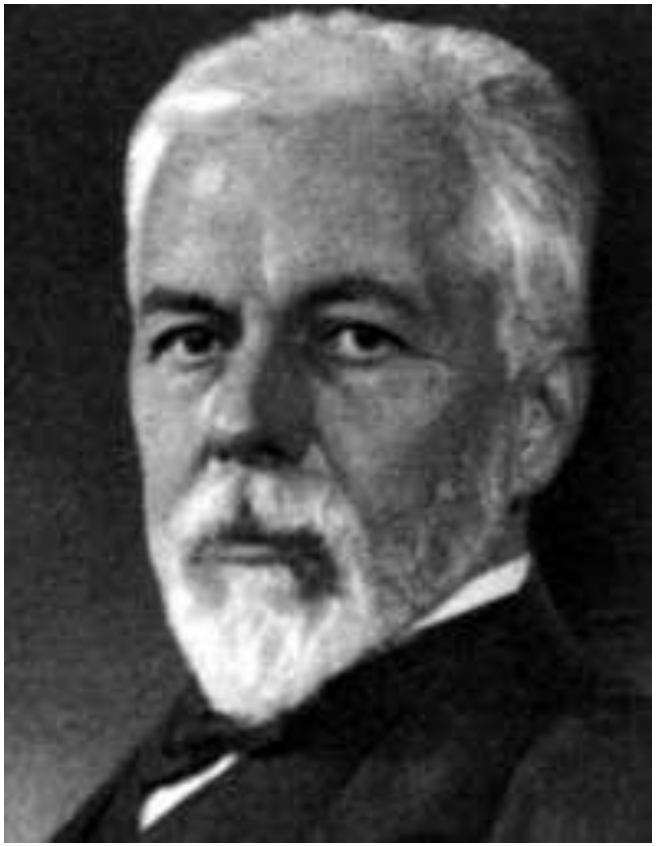
«coscienza del problema» e

«determinazione di piano di lavoro» «esecuzione» ed «autocritica»

...

- il lavoro in senso pedagogico ha per scopo ultimo quello di «condurre a un atteggiamento oggettivo sempre più perfetto» (*Ibid.*, p. 36), cioè al consolidamento di un abito logico-riflessivo che permetta, nella dinamica interazionale e conflittuale tra soggetto ed oggetto, di distaccarsi da istinti ed interessi egocentrici per cogliere l'oggettività del valore che emerge dal prodotto finito. Tanto più alto, poi, è il rispetto dell'oggettività, quanto più spesso è il livello di moralità raggiunto: «infatti che altro vuol dire moralità se non porre il valore obiettivamente pregevole sempre al di sopra di quello pregevole soggettivamente [...]?» (*Ibid.*, p. 55);
- l'importanza del contatto e della familiarizzazione con i "beni di cultura" agli effetti del processo di oggettivazione.

Georg Kerschensteiner



La seconda fase della Rivoluzione industriale

A partire dalla seconda metà dell'Ottocento, prende avvio la seconda fase della Rivoluzione industriale:

- introduzione dell'energia elettrica;
- scoperta di combustibili ottenibili dal petrolio;
- sviluppi nella lavorazione dell'acciaio.

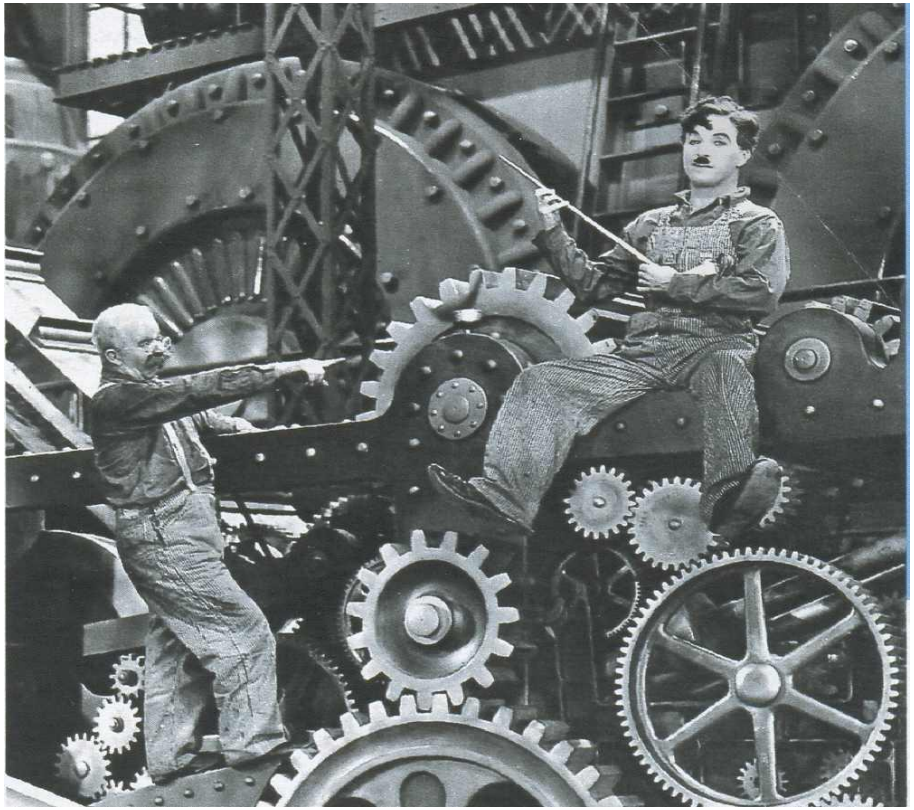
Verso la produzione di massa

Oltre quanto suddetto, l'elemento forse più importante ai fini del nostro discorso è che in questa fase gli statunitensi raggiungono livelli elevati ed insormontabili nella realizzazione di macchine utensili automatiche, specializzate e ad alta velocità.

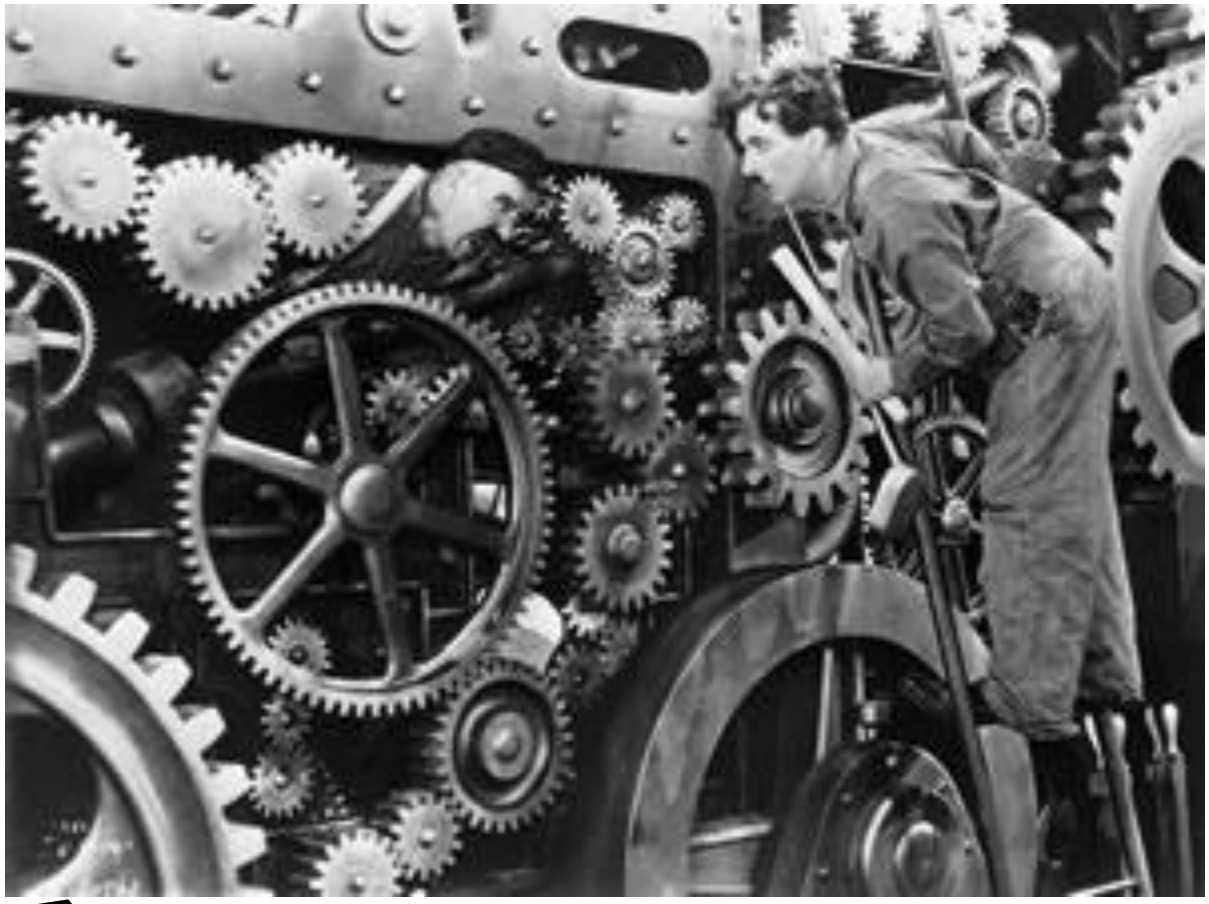
Ciò, insieme, alla loro competenza nella standardizzazione ed intercambiabilità delle parti, porterà allo sviluppo della linea d'assemblaggio semovente (nella nascente industria Ford) e al "perfezionamento" della *mass production*.

Modern Times 1

Modern Times 2



Modern Times 3



Taylor

(il metodo)

Gli esperimenti condotti dal Taylor (XIX-XX sec.), presso la Midvale Steel Company di Philadelphia e poi alla Bethlehem Steel, inerenti alla organizzazione del lavoro e al suo miglioramento, curvati sulla individuazione dei movimenti di base essenziali, sui tempi (ivi comprese le pause di riposo), sulla eliminazione degli spostamenti inutili e sulla riprogettazione degli utensili medesimi, gli consentono di fissare un metodo che si propone di:

«a) scomporre il ciclo di lavoro in elementi analitici, ricombinare sperimentalmente questi nel modo più economico e razionale (*one best way*); b) scegliere l'operaio idoneo a svolgere il lavoro (si esplicita rigorosamente il principio "*the right man to the right place*": l'uomo adatto al posto adatto); c) addestrare l'operaio a lavorare secondo le istruzioni sull'esecuzione e sui tempi di pausa prefissati (*training* analitico); d) retribuirlo in "misura adeguata" ad ottenere il "rendimento massimo", ossia pagare sopra la media abituale chi lo raggiunge (compare il principio delle tariffe differenziali: *differential rates*)» (Novara, Sarchielli, 1996, 53).

Taylor

(la formazione)

- Addestramento degli operai.
- Formazione del management: risponde a dei bisogni formativi che sono frutto di un cambiamento tecnico-organizzativo a cui si devono adeguare l'organizzazione e gli uomini che vi lavorano e a cui corrispondono dei compiti precisi che servono a fronteggiare tale mutamento.
- «La dimensione umana di tutta l'operazione si riduce alla specificazione delle conoscenze ed abilità necessarie ad assolvere tali compiti, da cui si deducono gli obiettivi della formazione, ovviamente declinandoli in comportamenti finali richiesti e quindi in concatenamenti di apprendimenti» (Bocca, 2005, 95).

Taylor-fordismo

(la genesi)

Lo *scientific management* o 'taylorismo', poi, una volta applicato alla produzione fordista (c.d.m.) acquisisce caratteristiche peculiari, di seguito elencate:

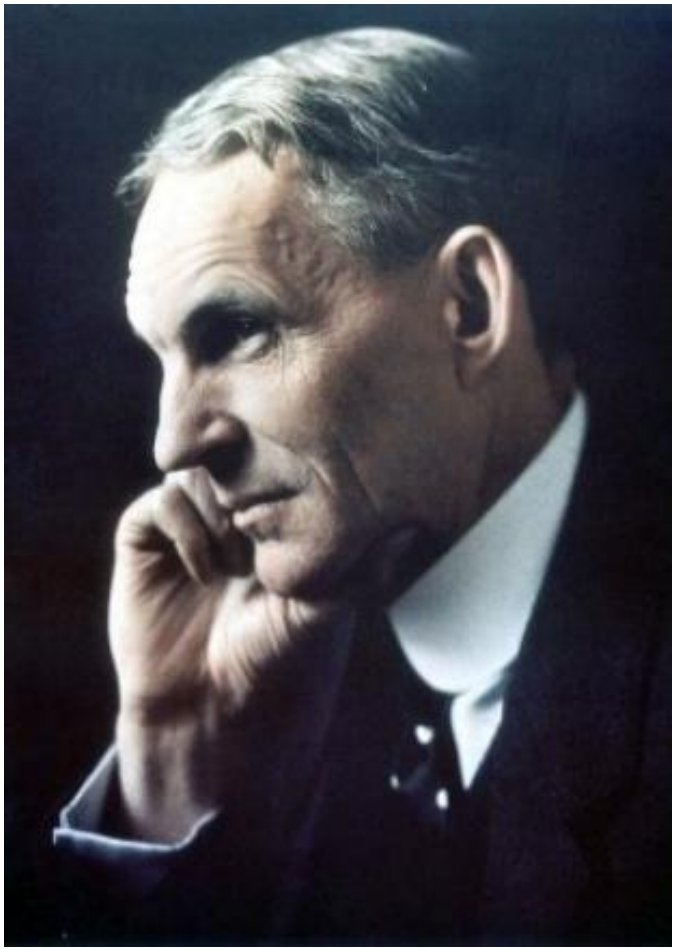
«1) ritmo di lavoro controllato meccanicamente (linea di assemblaggio semovente); 2) ripetizione di movimenti semplici; 3) richiesta di una abilità, di una capacità di giudizio e di una esperienza minima e, pertanto, di un addestramento minimo; 4) procedure operative predeterminate, con utensili e tecniche preselezionate per l'operaio; 5) scomposizione del prodotto, in modo che l'operaio esegua il proprio compito solo su di una piccola frazione di esso; 6) richiesta all'operaio di un'attenzione (automatica) sufficiente a stare al passo con la linea semovente» (Kranzberg, Gies, 1976, 148).

Taylor-fordismo

(le possibili cause del successo)

1. Il bisogno di adeguare l'organizzazione del lavoro al progresso tecnologico;
2. incrementare la produttività delle macchine e dei lavoratori;
3. soddisfare rapidamente una domanda in crescita costante;
4. ispessire la dicotomia borghesia imprenditoriale-proletariato tramite la disciplina della macchina e la gestione della formazione (esigenza di contare su braccia di lavoro scarsamente acculturate).

Frederick Taylor e Henry Ford

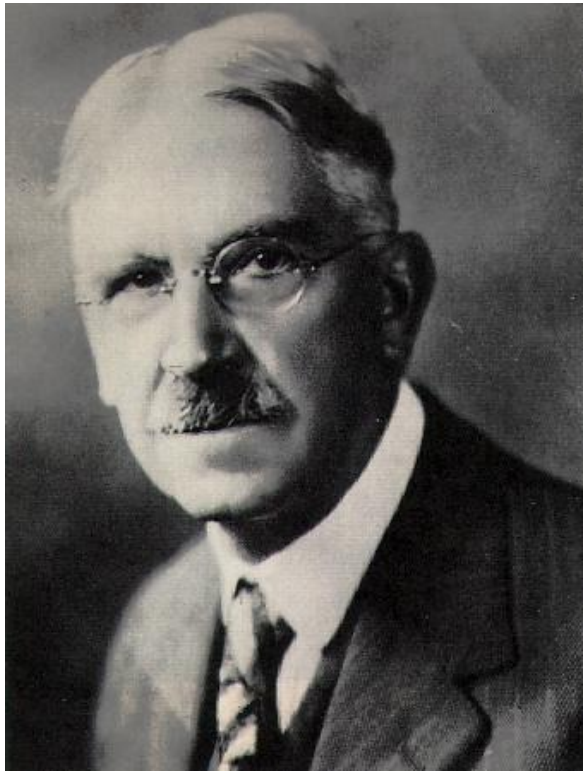


Prima fabbrica Ford

Dewey e il lavoratore accessorio della macchina

«Quanti lavoratori sono oggi meri accessori delle macchine che adoperano! Questo è dovuto in parte alla macchina stessa od al regime che si appoggia tanto sui prodotti della macchina; ma è certamente dovuto in larga parte anche al fatto che il lavoratore non ha avuto nessuna opportunità di sviluppare la sua immaginazione e la sua simpatia e comprensione per i valori sociali e scientifici che si trovano nella propria opera» (Dewey, 1967, 15).

John Dewey



Ferrière

Fondatore della *Ligue internationale pour l'éducation nouvelle*, Ferrière (XIX-XX sec.) sollecita la ricomposizione armonica tra *educazione della mente ed educazione della mano*, attribuendo al lavoro un ruolo fondamentale in seno alle nascenti Scuole Nuove:

✧ «Il fanciullo ha *bisogno* di muovere i suoi muscoli, di servirsene e di renderli così più forti e più agili. […] La *forza* muscolare si accresce nell'opposizione tra l'energia individuale che sorge dall'interno e la resistenza esterna. […] I lavori manuali soddisfano appunto questi bisogni, accrescono questa forza».

✧ «I lavori manuali fanno acquistare al fanciullo delle *conoscenze d'ordine fisico*, […] *cognizioni elementari d'ordine industriale*» e conoscenze relative «agli *strumenti*».

✧ «I lavori manuali sviluppano l'*osservazione*», il «potere di *associazione* mentale», l'«*immaginazione*» e la «*riflessione*».

…

- «I lavori manuali favoriscono la *coordinazione* delle attività, mettendo in esercizio tutti i sensi, tutti gli organi, tutte le funzioni tanto del corpo quanto dello spirito». Favoriscono, inoltre, «l'adattamento […] dell'ambiente all'individuo», «ma soprattutto l'inventiva» e il «senso estetico».
- «I lavori manuali educano alla sincerità: nel lavoro concreto non v'è possibilità di menzogna […], una cosa è fatta bene o è fatta male». Quindi, «nel fanciullo […] che è riuscito a far bene qualche cosa nasce quella *sicurezza*, quella coscienza di sé e delle sue possibilità che è uno dei più potenti stimoli di progresso ed uno dei più efficaci elementi di buon successo nella vita». Ancora, grazie ai suddetti lavori, il fanciullo «arriva a sentire […] la stima per il *lavoratore*; […] impara, cioè, dal suo lavoro che agire val più che parlare».
- «Bisogna far presente che il lavoro manuale si presta meglio di ogni altro alla cooperazione tra scolari, dalla quale sorgerà il *senso della solidarietà* e del suo valore sociale».

…

✧ «È degna della massima nostra considerazione l'osservazione […] dei psico-fisiologi, sulla ripercussione che le attività fisiche hanno sulle psichiche nei fanciulli. Per le medesime ragioni che dal modo di lavorare delle mani d'ogni fanciullo traspare il suo carattere morale, per converso, le abitudini da lui contratte nel lavoro manuale si riveleranno anche nell'esercizio di tutte le attività superiori dello spirito, appunto perché avranno esercitato la loro azione nella *formazione del carattere*». Gli effetti di tale azione si risolveranno dunque «in fermezza, sicurezza, precisione, pazienza e perseveranza sempre maggiori», così come in «padronanza di sé, risolutezza, sicurezza nella percezione del bene, e intrepidezza nel percorrere il cammino di cui questo bene è la meta. Non è dunque esagerato concludere che, da questo punto di vista, un lungo esercizio di lavoro manuale è una vera e propria scuola di educazione morale».

Le citazioni sono state riprese da Ferrière, 1961, 102-106.

Adolphe Ferrière

Il lavoro per Freinet

«Chiamo lavoro esclusivamente quell'attività che si sente tanto intimamente legata all'essere da divenirne come una funzione, il cui esercizio è di per sé il proprio soddisfacimento, anche se impone fatica e sofferenza» (Freinet, 1977, 196).

… nel bambino esiste soltanto il bisogno del lavoro …

Per Freinet (XIX-XX sec.), «*nel bambino non esiste bisogno naturale del gioco; esiste soltanto il bisogno del lavoro*, cioè la necessità organica di sfruttare il potenziale di vita per un'attività al tempo stesso individuale e sociale, che abbia uno scopo perfettamente compreso, alla misura delle possibilità infantili, […] che presenti un grande raggio di reazioni» e che «salvaguardi una delle tendenza psichiche più urgenti, soprattutto a questa età: il *sentimento di potenza*, il desiderio di superare se stessi, di superare gli altri, di riportare delle vittorie, piccole o grandi, di dominare qualcuno o qualcosa» (*Ibid.*, 197-198)

Il lavoro-gioco

Il lavoro-gioco è quel gioco funzionale «che si esercita nel senso dei bisogni individuali e sociali del bambino e dell'uomo, [...] che affonda le sue radici nella profondità del divenire ancestrale, e che, forse indirettamente, resta come una preparazione essenziale alla vita» (*Ibid.*, 184-185).

Freinet sull'interpretazione biblica del lavoro

«*La più sfibrante delle maledizioni non viene dal lavoro stesso, ma dalla miseria che troppo spesso lo accompagna, dalla sofferenza inutile e ingiusta, dalle angosce insospettate degli uomini e delle donne e dei bambini ai quali si ruba il pane che hanno guadagnato, e che ne soffrono nella carne e nel cuore. Il popolo non si inganna. Sente che il lavoro resta invece il suo solo rifugio, l'unica possibilità di conservare fino in fondo quel minimo di dignità, di fiducia nella propria forza e nella propria utilità sociale senza la quale la stessa vita sarebbe inaccettabile*» (Ibid., 195).

Cèlestin Freinet

Makarenko e il lavoro creativo

Makarenko (XIX-XX sec.), opponendosi alla meccanicità dell'attività manuale prefigurata dal taylorfordismo, invoca il principio secondo cui «"ogni lavoro deve essere un lavoro creativo" e che "avviare al lavoro creativo è il compito specifico dell'educazione"». Inoltre, afferma che il lavoro può fungere da strumento educativo solo se «"organizzato in un determinato modo, con un determinato fine"» e «"inteso quale *parte* di tutto il processo educativo"» (Makarenko, 1977, 29).

Anton Semënovič Makarenko

Hessen
e il fine del lavoro

Secondo Hessen (XIX-XX sec.), fine ultimo dell'attività lavorativa è favorire l'ingresso nella tradizione culturale e «la subordinazione alle sue leggi» per agevolare l'introduzione «nel mondo superiore degli obiettivi valori culturali», assicurando così la completa esplicitazione della «libertà interiore», della «coscienza», della «responsabilità» e della «consapevolezza» (Hessen, 1975, 144).

Struttura e contenuto della scuola moderna: scuola di primo grado

Tra i doveri didattici ed educativi della scuola di primo grado (*dai sette ai dieci anni*) rientra quello di «iniziare il bambino al lavoro, [...] vale a dire, ad un'attività che supera il giuoco», dal quale pur nasce, concepita però non come «ripetizione di un modello esemplare, dato dal maestro», ma come risoluzione collettiva di un «compito comune» (Hessen, 1975, 38).

In questa fase, pertanto, essendo centrale l'attività cooperativa, il lavoro educa alla responsabilità e riduce i margini dell'indisciplinatezza e della fantasia ludica fine a se stessa, aprendo le porte ad una realtà costruita sull'evidenza della necessità relazionale-sociale. In sostanza, lo svolgere cooperativamente un lavoro manuale segna il passaggio dall'azione al senso dell'azione, dal fare per diletto al dovere del fare.

Struttura e contenuto della scuola moderna: scuola di secondo grado

Nella scuola di secondo grado (*dagli undici ai quattordici/quindici anni*), il lavoro diventa una «materia a sé, il cui centro è di abituare alla tecnica (la 'grammatica' dei lavori manuali)», attraverso l'apprendimento dei «modi elementari di lavorazione» e dei «sistemi tecnici» idonei e la familiarizzazione con gli strumenti utili. Tuttavia, non è tanto la tecnica a rappresentare la dimensione ultima di tale *iter* formativo, o «l'abilità nella lavorazione della materia prima», quanto l'educazione a quella «perfezione» che «riguarda, soprattutto, [...] il lato intellettuale del lavoro manuale» (*Ibid.*, 152-154).

Struttura e contenuto della scuola moderna: scuola di terzo grado

Nella scuola di terzo grado *(dai quindici ai diciotto anni*), infine, la professione diviene «il punto di partenza e la fonte della istruzione generale» e assurge a motivo di fondo dell'evoluzione creativa di un lavoro sempre più autonomo (regolato in termini di comunità di lavoro professionale). Il principio guida, quindi, che dovrebbe fungere da fattore riconciliativo tra la cultura umanistica e l'istruzione professionale e facilitare la coscienza della vocazione degli studenti, è quello della «cultura generale specifica»; ossia il principio in base al quale si debba far leva e muovere da un «definito settore di cultura e attività» per «educare la personalità e rispondere alle più profonde tendenze della persona, che si risveglia al desiderio di trovare il suo posto nel mondo» (*Ibid.*, 43-49).

Pedagogia e mondo economico

Di contro agli effetti spersonalizzanti della meccanizzazione avanzata e della parcellizzazione del lavoro, Hessen propone:

- «una diminuzione di ore lavorative, unita ad un uso ragionevole della ricreazione» ed il miglioramento dell'atmosfera lavorativa (dalla qualità e salubrità dell'ambiente fino all'uso, allietante, di apparecchi radio);
- di variare le mansioni degli operai, come pure a coinvolgere questi ultimi nelle procedure di ottimizzazione e degli impianti e dei macchinari, partecipando «con la direzione all'intelligenza creativa dell'impresa»;
- il transito da una casuale accozzaglia di uomini verso la formazione di una «'comunità' di compagni di lavoro», oltre l'opportunità, per i dipendenti, di accrescere la propria presenza entro tutta una serie di attività sociali (definite 'secondo campo di lavoro') che crescono e si sviluppano attorno all'azienda stessa. e che, talora, finiscono con l'elargire soddisfazioni maggiori (Hessen, 1954, 23-27).

Pedagogia e mondo economico: compiti educativi per l'autorealizzazione della personalità

- Educazione polivalente e politecnica;
- educazione alla cooperazione;
- a fronte della contrazione del tempo lavorato e del binomio produttivismo-consumismo innescato dalla *mass production*, educare alla fruizione del tempo libero e al consumo razionale.

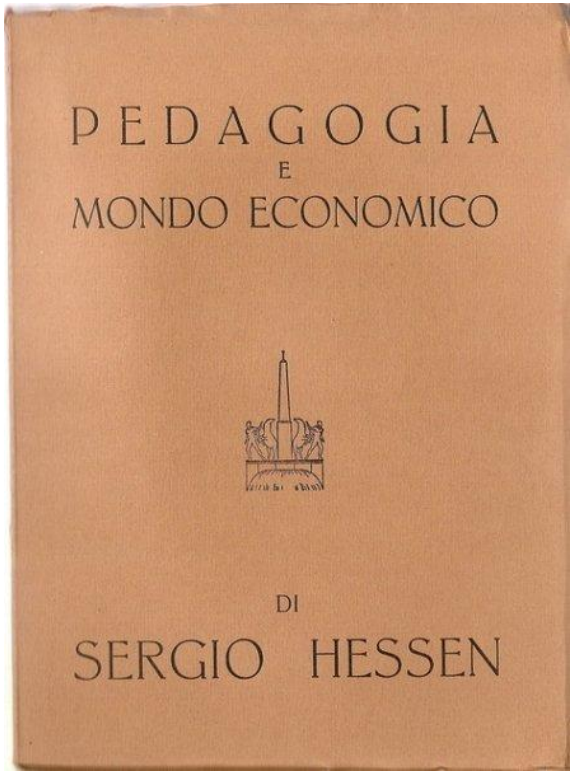
Il mestiere come microcosmo educativo

«Anche un mestiere assolutamente comune può esser insegnato come un microcosmo che compendia nella sua struttura un più vasto insieme di rapporti naturali e sociali, e [...], un insegnamento siffatto, può contribuire allo sviluppo della personalità dell'allievo e alla spiritualizzazione del mestiere, sì da elevarlo al piano della vocazione» (*Ibid.*, 45)

Hessen e la funzione del lavoro

Da ultimo, occorre rimarcare che per il pedagogista sovietico, agli effetti di un incremento motivazionale sperimentabile dal lavoratore medesimo, è di estrema importanza recuperare «la consapevolezza della funzione sociale del lavoro» (*Ibid.*, 29).

Copertina del volume *Pedagogia e mondo economico*, pubblicato in Italia dall'editore Avio di Roma



Mayo

- Nel 1927, i dirigenti della Western Electric Company, proprietaria delle Officine Hawthorne di Chicago, chiedono la collaborazione dello psicologo Elton Mayo e dei suoi colleghi per approfondire i risultati di alcuni esperimenti condotti tre anni prima dalla National Academy of Sciences, in ordine al rapporto tra la variabile illuminazione e l'aumento della produttività.
- Mayo, allora, interviene presso la Direzione per coinvolgere solo sei operaie addette all'assemblaggio di *relais* telefonici, chiedendo loro di consultarsi per esprimere i propri pareri o i propri veti riguardo ai cambiamenti introdotti ed invitandole ad eseguire i propri compiti autonomamente, seguendo ritmi naturali, nonché tralasciando la standardizzazione dei movimenti imposta dallo *scientific management*. Quindi, convince i dirigenti a pagare le operaie a cottimo, poi ad ampliare la durata delle pause, a variare le condizioni di illuminazione, umidità e temperatura e ad offrire dei pasti gratuiti, ottenendo come unico risultato quello di un incremento costante della produzione. Anche, sorprendentemente, quando tutti i mutamenti apportati vengono azzerati per tornare alle condizioni di lavoro originarie. A questo punto, si rende conto che quanto emerso di positivo non dipende dal miglioramento delle medesime condizioni, bensì dall'atteggiamento psicologico indotto dagli esperimenti stessi ('effetto Hawthorne') e dall'occasione di socializzare nell'ambiente produttivo.

Le interviste di Mayo

Negli anni seguenti, con l'aiuto della propria *équipe*, Mayo intervista più di 21.000 lavoratori, comprendendo:

primo, che il solo fatto di fornire loro l'opportunità di esprimersi liberamente è di per sé sufficiente a modificarne positivamente la disposizione nei confronti del lavoro, oltre a costituire una significativa valvola terapeutica di sfogo (origine del counselling aziendale);

secondo, che la forza-lavoro, come intuito grazie un esperimento precedente, tende ad organizzarsi in gruppi informali, dotati di una propria sottocultura, ricca di valori sovente in antitesi con gli obiettivi propugnati dalla dirigenza

Mayo e l'importanza del gruppo

Da ciò, dunque:

«a) l'invito a pensare in termini di incentivi di gruppo anziché individuali; b) l'invito ad usare l'incarico gerarchico per indicare al gruppo gli obiettivi dell'organizzazione e per integrare la responsabilità lasciata al gruppo nel proporre, per quanto al gruppo può competere, i modi migliori per raggiungere tali scopi; c) la conclusione che "se il dipendente può aspettarsi dalla partecipazione alla vita dell'azienda la soddisfazione di alcuni dei suoi più importanti bisogni emotivi, può, in una certa misura, sentirsi anche moralmente partecipe e impegnato nello sforzo aziendale. Da parte sua l'azienda può aspettarsi un grado maggiore di lealtà, di impegno e d'identificazione con i suoi scopi"» (Novara, Sarchielli, 1996, 78-79).

Strumentalizzazione delle Human Relations

- Purtroppo, Mayo e il movimento delle Human Relations che prende vita dalle sue ricerche non arriveranno a stravolgere l'impianto organizzativo taylor-fordista; viceversa, gli studi effettuati e proseguiti dalle HR si riveleranno funzionali a contenere il disagio e la rabbia diffusi tra i lavoratori costretti ad una *routine* disumanizzante, e, pertanto, si farà a lungo appello ad essi solo per addestrare i quadri ad adottare «maniere 'umane' [solitamente 'pacche sulle spalle'] entro strutture spesso progettate e controllate secondo un'ottica costrittiva e passivizzante per la forza lavoro»;
- invece, il *counselling* nato con il programma di interviste si ridurrà a spazio adibito esclusivamente allo sfogo personale, con assoluto divieto di esternare qualsivoglia pretesa o reclamo finalizzati a mettere in discussione il potere organizzativo.
- Insomma, si farà leva sulla teoria di Mayo per cercare sì di migliorare il clima aziendale, ma sempre e soltanto per il bene (profitto e riduzione dei conflitti interni) dell'azienda.

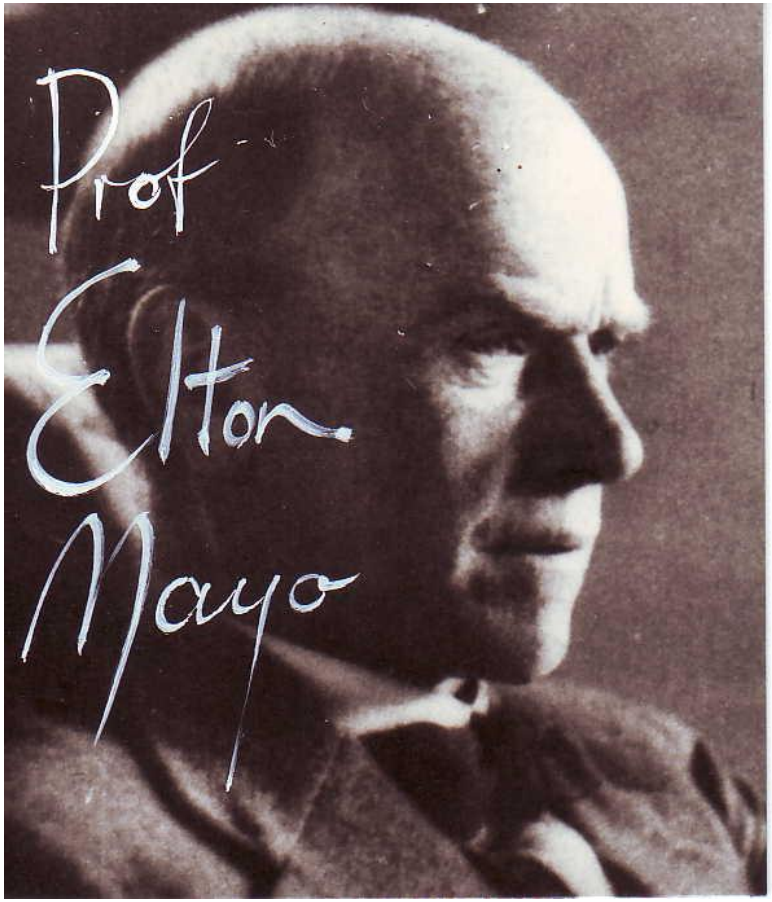
Tuttavia …

«L'insegnamento essenziale di questo paradigma di ricerca, tuttavia, si è sempre dimostrato valido: non c'è produzione, e soprattutto miglioramento della stessa, senza relazioni di gruppo significative e senza considerare i luoghi di lavoro incontri tra e di persone in grado di fare *équipe*» (Bertagna, 2000, 43).

Riassumendo, il contributo di Mayo ha portato a comprendere i benefici che possono essere ottenuti adoperandosi per creare un equilibrio tra le finalità dell'organizzazione e i bisogni sociali dei suoi componenti, dando al lavoratore la possibilità:

- ✓ di collaborare;
- ✓ di scambiare domande ed informazioni sul prodotto ottenibile;
- ✓ di rapportarsi con i colleghi, etc.

Elton Mayo



Lewin

Sulla scia del movimento delle HR si colloca in seguito Lewin (XIX-XX sec.), il quale introduce nello studio delle organizzazioni la 'teoria del campo' ed adotta modelli topologici per analizzare le interazioni dei loro attori.

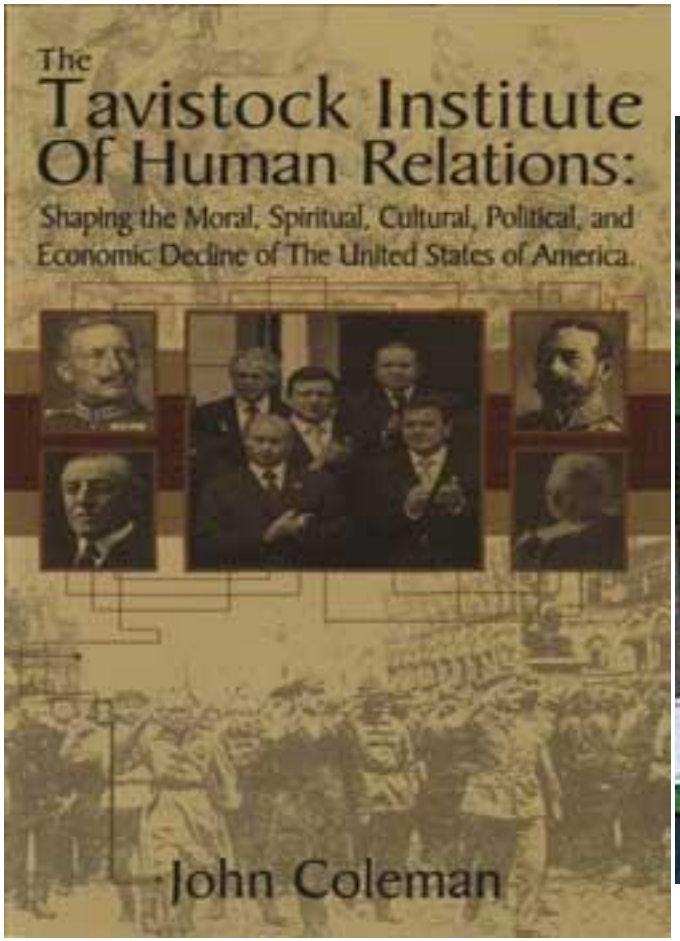
Kurt Lewin

Tavistock Institute of Human Relations

Sotto il segno e l'influenza degli studi di Lewin, questo Istituto giunge poi ad elaborare il concetto di 'sistema sociotecnico', che «intende l'organizzazione lavorativa come una combinazione di un sistema tecnologico con un sistema di rapporti sociali» (Novara, Sarchielli, 1996, 91).

L'analisi sociotecnica si concentra principalmente su una serie di rapporti tra variabili intra ed extra-aziendali (ambiente, sistema, processo produttivo, relazioni sociali, percezione dei ruoli, politiche aziendali, etc.), preoccupandosi di verificarne le interconnessioni causali e la loro influenza sull'armonia dell'intero sistema sociotecnologico.

The Tavistock Institute of Human Relations di Londra



Socio-analisi dell'organizzazione

In rapporto con il Tavistock, si sviluppa, quindi, l''approccio di socio-analisi dell'organizzazione', basato «sull'idea che i fenomeni umani possono essere esplorati in profondità attraverso una relazione professionale tra una persona o più persone che vogliono analizzare e comprendere se stesse e un analista, di cui esse cercano l'assistenza a questo scopo» (Jaques, 1967, 92).

Scuola delle Risorse Umane

In linea con le HR si posiziona, ancora, la Scuola delle Risorse Umane (fine II guerra mondiale-anni Sessanta), con l'intento di rinvenire soluzioni alternative alla predette "pacche sulle spalle".
Uno degli esponenti principi di tale scuola è McGregor, il quale formula la Teoria Y:

①la fatica psico-fisica correlata al lavoro è naturale;
②il lavoratore può raggiungere gli obiettivi produttivi fissati dalla direzione autodisciplinandosi;
③la persona matura la motivazione all'impegno lavorativo in misura corrispondente alle ricompense associate ai traguardi via, via superati;
④l'essere umano può sì accettare interventi direttivi, ma può anche agire con senso di responsabilità ed in modo autonomo;
⑤al fine di trovare soluzione adeguate alla pratica lavorativa, la creatività, presente in chiunque, dovrebbe essere agevolata nelle sue varie espressioni.

Douglas McGregor

Maslow ed Herzberg

Maslow (teoria dello sviluppo sequenziale dei bisogni) pone in luce il rapporto tra l'attività lavorativa ed il graduale appagamento di una scala, o piramide, di bisogni ordinati secondo livelli interconnessi e sovrapponibili e culminante nell'appagamento del bisogno di autorealizzazione.

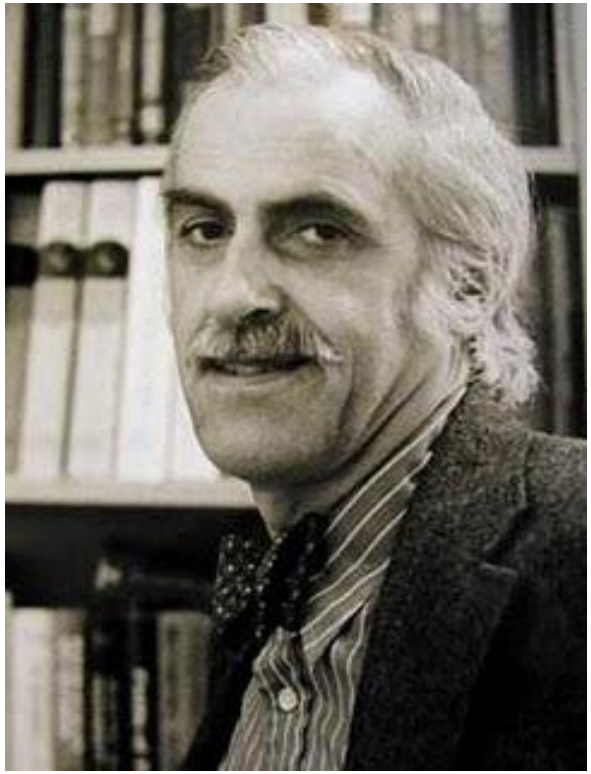
Herzberg tenta di ricomporre la dicotomia tra insoddisfazione e soddisfazione lavorativa, individuando quali cause prevalenti della prima i così detti "fattori igienici" o "di mantenimento" (concernenti il contesto lavorativo - politiche aziendali, competenza dei superiori, remunerazione, etc.) e della seconda i "fattori motivanti" (concernenti il contenuto del lavoro - natura intrinseca del lavoro, responsabilità di cui si è investiti, riconoscimento del proprio ruolo, promozione e ottenimento dei risultati). I primi costituiscono delle condizioni necessarie ma non sufficienti per approdare ad un'alta motivazione. Pertanto, un diverso e maggiormente rilevante peso assumono i secondi.

Abraham Maslow e Frederick Herzberg

La teoria motivazionale di McClelland

- Bisogno di affiliazione
- Bisogno di successo (autoperfezionamento professionale costante – esigenza di riconoscimento)
- Bisogno di potere (no accentramento egocentrico, ma controllo per sviluppo impresa)

David Clarence McClelland



Tecnologia dell'automazione

- Tale tecnologia si avvale della traduzione operativa del principio di controllo retroattivo (*feedback*) per far sì che il processo produttivo sia finalmente sorretto dall'impiego di mezzi dotati di motore autonomo in grado non solo di trasportare il pezzo da assemblare da una macchina a quella successiva, ma anche di orientarlo adeguatamente e con estrema precisione, sfruttando la sensibilità del mezzo stesso alle variazioni occorse e la sua capacità di reagire alle medesime.
- Il termine automazione viene usato per la prima volta nel 1946 dal vice-presidente della Ford.
- Evoluzione della tecnologia dell'automazione: 1. uso dei nastri perforati (danno informazioni alla macchina e ne controllano la successione delle azioni - controllo numerico CN, anni Cinquanta, effetto di alcune sperimentazioni condotte dalla U.S. Air Force); uso dei primi elaboratori elettronici (controllo numerico computerizzato – CNC); gestione integrale di un ciclo o di un settore produttivo, quand'anche non di un intero stabilimento, affidato ai computer.

Effetti dell'introduzione dell'automazione

- Aumento del tasso di produttività e diminuzione del numero degli addetti;
- decremento delle ore lavorative e miglioramento delle condizioni retributive e di sicurezza;
- l'operaio cessa di essere un'appendice sottoposta ai ritmi e agli ordini della macchina per divenirne il sorvegliante (abilità manuale assorbita integralmente dalla macchina);
- diminuzione della domanda relativa a meccanici specializzati in favore di operatori semi-specializzati investiti di una maggiore responsabilità operativa, manutentori, operai qualificati, impiegati ed ingegneri.
- concentrazione delle attività lavorative nella dimensione intellettuale, piuttosto che manuale;
- innalzamento del livello di istruzione all'interno del 'sistema industria' (di là dai ruoli intermedi o superiori, ai semplici operai è richiesta una solida preparazione di base, perlopiù fondata su conoscenze matematiche, scientifiche e tecnologiche utili a leggere e interpretare i problemi evidenziati dai pannelli di controllo);
- formazione continua per stare al passo con i tempi rapidi dell'innovazione tecnologica.

Applicabilità dell'automazione

- L'automazione completa non è applicabile ad ogni filiera produttiva;
- la sua espansione è limitata dagli alti costi che richiede, come dai rischi che si incontrano nel gestire sistemi integrati così complessi e sofisticati.

Inizio anni Ottanta:
L.A.P. ed automazione

Con l'automazione «l'impresa si qualifica sempre più come ambito che richiede personale ad elevata qualificazione tecnico professionale, oltre che in grado di operare all'interno di ampi spazi informali in cui esercitare un notevole grado di libertà e discrezionalità. Un esempio – calandoci nella realtà italiana – è rappresentato dal LAP (Lavoratore ad Alta Professionalità) in grado, per capacità e formazione teorica, di coprire un ruolo complesso: per esempio conduttore di un sottosistema produttivo, con capacità di recupero delle eventuali carenze tecniche (funzione di 'apparecchiatore'); oppure operatore in grado di intervenire, con conoscenze e capacità in area elettronica, sul sistema meccanico (funzione 'meccatronica'); oppure tecnico in grado di operare anche a livelli di semplici logiche di programmazione (funzione 'terotecnica'). Secondo una ricerca della Fondazione Agnelli, il LAP si qualificava, agli inizi degli anni '80, come una sorta di 'artigiano tecnologico' [... a cui] si richiedeva capacità creativa rispetto alla rappresentazione concettuale dei modelli, sensibilità alla schematizzazione, capacità di riferimento a schemi logici imprevisti a partire dalle sue conoscenze, capacità di concettualizzazione» (Bocca, 1998, 112-113).

Requisiti richiesti dall'automazione

- Alta professionalità;
- qualificazione;
- discrezionalità;
- creatività;
- responsabilità;
- elaborazione concettuale;
- abilità ad individuare e risolvere i problemi;
- capacità di comunicazione con i sistemi informatici e scambio dei dati desunti con gli altri operatori coinvolti, etc.

Automazione, tensione nervosa e motivazione

- Negli anni Settanta, con riferimento a realtà parzialmente automatizzate, ma anche a quelle meccanizzate, si cerca di ovviare al problema della tensione nervosa soprattutto tramite esperimenti di *job enrichment* (arricchimento della mansione) finalizzati a ricondurre ad unità mansionale compiti antecedentemente suddivisi fra lavoratori di diversa qualifica. Il *job enrichment* trova fondamento negli studi di Herzberg sulla *job satisfaction*.
- Contiguo al *job enrichment* si situa il *vertical job enrichment*, con cui si integrano compiti dapprima destinati ad alti livelli gerarchici.
- Altre modalità di progettazione e riprogettazione mansionale sono anche la *job rotation* (rotazione dei compiti per ovviare alla monotonia), il *job enlargement* (allargamento, estensione del numero di compiti assegnati a ciascun lavoratore e incremento della discrezionalità operativa) e il *work group* (gruppo di lavoro con autonomia operativa).
- Ulteriori soluzioni adottate sono quelle Volvo e Saab (destrutturazione della linea e creazione di gruppi di lavoro), Fiat di Melfi (scomposizione della linea in quattro più piccole), Norvegia, Germania ovest, Jugoslavia e Israele (partecipazione dei lavoratori alle strategie decisionali.

Tecnologia dell'automazione

La soluzione giapponese

Ovviamente diversa per contestualizzazione culturale, nonché distante dall'impostazione HR, la soluzione giapponese punta sui 'circoli dei lavoratori' (anni Sessanta e Settanta), i quali raggruppano operai con compiti comuni (dodici circa) offrendogli l'opportunità di stabilire autonomamente i metodi di produzione e le procedure inerenti il controllo di qualità.

Toyota Production System (TPS)

I) Abbattimento dei costi >>>>>>>>>>>>>>>> Lean Production

✧ Eliminazione degli sprechi, delle eccedenze, della merce invenduta e ammassata nei magazzini, dei materiali di stoccaggio in attesa di essere lavorati;

✧ azzeramento dei piani logistici infruttuosi (trasporti e spostamenti inutili);

✧ annullamento dei tempi morti;

✧ rimozione di tutte le operazioni superflue;

✧ tensione verso la perfezione qualitativa del prodotto;

✧ adozione della logica del *just in time* (JIT), ossia produrre con il minimo dispendio soltanto ciò che incontra un bisogno realmente esistente.

TPS – JIT (Just In Time)

«Nelle sue linee generali il JIT può essere definito "un sistema produttivo che garantisce la continua e perfetta simmetria tra l'offerta dei beni prodotti e la domanda che proviene dal mercato". [...] Le conseguenze che si ottengono con questo modo di produrre sono opposte a quelle della produzione di massa. Quest'ultima punta su economie di scala attraverso la fabbricazione prolungata e uniforme di un dato prodotto e il rigido rispetto delle quantità programmate con largo anticipo. Gli uffici di programmazione conoscono solo indirettamente le richieste del mercato e calcolano con criteri probabilistici la quantità di materiale grezzo da comprare e i flussi produttivi. Le variazioni apportabili ai programmi prestabiliti sono modeste e la produzione, regolata centralmente, procede 'per spinta' da monte a valle (sistema *push*). Il JIT rende invece possibile far uscire i prodotti in serie brevi e differenziate, con aggiustamenti continui alle fluttuazioni della domanda che 'tira' la produzione (sistema *pull*)» (Bonazzi, 1997, 169).

Toyota Production System (TPS)

II) Coinvolgimento dei lavoratori >>>>>>>>>>>>>>>>>>>>>>> Autonomazione

«Nel fordismo vige una divisione burocratica (taylorista) del lavoro, con confini precisi tra le mansioni. [...] Nel modello giapponese invece le mansioni hanno confini poco precisi e i dipendenti sono sollecitati a partecipare alle decisioni riguardanti la produzione. Il coinvolgimento dei dipendenti trova la sua manifestazione più evidente nel cosiddetto principio di 'autonomazione' (contrazione di autonomia e automazione, in giapponese *jidoka*), ossia nel diritto-dovere degli operai di interrompere il flusso produttivo ogni volta che notano delle anomalie o dei difetti, e di segnalarlo attraverso indicatori luminosi (*andon*) in modo che si possa effettuare una correzione immediata. L'autonomazione infrange il principio fordista che la produzione deve sempre e comunque andare avanti (la regola del *move the metal*) e che gli eventuali difetti devono essere corretti solo alla fine della linea in fase di verifica e collaudo. Il coinvolgimento dei dipendenti si manifesta anche in altri aspetti: [...] l'impegno nel miglioramento continuo (*kaizen*), a piccoli passi, di ogni fattore produttivo con suggerimenti, discussioni di gruppo, sperimentazioni dei possibili cambiamenti. [...] Allo stesso modo come il taylorismo aveva il massimo principio metodologico nell'*one best way*, il modello giapponese lo ha nel *kaizen*. Mentre però l'*one best way* imponeva per via gerarchica soluzioni che si supponevano definitive, il *kaizen* coinvolge l'intera comunità aziendale e i suoi risultati per definizione non sono mai definitivi» (*Ibid*. 171-172).

TPS e Qualità

Abbattimento dei costi Coinvolgimento dei lavoratori

Qualità a monte e a valle del processo produttivo
(punto di intersezione e raccordo tra i due principi)

L'alternativa TPS per la ricomposizione tra tempi della vita e tempi del lavoro?

Contro:

- l'operaio rinuncia spesso, per il bene comune, alle soste e alle ferie stesse, prodigandosi in infinite ore di straordinario ed accettando, nondimeno, una minima base salariale di partenza.
- rischio dell'annientamento in un lavoro che tutto risucchia e ingloba;
- i sindacati sono allineati sulle posizioni dei datori di lavoro;
- disponibilità di lavoratori assolutamente prevedibili e affidabili, sempre;
- estremo tentativo, da parte del capitale, di rimpadronirsi subdolamente di un pieno ed incondizionato comando sul lavoro?

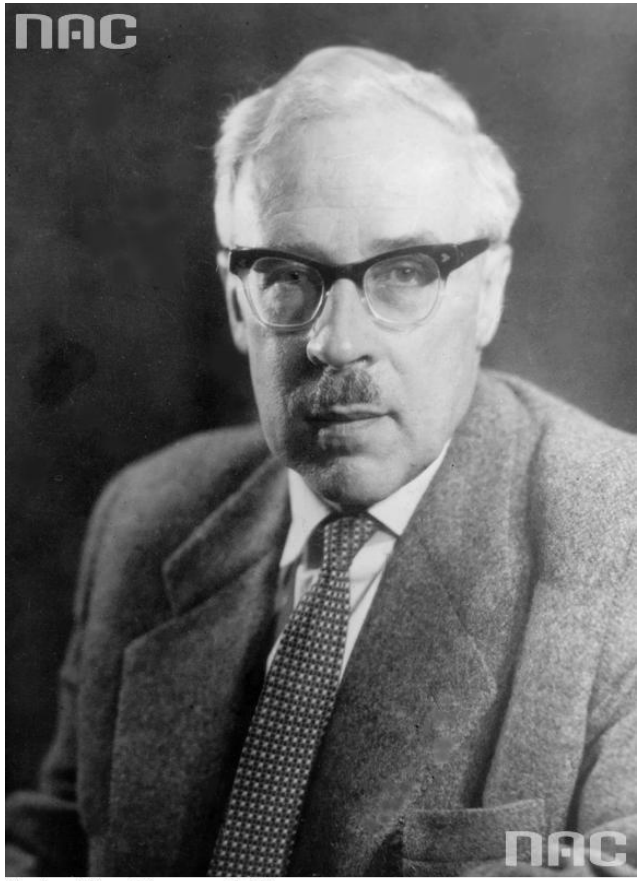
Suchodolski

Secondo il pedagogista polacco, l'automazione presuppone «un nuovo tipo di rapporti tra l'uomo e la macchina, con la formazione di nuovi principi di collaborazione tra questi due fattori riconciliati e con la prospettiva di trasferire alla macchina non soltanto ogni pesante lavoro fisico, ma anche ogni attività meccanica ed uniforme che non richieda qualificazioni peculiarmente umane, cosicché l'uomo possa dedicarsi esclusivamente ad un lavoro veramente fondato sull'intelletto» (Suchodolski, 1964, 145).

Suchodolski e l'automazione: nuove esigenze

- «Una capacità ed un senso di responsabilità maggiori»;
- disposizione ad «agire in modo vigile ed intelligente»;
- flessibile «capacità di adattamento»;
- «effondersi delle forze creative», ovvero «un lavoro [...] più creativo da parte dell'uomo» (*Ibid.*, 146-147)

Bogdan Suchodolski



Narodowe Archiwum Cyfrowe, sygn. 20-107

Agazzi e l'automazione

«Quando entrano di mezzo fabbriche automatizzate in cui vengono introdotti i materiali primi e grezzi, ed escono i 'manufatti' (i 'meccanofatti') già imballati e pronti per la spedizione senza essere stati toccati da una mano, né visti da uno sguardo, la presenza dell'intelligenza e della volontà in senso diretto cede sempre più o vien meno del tutto. E la loro presenza può essere recuperata solo a patto che si diventi capaci di prendere coscienza, attraverso uno studio adeguato, di quei processi e di ciò che in essi converge» (Agazzi, 1958, 204).

Aldo Agazzi

Il lavoro come attività propriamente umana

«A lavorare è solo e sempre l'uomo, e, in lui, propriamente il suo spirito. Non è cioè la *mano* a compiere il lavoro, ma lo spirito umano – mente, intelletto, intelligenza, intuito, intuizione, processualizzazione, volizione, espressione – per mezzo della mano; meno ancora, perciò, l'utensile [...] o la *macchina* [...]: ma è l'uomo che lavora per mezzo dell'utensile, della macchina [...]. Si tratta cioè [...] di coefficienti puramente strumentali del lavoro dell'uomo, ma l'*anima del lavoro sta solo nell'anima dell'uomo*, là dove è la coscienza, appunto, dei fini e dei mezzi, dove è la luce del pensiero e l'atto di intelligenza e volontà» (Agazzi, 1958, 125).

Agazzi e le "forme irriducibili" dell'attività spirituale

«1. l'attività teoretica, o del pensiero, ordinata al conoscere empirico, scientifico, filosofico: al vero»;

«2. l'attività pratica, ossia dell'azione, della moralità, ordinata al riconoscimento, alla volizione e all'attuazione del bene»;

«3. l'attività estetica, nel gusto e nella produzione del bello, l'attività dell'arte»;

«4. l'attività sociale, o della partecipazione comunitaria con gli altri uomini»;

«5. l'attività religiosa, ordinata ai rapporti con l'Assoluto in quanto Divinità, ed alla vita in comunione di fede, di amore e di grazia con Dio»;

infine, il pedagogista riunisce i punti 6, 7 e 8 per individuare un gruppo di attività (economia, tecnica e lavoro) in cui il lavoro medesimo assume un ruolo ben definito (*Ibid.*, 133).

Agazzi: una prima definizione di lavoro

Per Agazzi (XX sec.), il lavoro è il «calare di una forma ideale in una materia, a guisa di causa efficiente, di *enérgheia* che attua l'*entelechìa*, fine del suo processo»; è, in sintesi, un «*fare esecutivo finalistico*»

(*Ibid.*, 135 e 136).

Agazzi e la teoria dell'intelletto

Il lavoro è un fare esecutivo finalistico:

Fare (=agire, *prattein*) vs. Fare (= produrre, *poiein*)

vs.

Fare (= produrre in arte)

Agazzi: intelletto e fare

Intelletto e fare costituiscono un tutt'uno inscindibile.

Nel lavoro si ha un intelletto orientato al fare e un intelletto che fa («*intellectus faciens*»), così come un fare intriso d'intelletto, o meglio un fare intellettuale («*facere intellectualis*»).

Risultato: «il lavoro è un'operazione intelligente e dell'intelligenza» (*Ibid.*, 138).

Agazzi:
definizione di lavoro

«Ecco così il lavoro come atto specifico, come una delle forme assunte dall'attività umana, dotata d'un proprio tipico processo: un processo che muove da un atto di intelletto teoretico, atto che, 'per estensione', diventa di intelletto poietico-operativo, in quanto ordinato ad un fine produttivo, e in quanto, essendo rivolto al 'fare' esecutivo, è rivolto alla 'materia' (in generale alla realtà naturale: materia, energie, forze, leggi), per pervenire, mediante l'opera della mano (nuda o potenziata dall'utensile e dalla macchina, o scavalcata dal diretto inserirsi dell'intelligenza in un dispositivo meccanico o automatico), a un determinato prodotto (beni, strumenti, servizi), mediante un procedimento di attuazione 'pratica', l'*esecuzione*, la quale, accanto ai problemi dell'incontro dell'ideazione con le particolarità della materia e delle energie, pone tutti i problemi dell'acquisto delle 'abilità': attitudini, abitudini, adattamenti, 'aggiustamenti', convertibilità, ecc.» (*Ibid.*, 139).

Agazzi: lavoro ed educazione integrale

- Definizione di educazione all'alba del personalismo pedagogico italiano di ispirazione cristiana:

«azione promotrice dello sviluppo integrale della personalità mediante la formazione armonica dei suoi aspetti principali [...] culminante nella maturazione etica del carattere, nell'adesione totale (fede), in una visione coerente della realtà (uomo, mondo, Dio) e nella manifestazione operativa della vocazione» (Agosti, 1955, 240).

>>>> **Educare al lavoro per l'educazione integrale**.

Il concetto di educazione integrale

- Si ritiene integrale quell'educazione che permette all'essere umano di esprimere «tutto il potenziale di umanità, di affettività, di sensibilità, di percezione, di linguaggio, di socialità, di intelligenza, tutte le funzioni che interagiscono nella personalità individuale, in modo che il potere di ognuna di esse, onori il potere delle altre, per consentire una piena costruzione, una integrale manifestazione dell'io individuale» (Macchietti, 1982, 79).
- «In altri termini, nella misura in cui tutte le funzioni umane si incontrano, si sintonizzano fra loro, garantiscono non solo una efficace attività dell'intelligenza ma anche una piena costruzione e manifestazione della personalità. [...] Lo scopo dell'educazione è proprio questo: aiutare le funzioni a sintonizzarsi efficacemente, senza mortificarne nessuna e attendendo che ciascuna di esse celebri il potere delle altre» (Mencarelli, 1976, 31-32).

“Siate fecondi e moltiplicatevi, riempite la terra; soggiogatela ...”

«Quando questi [l’uomo], fatto “a immagine di Dio [...]”, sente le parole: “Siate fecondi e moltiplicatevi, riempite la terra, soggiogatela” [...], anche se queste parole non si riferiscono direttamente ed esplicitamente al lavoro, indirettamente già glielo indicano al di là di ogni dubbio come un’attività da svolgere nel mondo. Anzi, esse ne dimostrano la stessa essenza più profonda. L’uomo è immagine di Dio, tra l’altro, per il mandato ricevuto dal suo Creatore di soggiogare, di dominare la terra. Nell’adempimento di tale mandato, l’uomo, ogni essere umano, riflette l’azione stessa del Creatore dell’universo» (*Laborem exercens*, 1981, 4).

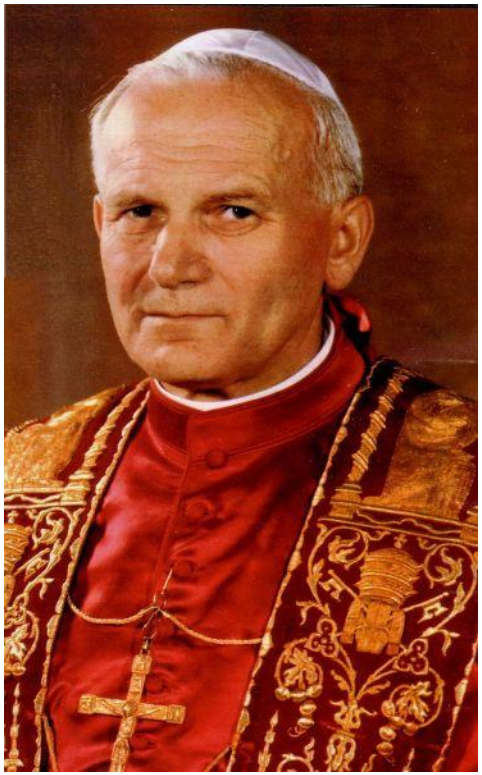
Il lavoro come tramite per il dominio sul mondo

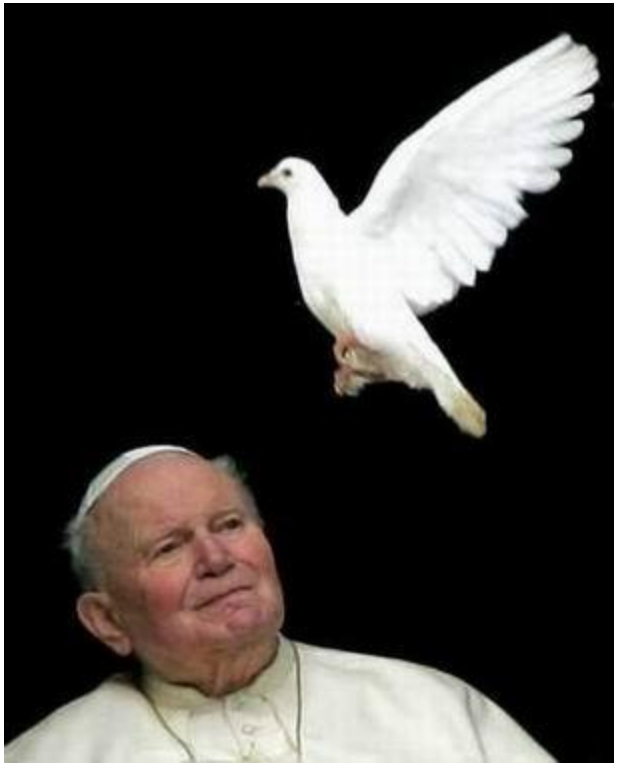
«Diventando – mediante il suo lavoro – sempre di più padrone della terra, e confermando – ancora mediante il lavoro – il suo dominio sul mondo visibile, l'uomo, in ogni caso ed in ogni fase di questo processo, rimane sulla linea di quell'originaria disposizione del Creatore, la quale resta necessariamente e indissolubilmente legata al fatto che l'uomo è stato creato, come maschio e femmina, "a immagine di Dio"» (*Ibid.*)

L'uomo soggetto del lavoro vs. "contenuto oggettivo" e "dominio tecnico del mondo"

«L'uomo deve soggiogare la terra, la deve dominare, perché come "immagine di Dio" è una persona, cioè un essere soggettivo capace di agire in modo programmato e razionale, capace di decidere di sé e tendente a realizzare se stesso. Come persona, l'uomo è quindi soggetto del lavoro. Come persona egli lavora, compie varie azioni appartenenti al processo del lavoro; esse, indipendentemente dal loro contenuto oggettivo, devono servire tutte alla realizzazione della sua umanità, al compimento della vocazione ad esse persona, che gli è propria a motivo della stessa umanità» (*Ibid.*, 6).

Karol Wojtyla





L'uomo e la Tecnica

- Tecnica come "disponibilità dello strumento"
- Tecnica come "apparato o sistema tecnologico"

Esempio di Tecnica come "apparato tecnologico"

«La ferrovia non ha introdotto nella società né il movimento, né il trasporto, né la ruota, né la strada, ma *ha accelerato e allargato le proporzioni di funzioni umane già esistenti* creando città di tipo totalmente nuovo e nuove forme di lavoro e di svago. [...] L'aeroplano, dal canto suo, accelerando la velocità dei trasporti, tende a dissolvere le città, le associazioni politiche e le forme associative proposte dalla ferrovia, *indipendentemente dall'uso che se ne può fare*» (McLuhan, 1981, 12).

Nella tela dell'apparato tecnologico

«Un apparato tecnologico ha infatti come fine se stesso e, attraverso i suoi prodotti, non punta ad altro che ad autoriprodursi. E riesce in questo intento tanto più quanto più si dispiega e si espande come un "campo totale", che impregna con le sue linee di forza la globalità delle situazioni e dei rapporti. Se è questa la tendenza inarrestabile degli apparati tecnologici, nessuno può essere sicuro di potersene tirare fuori purché lo voglia. In essi non si entra e si esce a piacere, ma si rimane invischiati fino a prova contraria e inconsapevolmente» (Totaro, 1998, 18-19).

L'uomo e la Tecnica: nuovi quesiti in vista della contemporaneità lavorativa

Dal rapporto uomo-tecnica, il ripiegamento sulla definizione di lavoro di Agazzi e i nuovi quesiti che ne discendono:

se l'anima del lavoro sta solo nell'anima dell'uomo, là dove è la coscienza, appunto, dei fini e dei mezzi, quale ruolo occupa, oggi, l'anima umana nel lavoro post-moderno?

Quale porzione di spirito è compresa nel lavoro industriale attuale?

Dove è la luce del pensiero e l'atto di intelligenza?

Qual è il senso del lavoro odierno di fronte al depotenziamento dello spirito?

Dov'è la possibilità di umanizzarsi, di farsi più uomini?

Dov'è, quindi, se c'è, la valenza educativa del lavoro?

E, soprattutto, quale educazione per quale uomo e quale uomo per quale lavoro?

Riassunto: evoluzione del sistema impresa

- La bottega artigiana;
- l'impresa 'centrata sul prodotto' (taylor-fordismo);
- l'impresa 'centrata sul processo produttivo', ovvero l'impresa parzialmente automatizzata;
- l'impresa flessibile.

Impresa flessibile: elementi costitutivi

- Automazione
- Integrazione
- Globalizzazione

Integrazione

Per integrazione, o meglio per 'sistema integrato', si intende l''opportunità' «di correggere i rapporti reciproci fra tutte le variabili in gioco al fine di ottimizzare i risultati e minimizzare i costi» (Paracone, Uberto, 1988, 78), sfruttando i meccanismi di *feedback* tra i diversi segmenti dell'impresa e puntando, dunque, verso «una completa flessibilità nelle relazioni con i settori a monte ed a valle della produzione» (Bocca, 1998, 115).

Integrazione: conseguenze e requisiti auspicabili

- "Impresa rete"
- Democratizzazione dei rapporti e delle procedure

Beck: globalità

«*Viviamo da tempo in una società mondiale*, e questo nel senso che la rappresentazione di spazi chiusi diviene fittizia. Nessun paese, nessun gruppo si può isolare dall'altro. In tal modo si scontrano l'una con l'altra le diverse forme economiche, culturali, politiche, e ciò che si dava per scontato, anche del modello occidentale, deve trovare una nuova giustificazione. 'Società mondiale' significa perciò l'insieme dei rapporti sociali che *non* sono integrati nella politica dello Stato nazionale o non sono da essa determinati (o determinabili)» (Beck, 1999, 23).

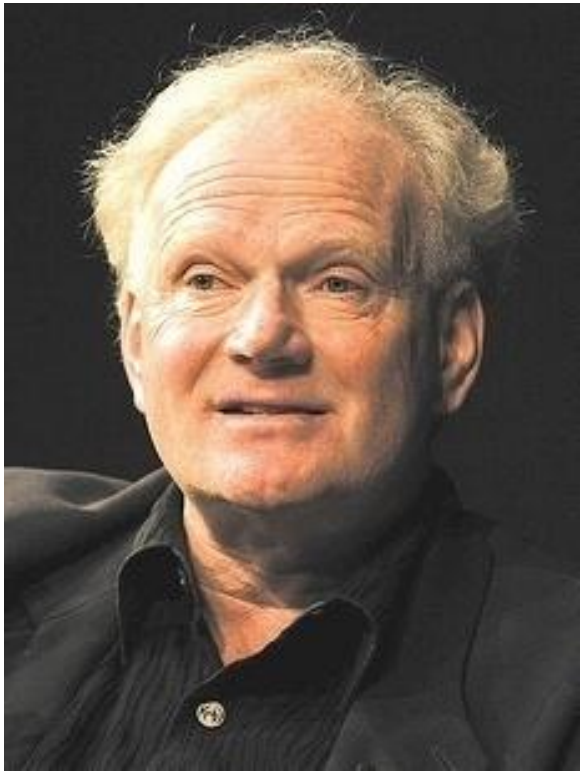
Beck: globalismo

Con Globalismo si intende «il punto di vista secondo cui il mercato mondiale rimuove o sostituisce l'azione politica, vale a dire l'ideologia del dominio del mercato mondiale, l'ideologia del neoliberismo. Essa procede in maniera monocausale, economicistica, riduce la multidimensionalità della globalizzazione ad una sola dimensione (quella economica, a sua volta pensata in maniera lineare) e considera tutte le altre dimensioni [...] solo subordinandole al predominio del sistema del mercato mondiale» (*Ibid.*, 22).

Beck: globalizzazione

«Il *processo* in seguito al quale gli Stati nazionali e la loro sovranità vengono condizionati e connessi trasversalmente da attori transnazionali, dalle loro chance di potere, dai loro orientamenti, identità e reti». Un processo che trova la sua specificità «nell'*estensione, densità e stabilità, empiricamente rilevabili, delle reti di relazioni reciproche regional-globali e della loro autodefinizione massmediale, così come degli spazi sociali e dei loro flussi d'immagine a livello culturale, politico, finanziario, militare ed economico*» (*Ibid.*, 24-25).

Ulrich Beck



Globalizzazione e lavoro (contro)

- "Invisibilità" delle imprese
- Difficoltà degli Stati nazionali a controllare gli effetti economici, sociali e politici correlati alla suddetta invisibilità
- Trasferimento di settori produttivi e stabilimenti (abbattimento costi mano d'opera)

Globalizzazione e lavoro

- Qualità e garanzia di un'assistenza mondiale
- Necessità di irrobustire i legami e l'integrazione, appunto, tra la casa madre e le varie affiliate

Impresa flessibile (automazione, integrazione e globalizzazione) e modelli organizzativi

- Modello giapponese
- Modello occidentale

Modello occidentale: Fiat e "fabbrica integrata"

- ✓ Fiat anni '70: crisi petrolifera, malcontento operaio (vs. meccanicismo, catena di montaggio, ripetitività dell'attività lavorativa), richiesta di produzioni flessibili.
- ✓ Risposta Fiat anni '80: neo-taylorismo informatizzato (fabbrica ad alta automazione – alta tecnologia (CIM – *Computer Integrated Manufactoring*) con forme organizzative arretrate).

Crisi del neo-taylorismo informatizzato

- ✓ Esigenza di recuperare una dimensione più umana (spazi e relazioni).
- ✓ Marginalizzazione del fattore umano vs. delicatezza dei sistemi integrati.

Superamento del "neo-taylorismo informatizzato"

Fiat fine anni '80:

- ✓ creazione di "squadre" di lavoratori atte ad intervenire autonomamente sulle anomalie produttive;
- ✓ decentramento delle responsabilità verso il basso e coinvolgimento dei lavoratori per il perseguimento della Qualità totale.

Fiat
e lean production

In sostanza, la Fiat, per giungere alla lean production, compie il cammino inverso rispetto a quello giapponese:

dall'impiego dell'alta tecnologia al coinvolgimento del capitale umano vs. dal coinvolgimento dei lavoratori all'uso dell'alta tecnologia.

Fiat, post-fordismo snello e nascita della "fabbrica integrata"

Con l'espressione "fabbrica integrata" si intende porre l'enfasi «sulla prevenzione e sul miglioramento continuo [si rammenti il *kaizen* giapponese], sulla partecipazione e sul coinvolgimento dei dipendenti, sull'apprendimento collettivo. [...] In altre parole, l'organizzazione tradizionale basata sulla divisione [...] tra le diverse funzioni (manutenzione, gestione dei materiali, fabbricazione, qualità), viene abbandonata a favore di una organizzazione nuova che pone al centro il processo produttivo in cui tutte quelle funzioni vengono integrate e coordinate» (Bonazzi, 1993, 61-62).

Lean production, alta tecnologia e integrazione

- «integrazioni tra l'uomo e la macchina: ossia fusione tra la fredda tecnologia e la razionalità umana capace di migliorare all'infinito l'efficienza del sistema»;
- «integrazione dei settori operativi svolgenti attività diversificate: unità produttiva, ingegneria di qualità, uffici tecnici di progettazione, ecc.»;
- «integrazione di diverse funzioni in una singola persona: l'operaio impegnato direttamente nella produzione, diviene contemporaneamente responsabile della qualità del prodotto e della piccola manutenzione»;
- «integrazione di diversi soggetti all'interno di un team: qui, ciascuno in base alle proprie competenze, apporta un valido contributo per la soluzione dei problemi» (Colapietro, Miccoli, 1998, 40).

Post-fordismo occidentale: elementi caratterizzanti

- Flessibilità produttiva (personalizzazione e customer satisfaction);
- produzione snella;
- introiezione della logica del *just in time*;
- ricerca della qualità (quale qualità?, necessità di un'organizzazione relazionale >>> "produzione cellulare", gruppi di lavoro, interfunzionalità);
- utilizzo dell'alta tecnologia (software dedicati altamente specializzati);
- integrazione avanzata;
- influenza della globalizzazione;
- nuovo approccio organizzativo che privilegia il capitale umano e dinamiche gruppali di lavoro in cui l'impostazione gerarchico-burocratica lascia spazio all'autonomia del decentramento gestionale e di responsabilità.

Post-fordismo e cultura organizzativa

L'idealtipo del lavoro post-fordista rimanda giocoforza alla considerazione circa l'opportunità di rinnovare la cultura organizzativa delle imprese occidentali, in vista di quella democratizzazione dei rapporti e delle procedure di cui dicevamo a proposito dell'integrazione intesa tout court.

Il “modello organico” del post-fordismo occidentale

Secondo questo modello, «le strutture e i ruoli sono sistemi aperti, funzionano in base ad ambiti di autonomia e non per delega e interagiscono fra di loro in base a regole che continuamente concorrono a modificare. Gli uomini, in questo modello, sono considerati componenti fondamentali del sistema, non risorse da utilizzare, e il rapporto fra attore e sistema è definito non dalla dipendenza, ma da una continua dialettica fra conflitto e partecipazione» (Moro, 1998, 59).

Tale paradigma contrasta ovviamente con il precedente modello meccanico, o dell’orologio, contrassegnato dalla parcellizzazione delle mansioni, dal predominio della burocrazia gerarchica, dal criterio della dipendenza esecutiva e dalla riduzione degli operai a ‘pezzi’ di ricambio dell’organizzazione.

Post-fordismo
e nuovi bisogni formativi

Già Agazzi, a proposito dell'avvento dell'automazione, postulava nuove esigenze formative. E ancor più oggi, a fronte di quanto esplicitato in merito al post-fordismo snello, è evidente tale premura. Ma di quale formazione c'è necessità?

Ebbene, sembrerebbero maturi i tempi per introdurre la formazione 'lavorativa' nell'alveo e «nella 'dimensione del pedagogico', la quale chiede di riunire le due anime della formazione, cioè quella globale e quella professionale»; in modo tale che una «nuova pedagogia della formazione [possa] impegnarsi per umanizzare le 'professioni' e per proporre itinerari ad 'orizzonte aperto', che mirino sia alla promozione del saper fare che a quella del saper essere» (Macchietti, 2003, 112), per «valorizzare l'uomo come 'persona' e come 'professionista'» e, quindi, per «offrire specifici contributi per ricomprendere il significato dell'educazione permanente [...], all'interno della quale si colloca anche la formazione professionale di cui è un elemento essenziale» (Macchietti, 2005, 12).

Sira Serenella Macchietti (omaggio alla Maestra)

La formazione è attività educativa

«Formazione è *attività educativa*. Dunque il suo obiettivo è il *sapere*: la promozione, la diffusione, l'aggiornamento del sapere. Nonché la promozione, diffusione e aggiornamento dei modi di utilizzo di tale sapere: come dire un sapere di tipo 1 e un sapere di tipo 2. Ma la finalità sottesa a un tale obiettivo va oltre: essa ha a che vedere con il significato profondo dell'azione educativa come momento di crescita dei soggetti a cui si rivolge, volta a volta culturale, sociale, professionale e personale. È in questi termini che l'attività educativa lega inestricabilmente apprendimento e cambiamento a un primo più generale livello» (Quaglino, 2005, 11).

Recuperare la dimensione etica della formazione

«Sembra infatti che la formazione sia andata progressivamente perdendo capacità di esprimersi anche sul piano dei valori vincolandosi, per opera di scissione, a un piano del sapere [...] individuato secondo criteri di pura e semplice strumentalità. La 'perdita di confidenza' rispetto al piano dei valori è forse proprio il risultato più evidente della tendenza [...] alla 'logistica pedagogica' intesa come puro presidio della trasmissione dei 'contenuti che servono' [...] e non già di una più precisa filosofia pedagogica. E dove può condurre la condivisione di una tale tendenza se non alla perdita del soggetto, alla scomparsa del soggetto del processo educativo e al dominio assoluto dei contenuti come espressione unica dell'azione finalizzata all'apprendimento? [...] Il recupero del soggetto del progetto educativo diviene allora per la formazione stessa un atto di valore e, contemporaneamente, il passaggio obbligato per il recupero della capacità di esprimere valori» (*Ibid.*, 16).

Formazione come
azione trasformativa del sé

Secondo Quaglino, il percorso formativo non dovrebbe ridursi, per chi ne fruisce, ad un momento istruttivo (trasmissione di conoscenze di base), bensì dovrebbe concernere pure un'azione trasformativa del proprio sé e rispondere, dunque e soprattutto, ad una domanda interna della persona dettata dal desiderio di conoscersi meglio e di realizzarsi nel rispetto delle proprie potenzialità, piuttosto che aderire solamente all'esigenza esterna di doversi collocare o ricollocare professionalmente (Quaglino, 2004).

Post-modernità: luogo di incontro tra pedagogia e formazione

Bocca identifica «la postmodernità come luogo di riavvicinamento tra formazione e pedagogia», ovvero il 'luogo' idoneo per:

- sanare «quella divaricazione fra pensiero pedagogico e operatività addestrativo-formativa» determinata dal 'taylorismo' e che scontiamo ancora oggi;
- scardinare il dominio di un certo *background* culturale in ambito formativo;
- sciogliere i dubbi legati all'eventualità che la pedagogia possa ricondurre ad unità vari orizzonti epistemici, «dai quali la più squisita dimensione della naturalità del lavoro per l'uomo sembra quanto meno posta in ombra» (Bocca, 2000, 67 e 112).

In breve, attribuisce alla post-modernità il merito di favorire la ricomposizione della dicotomia troppo a lungo registrata tra momento prettamente formativo e momento più ampiamente educativo.

Formazione
umanistica e professionale
insieme

In effetti, se l'esigenza post-fordista è quella di passare da logiche gerarchico-verticali a logiche di interazione per aprire le porte ad un concreto e totale apprendimento organizzativo, oggi le prospettive formative potrebbe davvero aderire ad una nuova visione in cui cada definitivamente sia la contrapposizione tra formazione umanistica e professionale sia la differenziazione qualitativa tra formazione dei lavoratori e dei *manager*.

Come mai prima, inoltre, il destino di un'impresa dipende dall'investimento formativo sull'intero potenziale di sviluppo della 'risorsa umana' (capacità di apprendere ad apprendere e creare sapere, emersione delle conoscenze 'tacite', disponibilità emotiva alla comprensione di sé e degli altri all'interno del gruppo di lavoro, intenzionalità cooperativa, ideazione e negoziazione di possibili soluzioni circa le disfunzionalità riscontrate).

Il recupero della globalità della persona

«In altre parole, riemerge la soggettività individuale [...], richiedendo un proprio spazio di manifestazione anche e soprattutto nell'ambiente di lavoro. Si tratta di un fenomeno che va ben oltre l'ipotesi di recuperare talune dimensioni dell'umano all'interno dell'ottimizzazione dei processi organizzativi, enfatizzando di volta in volta la relazione, piuttosto che l'intelligenza emotiva, aprendo spazi alla globalità della dimensione personale, al di là della pura individualità così come si esprime all'interno di ruoli occupazionali» (*Ibid.*, 68).

Il ritorno della Pedagogia

Se è vero che nell'attualità lavorativa, così come si presenta attraverso le caratteristiche idealtipiche del post-fordismo, non si può fare a meno di «una buona formazione umana prima ancora che professionale in senso tecnico-specialistico» (*Ibid.*, 84), allora il ruolo della Pedagogia appare palese e imprescindibile, poiché attenziona l'uomo nella sua totalità in quanto educabile.

Formazione e persona

«Formare una persona significa [...] coltivarla nella sua totalità, nella sua storicità e nella sua capacità di autoeducazione, che la impegna [...] nel proprio autoperfezionismo, che la rende capace di autocritica e di vivere con responsabilità il proprio mestiere di essere umano». Inoltre, «centrare l'attenzione sulla persona significa tener presente che l'uomo si forma soltanto se è protagonista consapevole della sua formazione, se è responsabile della propria crescita culturale, sociale, professionale cioè del suo umanizzarsi» (Macchietti, 2005, 112).

Acquisire e rinnovare competenze

«In un contesto caratterizzato dalla forza e dalla rilevanza dell'innovazione tecnologica, quindi dalla scomparsa di tutte le figure prevalentemente legate al rapporto diretto con determinati tipi di utensili o di macchinari e dall'emergenza di figure dotate di competenze più allargate, appare chiaro che le nuove professionalità [...] vanno intese in senso relazionale-informativo-decisionale. Tutto ciò porta in primo piano i valori e gli elementi che stanno alla base della competenza, a partire dal quadrinomio sapere, saper fare, saper essere, saper vivere insieme» (Serreri, 2000, 90-91).

Il concetto pedagogico di competenza

Competenza significa:

① «possesso di sapere e saper fare, applicabili a contesti diversi, quindi trasferibili e, al loro interno, integrabili, affinabili, rinnovabili»;

② «saper-acquisire competenze e utilizzarle, implicando in ciò un percorso meta-cognitivo, di *forma mentis* fondato sull'apprendere-ad-apprendere e su una 'testa ben fatta'»;

③ «esser capace di ripensare la propria formazione e ri-costruirla se necessario e – insieme – dominare il contesto in cui la prassi lavorativa si colloca e dominarlo criticamente» (Cambi, 2004, 39-40).

La persona al centro

Ripensare – Ricostruire - Dominare criticamente

In ciò si sostanzia lo scopo di una riflessione pedagogica che mira ad affermare il protagonismo della persona entro la sfera lavorativa e formativa.

Sotto il segno di una formazione tesa «a dare senso a se stessi, a ciò che si fa, alla propria vita»: le competenze strategiche

«Con la categoria concettuale di *competenze strategiche* si intende qui riferirsi alla dimensione strategica, rispetto alla prospettiva dell'apprendimento *permanente*, delle competenze alfabetiche funzionali (*literacy=letteratismo*), delle capacità di *riconoscersi* (darsi un senso, un valore), di *attribuire significato*, di *orientarsi* (collocarsi nel tempo, nello spazio, nelle diverse culture), di *scegliere* (responsabilità), di *comunicare* (partecipazione), di *progettare* (risoluzione di problemi/innovazione)» (Alberici, 2002, 38).

Competenze strategiche per il lavoro

«Con competenze strategiche rispetto al lavoro si intendono le competenze di processo e funzionali alla formazione continua e all'apprendimento permanente, come risorse individuali e per le organizzazioni; le competenze sono l'insieme delle strategie, cioè la messa in *uso* delle risorse (conoscenze, abilità/skills) cognitive, emotive, relazionali, sociali, tecnologiche, professionali, necessarie agli individui per vivere, lavorare e partecipare alla vita delle comunità nei diversi contesti e nelle diverse situazioni, storico-culturali, sociali» (*Ibid.*, 40).

Esperienza e apprendimento

L'esperienza può «essere considerata l'origine, il terreno di applicazione, nonché la destinazione dell'apprendimento; è l'esperienza stessa che consente di sviluppare e promuovere l'apprendimento formativo. Negli adulti, poi, l'esperienza porta con sé tutto l'insieme di significati che essa è riuscita a produrre, per cui a questo punto è l'esperienza che aiuta a dare senso e che motiva ad apprendere» (Di Nubila, 2004, 151).

Esperienza, formazione e centralità della persona

Rivolgere l'attenzione all'esperienza in ambito formativo significa nondimeno riconoscere i formandi come «soggetti attivi, costruttori, co-gestori di esperienze educative, cooperatori di apprendimento, in una relazione di 'reciprocità esigente'» (Di Nubila, 2005, 191).

Esperienza e processualità formativa

Inoltre, l'attenzione rivolta all'esperienza porta a riconsiderare ogni processualità formativa «come contestualmente determinata sia in quanto situata in uno specifico ambiente fisico ed in uno specifico ambito socio-culturale, sia in quanto costituente in sé una peculiare realtà mentale, implicante intenzioni, scopi, rappresentazioni individuali e sociali, da cui non si può prescindere per comprenderne appieno il significato» (Santoianni, Striano, 2003, 68).

Esperienza e formazione: il curricolo nascosto

Con questa espressione si fa riferimento a quanto non è stato appreso in modo esplicito all'interno di un percorso educativo formale, a quanto è stato esperito nel corso della vita e che, sebbene non sia compiutamente esprimibile o verbalizzabile, composto com'è da elementi taciti, appunto, influisce notevolmente sulla riorganizzazione delle conoscenze, sullo sviluppo delle competenze e anche sul processo di crescita personale (Montedoro, 2002).

Dimensione biografica Forme intuitive del sapere

"Soggettualità": chiave di volta

Con Di Nubila e Montedoro, in sostanza, si propone «la riflessività come ambito proprio del processo formativo», come sostiene Alessandrini, e «la [...] soggettualità come chiave di volta del processo formativo adulto». Contemporaneamente, viene avanzata una "theoria" della formazione «come presidio dei processi di 'creazione e sviluppo della conoscenza'» (Alessandrini, 2004, 238-240).

La clinica della formazione

Massa individua nella «clinica della formazione» e, quindi, in un intervento di tipo 'clinico', il mezzo ideale per approfondire le precomprensioni, le dinamiche affettive e i sistemi di significato che permeano il 'contesto' formativo (Massa, 1992 e 1998).

↓

Importanza delle "trame narrative"

Apprendere nelle organizzazioni

- Per Demetrio si può conseguire un apprendimento significativo all'interno delle organizzazioni (non solo produttive) solo laddove il soggetto sia in grado di esercitare la meta-cognizione (riconoscimento, spiegazione, interpretazione) di sé e il controllo sul proprio potere cognitivo.
- Tali controllo e meta-cognizione dipendono strettamente, altresì, dalla capacità di gestire l'identità molteplice del sé, o "comunità interna turbolenta", promuovendo lo sviluppo armonico di tutti gli io, accettando come "risorsa" la frammentazione del suddetto sé e, quand'anche, favorendo l'espressione/manifestazione di un ego particolare a seconda della situazione interessata.
- Per tutto questo è necessario affidarsi ai metodi e alle tecniche della narrazione autobiografica.

Raccontarsi ed essere raccontati nelle organizzazioni

Dato l'accento posto sulle forme e sulle dimensioni auto ed etero-biografiche, raccontarsi assume un significato peculiare e strategico sia sul versante dell'armonizzazione organizzativa sia su quello autoeducativo sia su quello formativo. Infatti, secondo Demetrio, raccontarsi vuol dire riconoscersi, spiegarsi e interpretarsi, così come dare il là ad una 'selezione' intima coerente con un determinato modo di porsi nella realtà, ma, egualmente, vuol dire disporre di un tramite privilegiato capace di far sintesi tra il mondo della vita, della formazione e della cognizione, adempiendo in tal senso alla configurazione ottimale del proprio 'essere cognitivo' (Demetrio, 1998).

Mondo della vita, della formazione e della cognizione

«Il *mondo della vita* è il luogo della vita quotidiana in cui si compie ogni evento, e in quanto *sfondo dato* e in divenire [...], è impossibile coglierlo nella sua unitarietà, dal momento che è di per sé un gioco di continue composizioni-ricomposizioni di cui il soggetto conoscente fa parte e, rispetto al quale, non riesce a prendere le sufficienti distanze, se non è aiutato da un qualche evento cognitivo. Infatti, laddove emerge una fonte facilitatrice di tipo metacognitivo, il soggetto – staccandosi dal mondo della vita – partecipa alla costituzione di un mondo pur sempre interno a quello della vita, che possiamo chiamare il *mondo della formazione* e che lo vede impegnato in attività introspettive o retrospettive comunque metacognitive. [...] Il mondo della formazione è quindi il luogo in cui si compie una *sintesi cognitiva*, in cui si realizza una *pausa di riflessione* su ciò che si è o si potrebbe essere. [...] Da questo mondo l'individuo ha appunto bisogno di separarsi [...] per sperimentare l'esperienza della formazione che aiuta il suo conoscere. L'organizzazione è chiamata ad aprire questi spazi attraverso l'attenzione peculiare per il 'terzo' mondo che è chiamato in causa. [...] Il mondo della cognizione si indirizza verso oggetti conoscitivi specifici, che chiedono al soggetto di dispiegare e spiegarsi le più diverse funzioni cognitive [...] affinché tali oggetti possano essere rielaborati dalla mente e codificati. Se il primo mondo sfugge alla possibilità della descrivibilità nella sua intrinseca irriducibilità e complicazione, il secondo e il terzo possono esser maggiormente descritti e spiegati, perché sono *enattivi* quindi 'costruttivi' e intenzionali rispetto al primo e risentono della storia del soggetto. Sono anch'essi fortemente biografici, perché riconducibili a come il soggetto ha imparato a formarsi e a pensare» (*Ibid.*, 52-53).

Apprendimento situato come apprendistato cognitivo

Il concetto di "apprendistato cognitivo" fa leva sull'interconnessione tra apprendimento, socializzazione, sviluppo umano e 'conoscenza situata', le quali rinvengono uno sfondo comune nella nozione di «area di sviluppo prossimale» di Lev Semënovič Vygotskij. Il concetto di "apprendimento situato", altresì, richiama inevitabilmente il modello formativo dell'apprendistato tout court inteso, dove lo sviluppo della conoscenza procede per via induttiva. Quando si parla di "apprendistato cognitivo", quindi, si intende far riferimento a condizioni apprenditive che richiamano verosimilmente il rapporto maestro-apprendista: dimensione relazionale che si fa carico, da un lato, di testimoniare una passione produttiva, di trasmettere i segreti del mestiere, di apprendere imitando e facendo, e dall'altro, parallelamente, di nutrire ed accompagnare lo sviluppo dei processi di personalizzazione, socializzazione e culturalizzazione del giovane.

Partecipazione periferica legittima

«Con questa espressione intendiamo richiamare l'attenzione sul fatto che le persone che apprendono partecipano inevitabilmente a una comunità di praticanti, e che la piena acquisizione di conoscenze e abilità richiede ai nuovi arrivati di indirizzarsi verso una piena partecipazione alle pratiche socioculturali di una comunità. L'espressione 'partecipazione periferica legittima' ci permette di parlare delle relazioni fra nuovi arrivati e veterani nonché di attività, identità, strumenti e comunità di conoscenza e pratica. Si riferisce al processo mediante il quale i nuovi arrivati entrano a far parte di una comunità di pratica. Le intenzioni di apprendere si esprimono, e il significato dell'apprendimento si configura nel processo con il quale una persona diventa partecipante a pieno titolo di una pratica socioculturale. Questo processo sociale comprende, anzi, sussume, l'apprendimento di abilità consapevoli» (Lave, Wenger, 2006, 19).

Comunità di pratica

«Il termine implica [...] partecipazione a un sistema di attività in cui si condivide una stessa rappresentazione di ciò che si sta facendo e di cosa esso significhi nella vita personale e della propria comunità. [...] Una comunità di pratica è una serie di relazioni fra alcune persone, un'attività e il mondo, sia nel loro divenire sia in rapporto ad altre comunità di pratica tangenziali e in parte sovrapposte. Una comunità di pratica è una condizione essenziale per l'esistenza della conoscenza [...]. Così, la partecipazione alla pratica culturale in cui ogni conoscenza esiste è un principio epistemologico dell'apprendimento» (*Ibid.*, p. 64).

Comunità e comunità di pratica

- Comunità: il concetto di comunità riferito alla comunità di pratica può essere inteso etimologicamente in termini di '*cum-munus*', di condizione comune (*communitas*) rispetto ad una stessa 'partecipazione', di impegno (*munus*) comune rivolto ad un distinto sistema di attività lavorative (nel nostro caso) e non solo.
- Il costrutto di comunità di pratica fa risaltare la natura relazionale e decentrata della persona in ordine all'appropriazione consensuale (dunque, talora conflittuale) e situata di cognizioni, oltre che di compiti e funzioni, che non possono essere considerati in modo assoluto, ma vanno ascritti ad una dialettica permanente che esalta, su tutti, il valore dell'interdipendenza tra sistemi di relazioni e di significati

Alcune parole chiave

- **Convergenza** (circolarità teoria-prassi; conoscenza negoziata, mediata, frutto di incontri e scontri, avvicinamenti e distanziamenti, prese di coscienza e posizione e, perciò, mai definita, mai fondata in via definitiva, mai asservita ed asservibile ad una teoria che abbia la presunzione di fissare il mutabile ed eterno transeunte)
- **Passaggio** (dalla centralità dell'insegnamento/addestramento alla centralità dell'apprendimento e del soggetto che apprende; dalla conoscenza tacita a quella esplicita; dalla trasmissione alla condivisione della conoscenza situata)
- **Decentramento** (la categoria di passaggio intesa etimologicamente come 'crisi' impone il confronto, il dialogo e, dunque, ancora la negoziazione della conoscenza, del suo senso e significato. Ma tutto questo non può succedere se non v'è a supporto una formazione mirata alla maturazione e/o al potenziamento dell'intelligenza etico-sociale, all'acquisizione di un atteggiamento creativo e alla costruzione di rapporti etici)
- **Riflessività** (il recupero dell'esperienza individuale e la negoziazione della conoscenza sollecitano, altresì, la riorganizzazione degli orizzonti di senso e significato personali e comunitari)

Riflessività >>> conoscenza tacita

Secondo Polanyi (filosofo, storico e chimico ungherese), questa conoscenza può essere definita come 'personale' e ciò che la contraddistingue dalle altre è, appunto, la sua componente tacita, in quanto ha a che vedere non con parole, ma con un 'saper fare', con un'abilità indissolubilmente legata alla pratica, all'azione sulle cose, che poggia su «atti muti dell'intelligenza», che non lascia spazio all'eventualità di una sua esplicazione linguisticamente articolata.

D'altronde, asserisce Regni, «tutto ciò che formuliamo linguisticamente o pensiamo esplicitamente ha una dimensione tacita ed emerge da radici di esperienza vissuta che sono inconsapevoli e non sempre intenzionali, da credenze che adottiamo prima ancora di rendercene conto. Una frangia di ineffabilità accompagna sempre il dicibile. "Qualunque tentativo che voglia rigorosamente eliminare la prospettiva umana dalla nostra immagine del mondo deve portare all'assurdo"» (Regni, 2006, 182).

Conoscenza tacita e "dominio dell'ineffabile"

- Consapevolezza sussidiaria (come fare) e focale (cosa fare): «mentre uso un martello per battere un chiodo possediamo la consapevolezza sussidiaria della sensazione del palmo della mano, che si fonde con la consapevolezza focale del martellamento del chiodo. Le due consapevolezze sono mutualmente esclusive. Se sposto l'attenzione su di una non vedo l'altra» (*Ibid*. p. 183).
- In sintesi, il transito verso la consapevolezza focale traduce la consapevolezza sussidiaria nella dimensione del tacito, e questa, per essere recuperata e condivisa, necessita di un'azione riflessiva.

Esperienza, apprendimento e riflessione

- «*Apprendimento* è [...] il processo psichico attraverso il quale l'esperienza modifica il comportamento. Senza esperienza non può esistere apprendimento, o forse [...] può esistere solo un tipo di apprendimento *semplice*, basato sul condizionamento e sulla meccanicità, come l'imparare a memoria, imprimendo nella nostra mente [...] qualcosa che resterà per un certo lasso di tempo, [...] ma che non corrisponderà ad un *apprendimento complesso* o *cognitivo*» (D. Fabbri, 2004, 120).
- Un 'apprendimento complesso' quale quello richiesto dal lavoro post-fordista «non implica solo un certo tipo d'intelligenza, d'immaginazione e di creatività, ma anche l'accettazione del cambiamento, l'accomodamento delle conoscenze già acquisite alle nuove, la costruzione di nuovi modelli e di nuove teorie» (*Ibid.*).
- Pertanto, bisogna che degli atti lavorativi vi sia una «presa di coscienza» priva di soluzione di continuità e questa non può essere conseguita se non tramite una «riflessione teorica e verbale» sui medesimi; una riflessione sulla pratica nella sua globalità, nondimeno.

Reflective practice

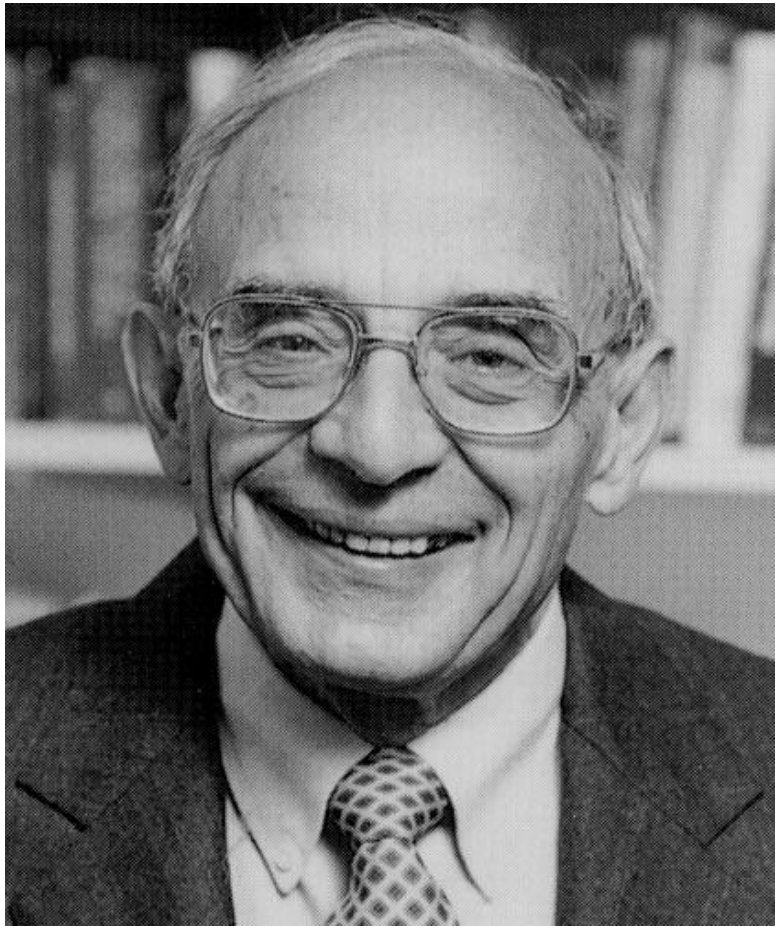
Secondo Schön, «l'idea di pratica riflessiva si intreccia con quella di apprendimento organizzativo», nel senso che «quando i membri di un'organizzazione cercano di accrescere la propria capacità di operare come professionisti riflessivi, essi mettono **nuove domande** in relazione con il sistema di apprendimento di quella organizzazione». Di conseguenza, «le imprese dell'apprendimento organizzativo e della pratica riflessiva sono complementari» (Schön, 1993, 19).

Apprendimento riflessivo (reflective learning)

Per Schön tale apprendimento, originato sovente dal sorgere di un problema "pratico", dovrebbe far leva:

1. sull'esperienza soggettiva (ritorna il "tacito");
2. sull'ausilio del *coaching;*
3. sullo sviluppo della «*artistry*» della riflessione (ossia sullo sviluppo dell'intelligenza artistica del lavoratore e della sua abilità a fronteggiare creativamente il problema suddetto) per interrogare il problema medesimo da più angolazioni possibili.

Donald Alan Schön



Transformative learning (Mezirow)

Centrato sulla *critical reflection* ed orientato perlopiù ai "lavori di cura", l'apprendimento trasformativo di Mezirow persegue i seguenti obiettivi:

- emancipazione individuale;
- raggiungimento dell'autonomia soggettiva;
- cambiamento personale (mutamento di prospettive ed abitudini mentali) e anche sociale.

Per favorire l'apprendimento trasformativo

- Agevolare l'autonomia del soggetto formando nella scelta dell'intervento formativo, nell'identificazione degli obiettivi, nella delineazione dei tempi, nella selezione delle risorse adeguate, etc.;
- sollecitare la consapevolezza della responsabilità personale entro tutto il processo formativo;
- promuovere, in questo senso, la "riflessione autocorrettiva".

Metodi di supporto al *transformative learning*

- *Modelling* (il formatore come modello del processo di apprendimento);
- contratti di apprendimento;
- impiego della metafora e dell'immaginazione quali veicoli ottimali per l'autoriflessione.

Transformative learning e cambiamento collettivo

Abbandonando per un momento la finalità privilegiata dal TL (crescita individuale), questi può essere indirizzato anche verso un cambiamento collettivo, incrementando l'incontro sinergico tra confronto dialogico e riflessione consensuale (Mezirow, 1990; 1991; 2000).

Jack Mezirow

Transformative learning (Brookfield)

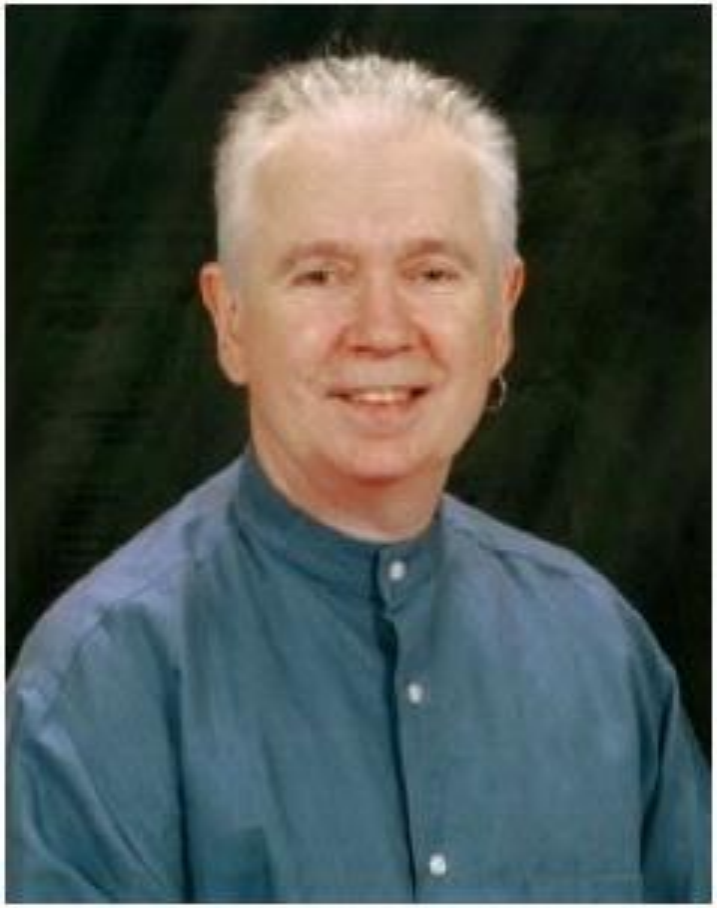
In direzione di un cambiamento personale, nello specifico che sia in grado di produrre uno smarcamento da credenze e convincimenti pregiudiziali (d'origine socio-culturale), l'apprendimento trasformativo, per Brookfield, può agire e conseguire tale risultato solo se sorretto da una critica riflessione conversazionale finalizzata alla commisurazione e alla valutazione degli assunti propri e altrui.

Metodologie di supporto al *transformative learning*

Brookfield propone di utilizzare metodologie che tengano conto della componente emotiva della riflessione collettiva. Quindi:

- *brainstorming*;
- narrazione 'pilotata' di avvenimenti esistenziali significativi;
- esperienze artistiche (Brookfield, 1987; 2000).

Stephen Brookfield



Learning organization: action learning e collaborative inquiry

Per quanto riguarda la *learning organization*, dunque un apprendimento trasformativo organizzativo, Yorks e Marsick propongono due metodologie formative, l'*action learning* e la *collaborative inquiry*.

- Punti in comune: riflessione gruppale sull'esperienza comune, partecipazione diffusa, esecuzione di un compito.
- Differenze: mentre con l'*action learning* è di norma l'organizzazione a scegliere i partecipanti, la *collaborative inquiry* permette una composizione autonoma del gruppo formando e, soprattutto, consente a questo di individuare l'argomento oggetto dell'intervento formativo (Yorks, Marsick, 2000).

L'eutopia della formazione integrale

Le differenti prospettive formative vagliate, di contro agli approcci educativi parziali proposti dal movimento delle HR, dalle teorie lewiniane e dalla psicologia umanistica, *evidenziano tutte la tensione verso l'integralità dell'agire formativo*, coinvolgendo la globalità dell'uomo; oltre a ridare spessore alla riflessione pedagogica in questo preciso settore d'intervento.

Per la formazione integrale permanente: lifelong learning

«The global knowledge economy is transforming the demands of the labor market in economies throughout the world. It is also placing new demands on citizens, who need more skills and knowledge to be able to function in their day to day lives. Equipping people to deal with these demands requires a new model of education and training, a model of lifelong learning. A lifelong learning framework encompasses learning throughout the life cycle, from early childhood to retirement. It encompasses formal learning (schools, training institutions, universities), non formal learning (on-the-job and household training), and informal learning (skills learned from family members or people in the community). It allows people to access learning opportunities as they need them rather than because they have reached a certain age. Lifelong learning is crucial to preparing workers to compete in the global economy. However, it is important for other reasons as well. By improving people's ability to function as members of their communities, education and training increase social cohesion, reduce crime, and improve income distribution»

(The World Bank, 2003, 77).

Lifelong Learning: il Libro Bianco
Croissance, competitivité, emploi

Per promuovere una politica seria di LLL ed evitare una nuova fase di esclusione dal mercato del lavoro, i sistemi di istruzione e formazione devono operare in sinergia con il mondo economico; occorre, inoltre, agevolare la formazione continua non formale in ogni suo aspetto.

Libro Bianco *Croissance, competitivité, emploi*: il contributo di Delors

Per Delors, «l'attitudine ad apprendere» risulta «indispensabile» per «i mestieri di domani», insieme all'attitudine «a comunicare, a lavorare in gruppo, a valutare la propria situazione» (Commissione delle comunità europee, 1994, 13).

Jacques Delors

Lifelong Learning: il Libro Bianco *Enseigner et apprendre: vers la société cognitive*

In continuità con il primo, questo Libro Bianco propone di:

1. accelerare l'investimento dei Paesi europei in sapere e in accrescimento delle competenze;
2. integrare i sistemi di istruzione e formazione;
3. sostenere un maggior raccordo scuola-lavoro;
4. aumentare l'offerta di formazione continua;
5. incentivare le imprese a costitituirsi come realtà formative.

Ancora il Libro Bianco *Enseigner et apprendre: vers la société cognitive*

Per adattarsi alle nuove forme del lavoro post-fordista è necessario possedere una buona cultura generale e avere "attitudine all'occupazione". Tuttavia, quest'ultima non può maturare a prescindere dalla prospettiva dell'apprendimento permanente, quindi senza un accesso facilitato alla formazione lifelong (Commissione delle comunità europee, 1996).

Altri riferimenti comunitari circa il paradigma del LLL

- *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* (2000);
- *Dichiarazione di Copenaghen* (30 novembre 2002), in cui si ribadisce il bisogno di una cooperazione di *policy* a livello europeo in materia di istruzione e formazione professionale;
- OCSE - *Moving montains – How can qualifications systems promote lifelong learning* (2005), il quale analizza i fattori ostacolanti e favorenti lo sviluppo di sistemi di apprendimento 'praticabili' dai cittadini nel corso della loro vita attiva,

La strategia di Lisbona

Conclusioni della Presidenza del Consiglio Europeo tenutosi a Lisbona il 23 e 24 marzo 2000:

«diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo».

Lisbona bis

Conclusioni della Presidenza del Consiglio Europeo tenutosi a Bruxelles il 22 e 23 marzo 2005:

il «capitale umano è la risorsa più importante per l'Europa» e la priorità è quella di favorirne la formazione come necessaria ai fini di un rilancio della stessa competitività continentale su scala mondiale.

Verso una ridefinizione antropologica ed antropopedagogica del lavoro e del lavoratore: la formazione generativa

«Si definisce così una formazione in grado di generare capacità riflessiva, con la prospettiva di "*prendersi cura*" dei partecipanti, per i quali acquista importanza l'esperienza di relazionalità; un'esperienza capace di "*generare qualcosa di nuovo*", a cominciare dalla possibilità di 'star meglio' nelle proprie organizzazioni; una formazione in grado non solo di far sapere, di indicare come fare, ma anche di 'far stare' nelle proprie professionalità con maggiore gratificazione professionale. [...] E ancora: pensiamo ad una formazione in grado di 'generare valore', come idea connessa al processo di trasformazione che segna ogni organizzazione, [...] che abbia in considerazione non solo il conto economico, ma anche il conto patrimoniale, come valore prodotto duraturo, in termini di conoscenza nuova prodotta, di innovazione, di nuove competenze, di sviluppo promosso, di capacità di governare i processi organizzativi e di ridurne le devianze. [...] Un vero e proprio patrimonio di valore inestimabile, come può in ogni attività di scambio il valore di una relazione affidabile e credibile: così come può avvenire in forti momenti di emozione condivisa, in un percorso formativo. Allora lo scambio diventa un'azione reciprocamente arricchente, in grado di rendere compatibili anche aspetti di per sé divergenti e opposti» (Di Nubila, 2005, 81).

Perché si può parlare di una possibile **svolta antropologica ed antropopedagogica** del lavoro e del lavoratore?

- Avvento di una nuova concezione dell'impresa e dell'attività lavorativa.
- Recupero della centralità del potenziale umano in seno all'ambito lavorativo.
- Convergenza di vedute formative sull'esigenza di armonizzare la dimensione tecnica e quella umano-culturale.
- Accordo delle policy di indirizzo precipuo sulla promozione dell'apprendimento permanente e della formazione continua.

Ma è tutto oro quel che riluce?

Torniamo agli interrogativi ispirati da Agazzi: se l'anima del lavoro sta solo nell'anima dell'uomo, là dove è la coscienza, appunto, dei fini e dei mezzi, quale ruolo occupa, oggi, l'anima umana nel lavoro post-moderno? Quale porzione di spirito è compresa nel lavoro industriale attuale? Dove è la luce del pensiero e l'atto di intelligenza?

Se a questi interrogativi possiamo rispondere che la configurazione del post-fordismo integra la soddisfazione di tali esigenze "spirituali" (coscienza dei mezzi e dei fini procedurali, traslazione dello spirito nella materia – cellular manufacturing, uso della razionalità e dell'intelligenza creativa, etc.), gli altri comportano, invece, una maggiore problematizzazione.

Gli altri interrogativi

Partiamo dalla valenza educativa (da qui, poi, troveranno risposta le altre domande).

«Va [...] delineandosi, in proposito, un convincimento sempre più giustificato dal manifestarsi del nuovo volto del lavoro moderno, nelle sue durezze e nelle sue potenzialità: il lavoro come luogo educativo e di formazione; come opportunità di crescita personale; come luogo di relazionalità significativa; come ambito di spendibilità cognitiva e di potere di governo» (Di Nubila, 2000, 30).

Il lavoro come "educatore implicito"

Addirittura, «è possibile concepire il lavoro come 'educatore implicito' nel senso che, attraverso il continuum formazione-lavoro, la persona è chiamata a: rapportarsi alla realtà organizzativa e sociale; tradurre la propria vocazione e attitudini in una 'passione lavorativo-professionale'; delineare un progetto personale di vita e di lavoro; acquisire le competenze; entrare a far parte di una cerchia professionale assumendo una precisa responsabilità» (Nicoli, 2004, 117).

Educatore implicito, inoltre, perché ...

«Il lavoro non è soltanto 'attività'», ma, essendo ricco «di significati umani che delineano una vicenda sociale estremamente complessa» e «definito da un *insieme di saperi*, sia formalizzati sia informali [...] organizzati secondo una struttura sua propria, distintiva, che tende a definirsi come 'visione della realtà' e del proprio contributo in essa», «è espressione di conoscenze, competenze e valori». Ed è «generativo di cultura, ovvero di prospettive, modelli e strumenti che sorgono attraverso l'applicazione a problemi sempre nuovi, e che richiedono soluzioni sempre innovative» (*Ibid*. p. 116).

Ciò nonostante …

… la cultura del lavoro in generale e la cultura organizzativa delle imprese odierne sono pronte a sostenere il continuum formazione-lavoro e porre definitivamente, nonché concretamente al centro la persona che lavora?

L'impresa, oggi

Dopo quanto osservato, si farebbe sempre più strada l'idea dell'impresa quale «sistema *aperto e senza confini*», «in cui i processi di gestione diventano anche processi di creazione di *cultura organizzativa*», ovvero i cambiamenti dettati dalle innovazioni tecnologiche *in primis* esortano a reimpostare la comprensione dei cambiamenti parallelamente avvenuti in seno alla totalità dell'attività lavorativa. Per di più, se per 'cultura organizzativa' si intende con Edgar Schein «"l'insieme degli assunti di base condivisi dalla collettività, di archetipi generali collettivi, di campi simbolici, di mappe conoscitive collettive"», accentuando così la «natura collettiva (e non sommatoria di dinamiche interpersonali) dell'organizzazione», ne deriverebbe, poi, che detta cultura «agisce [anche] come *fattore di fusione a livello strutturale profondo* e si collega all'idea di identità rispetto ai pubblici dell'impresa»; assurgendo, nondimeno, a «"fenomeno attivo e vivo attraverso il quale la gente crea e ricrea i mondi in cui vive"» (Alessandrini, 2001, 180-181).

Elementi costitutivi ...

- complesso di «modalità rituali» (*habitus* colloquiale e relazionale, suggerito o dedotto, vs. colleghi, superiori, subordinati, clienti, etc.);
- un insieme di valori (prodotto dalla compenetrazione tra sistemi intra ed extra-culturali) che comprende la *vision* e la *mission* aziendale;
- «comportamenti caratteristici» che tengono conto dello «*stile manageriale*» e del grado e della qualità dei rapporti umani (interazioni solo professionali o anche sociali, collaboratività, etc.);
- simboli vari, ora visibili e ora correlabili all''impronta' che vuole lasciare l'azienda;

… della cultura organizzativa

- una «"teoria (dell'azione) dichiarata"» (articolata secondo Philip Sadler in «conoscenze», «consuetudini», «pregiudizi» e «credenze» che «dovrebbero guidare i comportamenti») e una «"teoria in uso" considerata come "il programma d'azione che di fatto guida ed orienta il comportamento dell'attore"»;
- vincoli procedurali formalizzati (ma anche no) in norme e regole;
- i summenzionati 'assunti di base', vale a dire, mutuando da Schein, quei comportamenti risolutivi di problemi che di prim'acchito vengono appresi e introiettati come valori e che, successivamente, nel caso in cui permanga la validità della loro funzione, divengono una padronanza inconscia del soggetto che continua a porli in atto, sfuggendo al suo dominio consapevole in quanto ormai impliciti nel modello d'azione (Cuccurullo, 1999, 67-71).

Sensemaking: elemento propulsivo della cultura organizzativa

«Il concetto di sensemaking è ben espresso nel suo nome, che letteralmente indica la costruzione del significato». «Il sensemaking si differenzia dall'interpretazione, con cui spesso viene confuso. La distinzione chiave è che il sensemaking concerne i modi con cui le persone generano quello che interpretano. [...] Il concetto di sensemaking sottolinea l'azione, l'attività e l'ideazione che sottostanno alle tracce che vengono interpretate e poi reinterpretate. [...] In questo senso è diverso dall'interpretazione. Il sensemaking riguarda evidentemente un'attività o un processo, mentre l'interpretazione può essere un processo, ma descrive altrettanto bene un effetto». «Parlare di sensemaking significa parlare della realtà come di una costruzione continua che prende forma quando le persone danno senso retrospettivamente alle situazioni in cui si trovano e a quello che hanno creato. C'è una forte riflessività in questi processi. Le persone danno senso alle cose confrontandosi con un mondo al quale hanno già attribuito ciò in cui credono» (Weick, 1997, 4, 13-14 e 15-16).

L'impresa come sistema umano e culturale

A fronte delle argomentazioni di Alessandrini e della descrizione della cultura organizzativa attraverso i suoi elementi costitutivi, e considerato sempre l'ingresso nel post-fordismo, si potrebbe riassumere con Bocca che stiamo procedendo verso un'impresa intesa come «organizzazione di uomini che collaborano alla realizzazione di finalità comuni». Pertanto, «sistema umano», «in quanto realizzatore di un sistema di relazioni che viene a costituire la struttura portante di ogni sua attività», e «sistema culturale in quanto fondato su di una dimensione cognitiva che si esercita da parte di persone situate all'interno di sistemi simbolici che ne determinano il valore ed il significato per ciascun componente» (Bocca, 1998, 126).

Per misurare la temperatura antropocentrica delle culture organizzative: fattori ostacolanti l'affermazione di un "modello antropologico"

Primo fattore: diminuzione dei salari.

«La globalizzazione, combinata con una competitività priva di clausole [...], pone [...] le imprese del Nord nell'ingrata condizione di dover comparare i costi del lavoro che sopportano in casa con quelli che sopporterebbero se trasferissero le loro produzioni al Sud. Questo imperativo aziendale si sta imponendo pure ai lavoratori di tutti gli strati sociali. In effetti, se il mondo opera come un solo grande mercato, ogni lavoratore competerà con chiunque al mondo sappia fare il suo stesso lavoro» (Gallino, 2001, 39).

Secondo fattore critico: innalzamento dell'orario di lavoro

Se soli sei giorni di malattia concessi all'anno, 2.000 ore di lavoro e un buon 85% di lavoratori che denunciano orari insostenibili fanno degli Stati Uniti la patria del *workaholism*, anche in Spagna si sta diffondendo l'espressione *adicto al trabajo* e in Olanda quella di *leisure illnes* (Coin, 2006, 43-47, 103); mentre l'Italia, dove la settimana lavorativa è per ora generalmente ferma a 48 ore, in sede di riunione dei Ministri del Welfare UE ha aderito nel 2008 ad un testo di compromesso teso ad espandere i limiti della settimana standard, con l'ipotesi di estenderla alle 60/65 ore (Brivio, 2008).

Terzo fattore critico: lean production ed intensificazione del lavoro

I casi di realtà industriali americane, inglesi, francesi e italiane testimoniano un innalzamento dei secondi lavorati al minuto fino a 60, regimi di orari alienanti, produzioni cronometrate irragionevoli, quantità di "pezzi" da lavorare a turno che trascendono le possibilità umane, ingovernabilità della velocità delle "linee", eliminazione delle pause (Coin, 2006, 82-89); così come in generale, nella UE a 12, dal 1990 al 2005 la percentuale della forza lavoro che dichiarava di lavorare a ritmi altissimi è salita di 7 punti, dal 19 al 26% (Fondazione europea per il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro, 2007, 7).

Caso Mazda

«Alla Mazda [...], la crescita da 48 a 60 del numero di secondi lavorati al minuto equivaleva da sola a un aumento della produzione di 400 ore all'anno per ogni operaio. Lasciando invariati gli orari nominali di lavoro, quei 12 secondi in più [...] erano l'equivalente di 400 ore di lavoro non retribuito all'anno. [...] L'orario di lavoro formale prevedeva dieci ore medie di lavoro al giorno per sei giorni alla settimana, ma una parte degli operai andava al lavoro 'volontariamente' anche di domenica. In un'azienda strutturalmente caratterizzata dalla limitatezza delle scorte, delle attrezzature e del personale, del resto, i lavoratori non giungono mai facilmente a portare a termine i loro ordini nonostante giorni e giorni di lavoro senza 'un secondo' di respiro, e l'impossibilità di far fronte alle quote di produzione in un contesto in cui la busta paga dipende da quelle quote, rende spesso obbligatorio il lavoro domenicale formalmente 'volontario'» (Coin, 2006, 82-83).

Caso
Zanussi-Electrolux

«La nuova organizzazione del lavoro impone questi regimi di orari che sono alienanti. Alla Zanussi [...] la stragrande maggioranza usa farmaci per dormire e farmaci per tenersi calmo. Questa è una realtà di tutti i giorni. Abbiamo un'infermeria che è sempre frequentata dai lavoratori. Sono diminuiti gli infortuni, però continuano le piccole (o grandi) malattie che portano all'esaurimento nervoso. Abbiamo tantissimi casi di persone esaurite [...], persone che sono veri e propri robot, e questo è il frutto di questa nuova moderna azienda» (Zanchetta, 1992, 53-54).

Caso De Longhi

«Il minimo di pezzi che giornalmente passano per le mani di un'operaia [...] è di 600, più di uno al minuto. Il massimo è abitualmente di 1.000-1.200, due o più al minuto, come alle friggitrici, dove i pezzi vanno ultimati in 29 secondi. Ma [...] c'è di peggio. È quando, per tenere il passo con le richieste del mercato o per recuperare il tempo perso per inconvenienti vari, la cadenza viene elevata fino a 2.000 pezzi a turno, oppure quando si è comandati a seguire le operazioni di due o tre macchine contemporaneamente. [...] "A volte – dichiara un'operaia – farebbero meglio a pagarmi a chilometro". Spesso per il robot i pezzi sono troppo piccoli, si ritorna a lavorare a mano, e "rimani bloccata per ore, alla fine non ti ricordi neanche come si fa a camminare"» (Basso, *2009,* 88-89).

Caso Fiat di Melfi

«Dei 746 lavoratori intervistati, nessuno giudicava le condizioni di lavoro esistenti nello stabilimento 'buone' o 'neutre'. Per contro il 76% dei lavoratori le giudicava pessime. Nel contempo, l'85% [...] lamentava la difficoltà a svolgere le mansioni assegnategli a causa della mancanza di attrezzi (38%), la mancanza di materiale (23%), l'insufficienza del tempo e la mancanza di personale (23%). Secondo i lavoratori, poi, la velocità della linea (30%), le tensioni con il capo (28%), la mancanza di collaborazione tra i lavoratori e la tensione tra i lavoratori erano tutti fattori che rendevano la vita di fabbrica particolarmente difficile» (Coin, 2006, 87).

Quarto fattore critico: esposizione al rischio

Restringendo il campo di analisi alla sola realtà europea, mentre sembrano attenuarsi i rischi fisici connessi con l'esposizione a fumi, inalazioni, polvere, polveri e scintille, permangono stabili, o addirittura crescono, quelli connessi con la manipolazione di sostanze chimiche, la stanzialità a basse temperature, i movimenti ripetuti di mani e braccia, le disfunzioni ergonomiche, le vibrazioni e i rumori (Fondazione europea per il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro, 2007, 8).

Quinto fattore: crescente ricorso a sostanze psicotrope

Quanto precedentemente descritto, insieme alla prevalente noncuranza verso la "salute organizzativa" (Avallone-Paplomatas, 2005, 65), dunque alla strenua resistenza, se non incremento, di patologie e disturbi fisici e psichico-psicologici (Coin, 2006, 106, 108; INAIL, 2009, 46-52), è a fondamento di un fenomeno che rappresenta forse il sintomo più palese del malessere dei lavoratori contemporanei, ovvero il sempre più frequente abuso di alcol, droghe, antidepressivi, antipsicotici e ansiolitici per tentare di risolvere problematiche lavorative o rifuggire da esse (Coin, 2006, 47-71).

Sesto fattore:
incidenti e morti sul lavoro

Gli ultimi due fattori, congiuntamente ad un'immaturità culturale che è causa di una scarsa propensione formativa e di una lacunosa assunzione di responsabilità individuali e collettive riguardo alle norme in materia di sicurezza, sono certamente le lenti che consentono di interpretare al meglio i dati ILO, EUROSTAT e INAIL, i quali, seppur accennanti ad una lieve inversione di tendenza, rappresentano comunque un quadro terrificante in termini di infortuni gravi e decessi sul luogo di lavoro (INAIL, 2009, 9-33, 53-62, 70-73).

Settimo fattore:
discriminazioni di genere

Oltre a non godere di un politica di "flessicurezza" che consenta di fronteggiare adeguatamente il loro triplice ruolo (lavoratrici, madri, casalinghe), ad essere altresì maggiormente interessate, rispetto agli uomini, dal lavoro sommerso, da contratti atipici, dal precariato, dal rischio disoccupazione, da mansioni subordinate e spesso routinanti, da stipendi più bassi e minori opportunità di formazione continua, le donne sono anche quelle che nel lavoro figurano ancora come il bersaglio preferito da azioni di mobbing, bullismo e comportamenti molesti.

Ottavo fattore:
disinteresse verso la formazione

«In periodi di crisi economica, come quello attualmente in corso, diventa fondamentale utilizzare la leva formativa in un'ottica di medio-lungo periodo, per salvaguardare il capitale umano presente nel sistema produttivo e avviare un nuovo corso di sviluppo, assicurando nel contempo la competitività delle imprese e l'occupabilità delle persone. In Italia i livelli di partecipazione al lifelong learning da parte degli adulti occupati sono ancora largamente insufficienti. Le statistiche internazionali [...] mostrano una situazione ormai molto grave, caratterizzata da un diffuso disinteresse del sistema produttivo italiano nel promuovere lo sviluppo delle competenze dei propri collaboratori. Per incrementare i livelli di partecipazione sarebbe necessario un maggiore impegno sia da parte delle organizzazioni produttive nel soddisfare la crescente domanda di conoscenza proveniente dai lavoratori, sia da parte delle istituzioni nel rilanciare adeguate ed efficaci politiche di sostegno, aumentando le risorse messe a disposizione (ancora insufficienti), migliorando la gestione dei finanziamenti pubblici e verificandone maggiormente gli effetti» (Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali – Isfol, 2009, 33).

Vulnus culturale

Misurata la temperatura antropocentrica della cultura organizzativa e delle imprese in genere tramite l'analisi dei fattori critici, occorre indubbiamente incidere nella trasformazione di siffatta atmosfera culturale; occorre, in definitiva, procedere in direzione del passaggio di stato della materia lavoro.

Passaggi di stato della materia lavoro: stato aeriforme

Nello stato aeriforme, le particelle non sono vincolate da alcun legame, ciascuna di esse è nella facoltà di muoversi in totale indipendenza dalle altre e per questo, nel loro coesistere caotico non sottoposto ad una specifica forza coesiva, assumono forma e volume del recipiente che le contiene.

Passaggi di stato della materia lavoro: stato liquido

Nello stato liquido, le particelle, pur disponendo di un'elevata energia cinetica ed essendo non ancora legate tra loro in modo saldo, non possono allontanarsi autonomamente come nello stato aeriforme, perché sottoposte a discrete forze intermolecolari o interatomiche; si limitano, dunque, a 'scivolare' le une sulle altre, rompendo legami antecedentemente formati per crearne ininterrottamente di nuovi. In questo caso, il liquido ha sì un volume proprio, ma assume la forma del recipiente che lo contiene.

Passaggi di stato della materia lavoro:
stato solido

Nello stato solido le particelle della materia risultano fortemente unite e quasi geometricamente ordinate nella loro unione. Hanno in dote un'energia propria, ma sono costrette da forze di legame intense ad oscillare, vibrare attorno ad un punto fisso, circondate da altri centri di equilibrio ed altrettante particelle, senza, quindi, la libertà di deviare e spostarsi. Quello solido è l'unico stato della materia che ha un volume ed una forma propri.

Stato aeriforme – impostazione taylor-fordista

In tale impostazione gli operai sono considerati alla stregua di variabili impazzite, potenzialmente anarchiche (le particelle), stolte, ignoranti e indolenti, pertanto che abbisognano di una disciplina rigida tale da evitare deviazioni pericolose (fuoriuscite di gas), di essere contenuti, per l'appunto, da un 'recipiente' (*scientific management*) che razionalizzi e dia ordine.

Stato liquido – *theorie* e realtà organizzative del presente

a) Timore che certi retaggi di memoria taylor-fordista e certe ridondanze pseudo-umanistiche 'scivolino' sulle nascenti buone prassi organizzative adombrandone la luce e rompendo legami ancora fragili (in quanto neonati) sull'asse primato della persona-lavoro-formazione per lasciare posto a contaminazioni adulterate.

b) Timore che un'impresa intenzionata ad effettuare il salto culturale ceda, poi, alla vecchia strada rassicurante e a tutt'oggi sempre proficua dal punto di vista del profitto, nonché ancora largamente diffusa, subendo il peso delle evidenti difficoltà a compiere quello stesso salto.

c) Idea di indefinitezza e fermento che caratterizza la panoramica odierna sugli studi sul lavoro.

d) Sensazione di essere in equilibrio precario tra ciò che era, che sta diventando e che potrà essere, perciò nuovamente timore che il moto si riduca ad una stasi di rinuncia arrendevole, confinato in un contenitore inadeguato e opportunisticamente plastico (veli ideologici).

Stato solido

1. Il punto fisso attorno cui oscillano/vibrano tutte le particelle è traslato nell'imprescindibilità acclarata, e nel suo farsi compattamente 'tangibile' nella quotidianità lavorativa, della persona come fine;
2. ogni 'cella elementare' del solido è tratteggiata da particelle rappresentate sia dalla totalità delle aziende, società, multi e transnazionali occidentali e dei loro *management* sia dalle teorie suddette sia dalle *policy* di indirizzo precipue;
3. le 'forze di coesione' sono inscenate e, ad un tempo, sostentate da una meta-teoria antropopedagogica, a sua volta diretta a destare le politiche sul lavoro in senso lato o a concorrere, con esse, nella promozione della causa culturale;
4. l'ordinamento pressoché perfetto che ne deriva è riportato dalla reciprocità interpersonale, relazionale, sociale, comunicativa e democraticamente cooperativo-collaborativa vivificata dalla vicendevole sussidiarietà educativa esercitata da tutti i membri di un'organizzazione produttiva, ora abbracciati da legami forti perché votati ad un fermo e giusto principio di connessione 'reticolare'.

La persona come pedagogico punto di applicazione o centro d'equilibrio

L'opportunità che viene concessa adesso, originandosi paradossalmente da trasformazioni tecnologiche dagli sviluppi ancora imponderabili, è quella di porre fine ad un circolo vizioso. E ribaltare l'ordine di priorità. Sfruttando l'enfasi sulla valorizzazione delle risorse umane, con il passaggio allo stato solido, infatti, si agevolerebbe non di poco l'edificazione di un 'buon luogo' lavorativo in cui l'autorealizzazione soggettiva venga equiparata ad una *conditio sine qua non*, ad un elemento irriducibile a qualsivoglia altro atteggiamento, comportamento o logica organizzativa sollecitata da cambiamenti tecnico-produttivi: se la persona come pedagogico punto di applicazione e centro di equilibrio è assunta operativamente quale idea regolativa somma, tutto il resto non può simbolicamente che oscillare intorno ad essa; se la persona non è subordinata al fatturato, possono pure subentrare innumerevoli progressi tecnologici, ma finiranno sempre col servire questa e non coll'asservirla .

Pedagogia del lavoro: una definizione

Riflessione scientifica sull'uomo in quanto educabile e sull'educabilità dell'uomo nei contesti di lavoro produttivo. Ovvero, un sapere che indaga criticamente ed ermeneuticamente l'evoluzione e lo stato dell'arte di fenomeni e processi lavorativi, decifra i flussi culturali e interpreta gli eventi umani e socio-tecnologici presenti in un ambiente di lavoro produttivo. Che, razionalizzate e mediate le informazioni ottenute, non tralascia di tracciare i solchi teorici fondanti il 'progetto pedagogico' in senso lato e di determinare la natura dell'impegno tanto pedagogico quanto educativo, soddisfacendo la tensione finalistico-creativa di qualunque teoria pedagogica. Che 'pro-ietta' le proprie considerazioni e le trasforma in 'pro-getti' umani. Ma che, prima di ogni altra cosa, si 'pre-occupa' di accertare i requisiti dell'educabilità, la conformazione educativa di tali eventi, la sinergia tra essere e divenire sia del soggetto che lavora sia della comunità lavorativa in cui ha da 'realizzarsi'.

Lavoro ed educabilità umana

Una riflessione, quindi, che, sia sul versante antropologico sia storico, incede interrogandosi, anzitutto, sulla «possibilità di considerare il lavoro produttivo come ambito o modalità o risorsa per realizzare relazioni educativamente significative». Chiamata, cioè, per un verso, «a verificare se e a quali condizioni il lavoro [...] ha o può avere valore educativo» (Zago, 2009, 47), «può costituire un reale modo di porsi della persona nel suo processo di piena autorealizzazione» e, per un altro, se è in grado, nell'attualità socio-economica, di «rappresentare un ambito significativo per la progettazione intenzionale della propria esperienza» ed «essere un'opportunità per la crescita personale» (Bocca, 1992, 42-43).

La cornice antropopedagogica

1) UMANESIMO TEOCENTRICO

2) UMANESIMO ANTROPOCENTRICO

3) UMANESIMO TECNOCENTRICO

Umanesimo tecnocentrico

È connotato da una prospettiva antropologica debole che rende difficile individuare il *proprium* in base al quale si possa dire che cosa sia l'uomo

Il soggetto/persona

- **Referente centrale della teorizzazione filosofica e pedagogica occidentali**
- **Ha come fondamento il concetto di uomo**
- **Il concetto di uomo varia, nell'accezione di soggetto/persona, a seconda delle epoche storiche e dei contesti culturali**

Il soggetto/persona

- Nella Grecia classica uomo è l'abitante della *polis*, il non-schiavo (prima idea universale e cosmopolita di soggetto/persona).
- Il Cristianesimo conferisce al soggetto/persona una dignità onto-metafisica a prescindere dalle determinazioni storico-mondane.

Il soggetto/persona

Età moderna: costretta a barcamenarsi tra il riconoscimento dell'universalità della dignità onto-metafisica, della responsabilità e dell'autonomia del soggetto e le concrete situazioni storiche, sociali, economiche e politiche in cui queste qualità dovrebbero essere rispettate ed attuate.

Il soggetto/persona

- Con la modernità si assiste al tentativo di:
- *mondanizzare* l'universalità del soggetto/persona nella dimensione dell'individualità, a cui vengono riconosciuti diritti, libertà, etc., ma solo in ordine alle idee generali di progresso ed interscambiabilità economica;
- separare la natura umana dalla sua *matrice divina.*

Il soggetto/persona

Età post-moderna: la tendenza alla secolarizzazione si rafforza e dà luogo a due *antropopedagogie confinanti*

Antropologia pedagogica tecnocratica neo-illuminista

La Tecnica è la nuova ratio forte che sta alla base:

1. dello sviluppo
2. dell'emancipazione
3. della formazione
4. della crescita del soggetto

Antropologia pedagogica neo-nichilista

- La niciana volontà di potenza si realizza nella Tecnica stessa, che, dopo la dichiarata morte di Dio, trionfa e regna in sua vece.
- Non è possibile raggiungere una verità universale, ma solo coltivare frammenti di verità.

Antropologia pedagogica **tecnocratica neo-illuminista** e **neo-nichilista**

- ✓ Decentramento dall'umano.
- ✓ Riduzione dell'educazione ad istruzione.
- ✓ Riduzione dell'uomo, da fine in sé e per sé, a mezzo, merce, consumatore.

Il concetto di **persona**

L'idea di persona quale *essere*, *valore* e *senso*, ma anche quale libertà, responsabilità, autonomia, coscienza, intenzionalità, interiorità, *garantendo la fondazione metafisica dell'essere*, offre una prospettiva universalistica dell'educabilità umana

Il concetto di **persona**

- Premessa fondativa o paradigma di riferimento che ne modella il significato: DIO.
- Valore della persona (specificità/personalità) come *individualità esistenziale, irripetibilità, irriducibilità e come essenzialità ed universalità.*
- O l'uomo come fine garantito da DIO è persona, oppure sarà storicizzabile, contestualizzabile e condizionabile nella sua autonomia e libertà.

Il concetto di **persona**

- *Posizione post-metafisiche*:

Fanno antecedere l'esistenza all'essenza

- *Posizione personalista d'ispirazione cristiana*:

Fa antecedere l'essenza all'esistenza

Il concetto di **persona**

Maritain: «la persona è essenzialità universale», non esistenza finita di un soggetto privo di essenza, prodotto mero della storia e dei suoi accidenti.

Antropologia pedagogica personalista

- Afferma con vigore l'esistenza di Dio e rimanda ad essa per l'educazione dell'uomo.
- Se l'educazione coincide con l'umanizzazione (attuazione di quanto è propriamente umano), allora sapere se esiste DIO o meno, se esiste un orizzonte di senso che trascenda, orienti e diriga il corso di sviluppo della nostra azione, influisce enormemente sulla possibilità e sulle condizioni di educabilità.

Antropologia pedagogica personalista

- Per l'antropopedagogia neo-nichilista non esiste un orizzonte di senso e l'educazione coincide con l'istruzione.
- Per l'antropopedagogia personalista, tale orizzonte è la parola di Dio, la tensione a trascendere la datità esistenziale per configurarsi come persona, per attuare quanto è propriamente umano come dono di Dio .

Antropologia pedagogica personalista

- L'uomo è persona *ab origine*, è quindi fine all'idea di sé e valore in quanto creatura di Dio.
- Concezione universale dell'essere e dell'essenza umana.
- Prospettiva universalistica dell'educabilità umana.

La persona come:

- Essere, valore e senso;
- sostanzialità, individualità, razionalità e soprannaturalità;
- relazionalità, apertura, concezione morale-relazionale;
- trascendenza-incarnazione, sub specie aeternitatis-sub specie temporis, immagine e somiglianza divina.

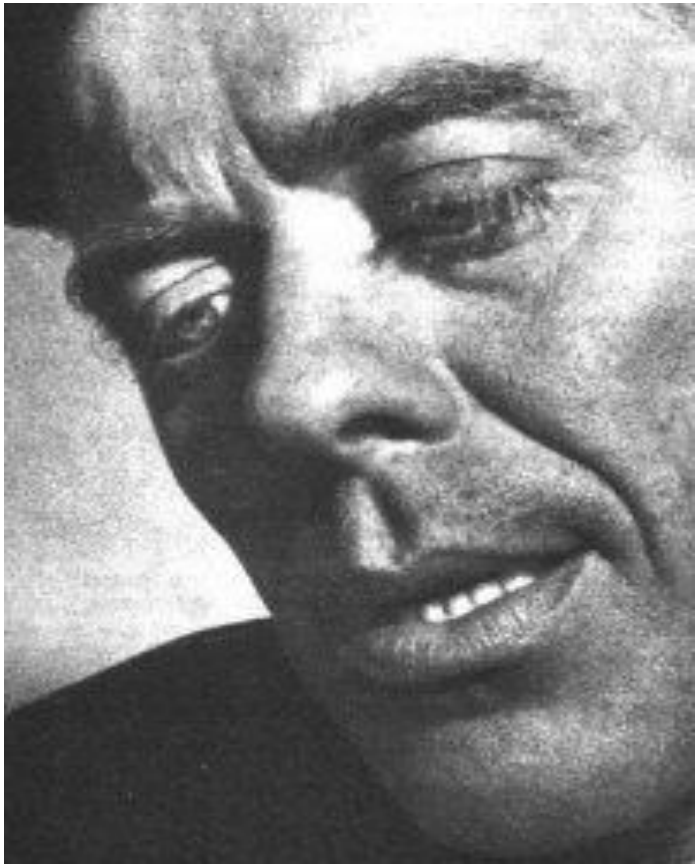
Qualità e capacità potenziali della persona: la peculiarità ontologica dell'apertura

- Introspezione, autoriflessione (come apertura a se stessi) e estroversione;
- «compassione intuitiva»;
- «conoscenza per connaturalità»;
- intenzionalità, gratuità, cura e amore;
- capacità di donare, donarsi e perdonare;
- responsabilità che «affonda e si esprime nell'esercizio della lealtà e della solidarietà»;
- fiducia;
- sensibilità e prossimità; umiltà e coraggio di chiedere aiuto;
- convivialità e sussidiarietà;
- comunicazione sincera, atteggiamento empatico, ascolto; etc.

Mounier: lavoro e persona

Tutto ciò detto, per Mounier, non poteva al suo tempo (1936) e non può tanto più nell'attualità culturale, aggiungo io, subire il dominio della tecnica come nuova *ratio forte* e accettare che essa, «non [...] ancora umanizzata», serva «un sistema disumano», «in cui la persona che lavora – di là dall'evoluzione organizzativa post-fordista –, è [ancora] considerata come un semplice strumento dell'efficienza e della produzione» e in cui «l'economia capitalista tende ad organizzarsi totalmente [...] su un fine quantitativo, impersonale ed esclusivo: il profitto». Al contrario, la persona dovrebbe signoreggiare, «elargire e differenziare la tecnica in vista dell'espansione dell'uomo» e dovrebbe agire per imporre: il «primato del lavoro», inteso come «l'unico agente propriamente personale e fecondo dell'attività economica», su quello del capitale-denaro e del profitto; il «primato della responsabilità personale sull'apparato anonimo» (e a questo proposito si potrebbe dire molto sull''invisibilità' delle odierne multi/transnazionali); il «primato del servizio sociale sul profitto»; il «primato degli organismi sui meccanismi»; il primato, infine, dell'organizzazione democratica, in grado di porre concretamente e senza secondi fini ciascun lavoratore nella condizione di poter «esercitare al massimo le prerogative della persona: responsabilità, iniziativa, padronanza, creazione e libertà» (Mounier, 1975, 159-192).

Emmanuel Mounier



Il senso del lavoro

Essendo «espressione tipica dell'uomo, aspetto peculiare della sua identità, una delle modalità elettive del porsi della persona rispetto al mondo» (Bocca, 1995, 13), il senso del lavoro consiste appunto «nel suo essere espressione della persona umana, in quanto esso nasce con l'uomo ed è criterio di umanità». Quindi, «la dimensione personale costituisce la fonte del valore del lavoro, così che questo risulta inseparabile dall'uomo e appare irriducibile a mera merce di scambio» (Zago, 2009, 48).

Lavoro ed integralità antropologica

- Dal punto di vista filosofico, precisamente secondo Verducci, il lavoro rappresenta l'appendice risolutiva e perfezionante l'attività umana teoretica-ideativa e pratico-decisionale.
- Il senso del lavoro, allora, consiste nel dare *sfogo finalizzatore* alla tensione ideale dello spirito per «ben-vivere», per migliorarsi e, per questo, allo stesso viene assegnato il compito letteralmente metafisico di manifestare la pienezza dell'esistenza della persona (Verducci, 2003).

Il lavoro al servizio dell'agire e dell'essere

- Secondo Totaro il lavoro è il «terzo livello di un'antropologia aperta alla completezza»; una «modalità particolare», ma non unica, di «*far accadere l'essere*», rendendo in forma disponibile ciò che 'immediatamente' non lo è.
- In breve, il lavoro dovrebbe essere ricondotto «al servizio dell'agire e dell'essere» e, altresì, dovrebbe soddisfare, per conto della persona, la relazione «con il proprio mondo interiore, con il mondo degli oggetti prodotti e con il mondo degli altri soggetti». Ovverosia, dovrebbe favorire l'epifania dell'originalità singolare, del farsi persona, dell'educarsi; consegnare alla fruibilità comune oggetti affidabili; garantire la socialità e la condivisione sia 'direttiva' sia esecutiva delle attività che lo interessano insieme ai risultati ivi connessi (Totaro, 1998, 152-153, 156-158).

Il lavoro e la Chiesa

Rerum Novarum (1891): attribuisce al lavoro il carattere dell'«essere personale, perché la forza attiva è inerente alla persona, e del tutto proprio di chi la esercita e al cui vantaggio fu data».

Quadragesimo Anno (1931): «Il fine per cui l'uomo si trova su questa terra è questo che, vivendo in una società e sotto un'autorità sociale ordinata da Dio [...], coltivi e svolga pienamente tutte le sue facoltà a lode e gloria del Creatore; e adempiendo fedelmente i doveri della sua professione o della sua vocazione, qualunque sia, giunga alla felicità temporale ed insieme alla eterna».

Mater et Magistra (1961): «A voi sono ben noti, venerabili fratelli, quei principi basilari esposti dall'immortale Pontefice con chiarezza pari all'autorità, secondo i quali deve ricomporsi il settore economico-sociale dell'umana convivenza. Essi riguardano anzitutto il lavoro che deve essere valutato e trattato non già alla stregua di una merce, ma come espressione della persona umana».

«Non si deve creare un'artificiosa opposizione là dove non esiste, e cioè tra il perfezionamento del proprio essere e la propria presenza attiva nel mondo, quasi che non si possa perfezionare se stessi che cessando di svolgere attività temporali, o che qualora si svolgano siffatte attività si sia frontalmente portata a compromettere la propria dignità di esseri umani e di credenti. Risponde invece perfettamente ai piani della Provvidenza che ognuno perfezioni se stesso attraverso il suo lavoro quotidiano, che per la quasi totalità degli esseri umani è un lavoro a contenuto e finalità temporali».

Il lavoro e la Chiesa

Nella bottega di Giuseppe (1963), Escrivà sostiene che «ogni lavoro è testimonianza della dignità dell'uomo, del suo dominio sulla creazione; promuove lo sviluppo della sua personalità, è vincolo di unione con gli altri uomini, fonte di risorse per sostenere la sua famiglia, mezzo per contribuire al miglioramento della società in cui si vive e al progresso dell'umanità». E questo perché «essendo stato assunto da Cristo, il lavoro diventa attività redenta e redentrice [...], mezzo e via di santità, realtà santificabile e santificatrice» (Escrivà, 1988, par. 47).

Il lavoro e la Chiesa

Gaudium et Spes (1965): «L'uomo [...], creato ad immagine di Dio, ha ricevuto il comando di sottomettere a sé la terra con tutto quanto essa contiene [...] in modo che, nella subordinazione di tutta la realtà all'uomo, sia glorificato il nome di Dio su tutta la terra. Ciò vale anche per gli ordinari lavori quotidiani. Gli uomini e le donne, infatti, che per procurarsi il sostentamento per sé e per la famiglia esercitano il proprio lavoro in modo tale da prestare anche conveniente servizio alla società, possono a buon diritto ritenere che con il loro lavoro essi prolungano l'opera del Creatore, si rendono utili ai propri fratelli e donano un contributo personale alla realizzazione del piano provvidenziale di Dio nella storia».

«L'attività umana come deriva dall'uomo così è ordinata all'uomo. L'uomo, infatti, quando lavora, non trasforma soltanto le cose e la società, ma perfeziona se stesso. Apprende molte cose, sviluppa le sue facoltà, esce da sé e si supera».

Essendo l'attività lavorativa «per lo più realizzata in gruppi produttivi in cui si uniscono molti uomini, è ingiusto ed inumano organizzarla con strutture ed ordinamenti che siano a danno di chi vi operi».

Dato che anche ai giorni nostri «avviene [...] che i lavoratori siano in un certo senso asserviti alle proprie opere» e «ciò non trova assolutamente giustificazione nelle cosiddette leggi economiche», «occorre [...] adattare tutto il processo produttivo alle esigenze della persona e alle sue forme di vita, innanzitutto della sua vita domestica, particolarmente in relazione alle madri di famiglia, sempre tenendo conto del sesso e dell'età di ciascuno. Ai lavoratori va assicurata inoltre la possibilità di sviluppare le loro qualità e di esprimere la loro personalità nell'esercizio stesso del lavoro».

Il lavoro e la Chiesa

Laborem exercens (1981): «Il lavoro è un bene dell'uomo – è un bene della sua umanità –, perché mediante il lavoro l'uomo *non solo trasforma la natura* adattandola alle proprie necessità, ma anche *realizza se stesso* come uomo ed anzi, in un certo senso, 'diventa più uomo'»

Il primato dei fini sui mezzi, del "soggettivo" sull'"oggettivo"

- Produttivismo-consumismo (mass-production, differential rates, marketing, crisi sovrapproduttiva del 1929 e cortocircuito tempo-denaro, dalla produzione alla centratura sul consumo).
- Collasso dei fini sui mezzi (dinamiche del desiderio al servizio del consumo, assenza di un'etica superiore).

Etica del e per il lavoro

L'impresa come ricoeuriana "istituzione giusta". Ovvero, «permeata di una giustizia distributiva che tutti riconosce e valorizza» (Bocca, 2000, 124) e che garantisce «a tutti oggettive condizioni di espressione personale, cosicché ciascuno si collochi rispetto agli altri, al loro 'volto', come altri se stessi» (Bocca, 1999, 108-109).

La cultura organizzativa, pertanto, quale 'luogo' gadameriano in cui si sostanzi una «'fusione di orizzonti'», entro il quale «possano prodursi segni significativi della comune appartenenza, volti a manifestare il riorientamento dei **mondi aperti** da ciascuno verso la ricerca di un **'mondo' orizzonte comune** al cui interno valga la pena di collocarsi in termini collaborativi [...]» e di situare il proprio progetto di sé (*Ibid.*, 107).

Configurandosi come istituzione giusta ed adottando una simile cultura organizzativa, l'impresa potrebbe assurgere ad organizzazione *empowered* ed *empowering*, capace di condurre «alla delineazione di una strategia articolata sull'emancipazione del lavoratore, o meglio sullo strutturarsi di un suo differente legame con l'impresa», alimentato da una «reale convergenza di interessi»: «l'interesse individuale alla propria realizzazione all'interno dell'organizzazione» e «l'esigenza di quest'ultima di rafforzarsi attraverso circuiti di collaborazione e scambi interni con dipendenti più motivati e collaborativi» (*Ibid.*, p. 19).

Etica del e per il lavoro

Educazione permanente:

1. Educazione totale (supera le barriere dello scolastico, dell'extrascolastico e del post-scolastico, così come dell'istruzione e della formazione professionale)
2. Educazione integrale (rispetta il principio di unitarietà dell'uomo)
3. Impegno personale e sociale per concretizzare il diritto all'educazione e all'umanizzazione in ogni circostanza dell'esistenza.

Ambienti a misura di persone.

… in conclusione

Il lavoro è un' «*attività antropologicamente significativa*», che richiede «un'*economia* spirituale accanto a (e criterio di) quella materiale» (Totaro, 1998, 159 e 157) e che, "eu-topisticamente" dovrebbe perseguire «la prospettiva del vivere-lavorando-per-ben-vivere» (Verducci, 2007, 158).