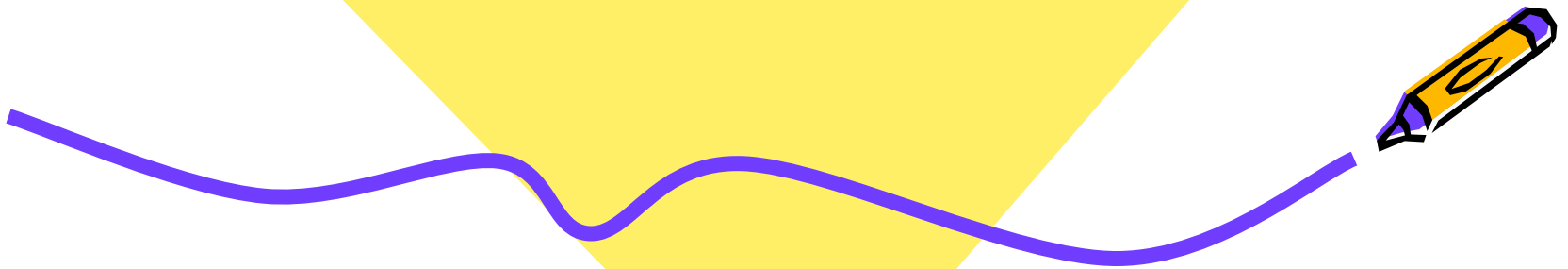




PEDAGOGIA DEL LAVORO E PERSONA

A.A. 2024-2025



Post-fordismo

e nuovi bisogni formativi

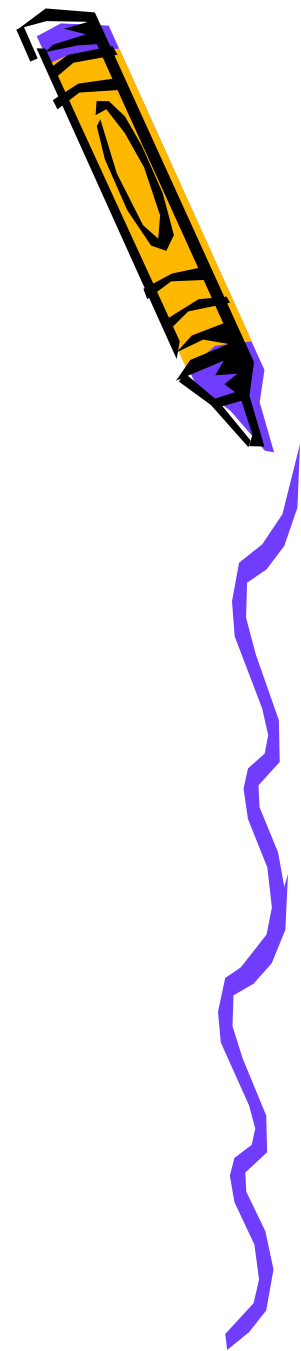


Già Agazzi, a proposito dell'avvento dell'automazione, postulava nuove esigenze formative. E ancor più oggi, a fronte di quanto esplicitato in merito al post-fordismo snello, è evidente tale premura. Ma di quale formazione c'è necessità?

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).



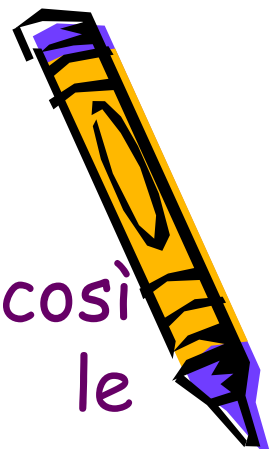
Il recupero della globalità della persona

«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**



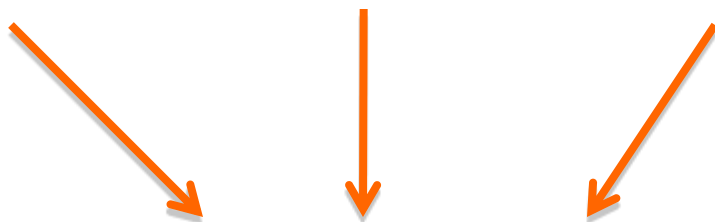
Competenza significa:

- 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 ricostruirla 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.



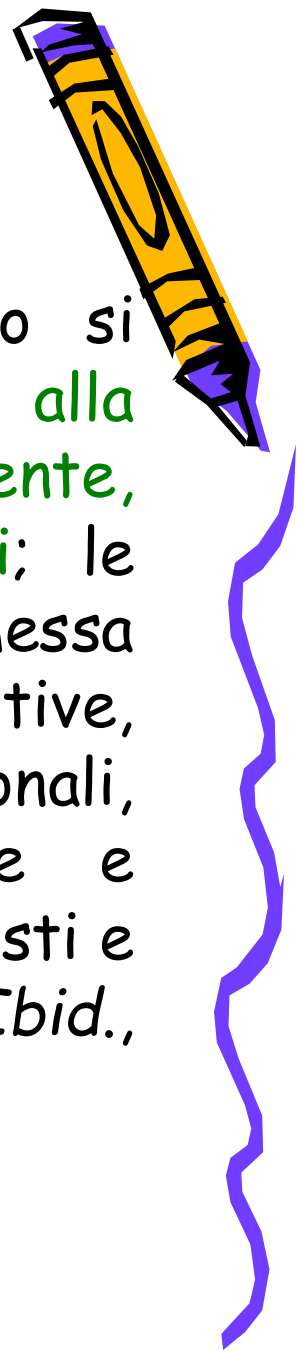
**Sotto il segno di una formazione tesa
«a dare senso a se stessi, a ciò che si
fa, alla propria vita»:**

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

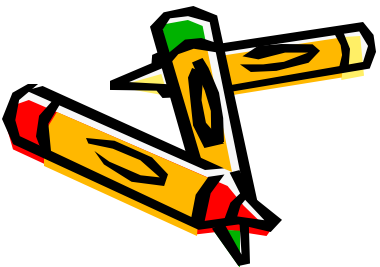


«Con competenze strategiche rispetto al lavoro si intendono le competenze di processo e funzionali alla formazione continua e all'apprendimento permanente, come risorse individuali e per le organizzazioni; le competenze sono l'insieme delle strategie, cioè la messa in uso delle risorse (conoscenze, abilità/skills) 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).



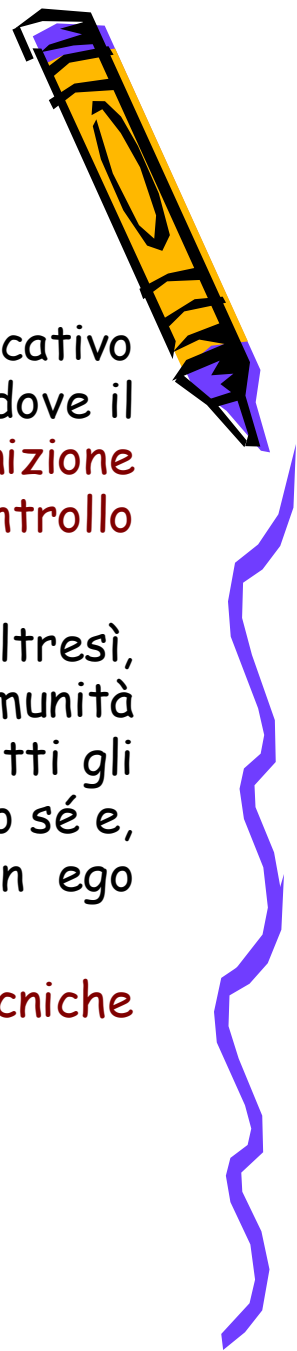
La **clinica** della formazione

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**.

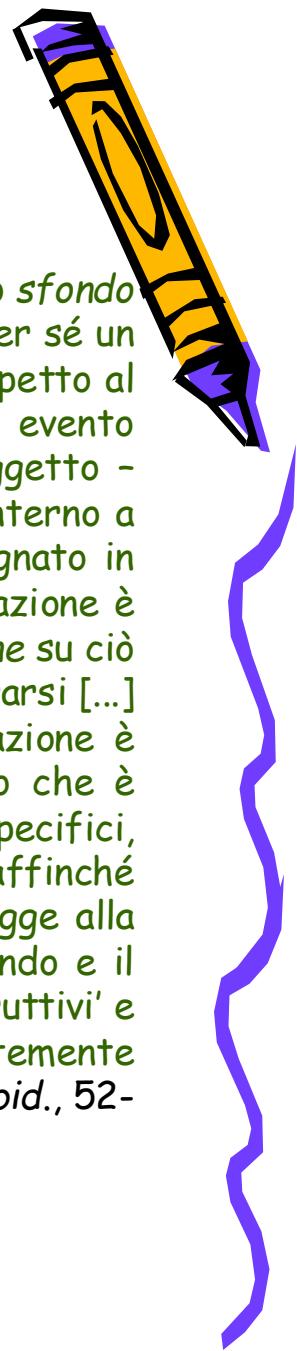


Raccontarsi ed essere raccontati nelle organizzazioni

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).



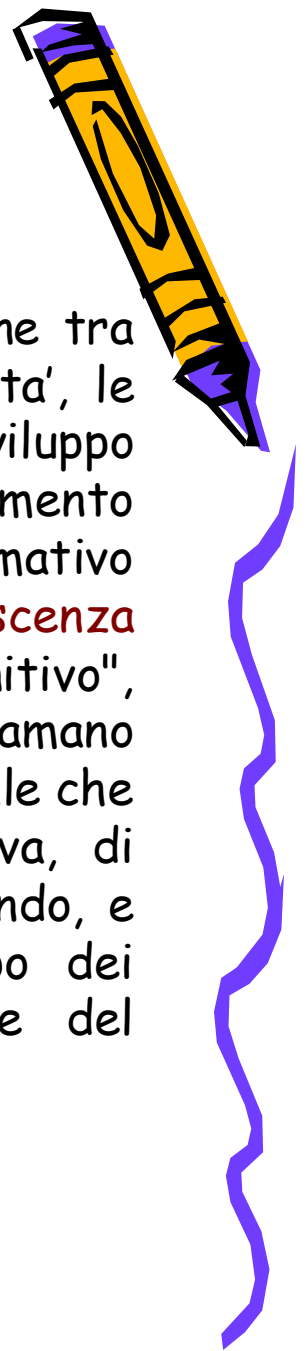
Mondo della vita, della formazione e della cognizione



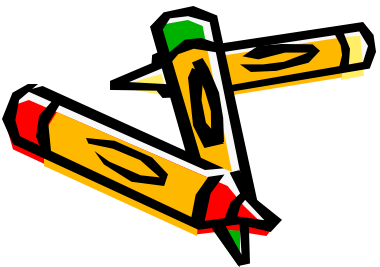
«Il mondo della vita è il luogo della vita quotidiana in cui si compie ogni evento, e in quanto sfondo dato e in divenire [...], è impossibile coglierlo nella sua unitarietà, dal momento che è di per sé un gioco di continue composizioni-ricomposizioni di cui il soggetto conoscente fa parte e, rispetto 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 rinvergono 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).



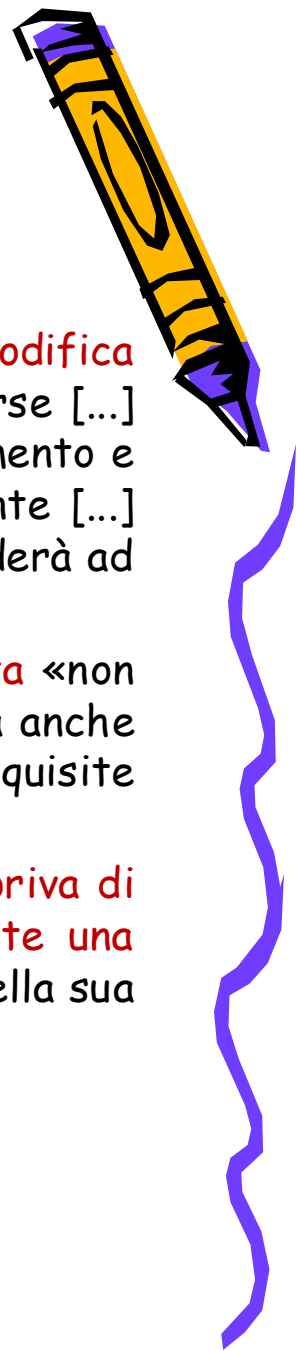
Conoscenza tacita e “dominio dell'ineffabile”



- 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**)

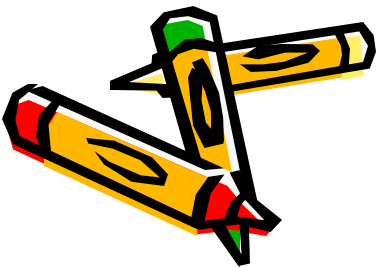
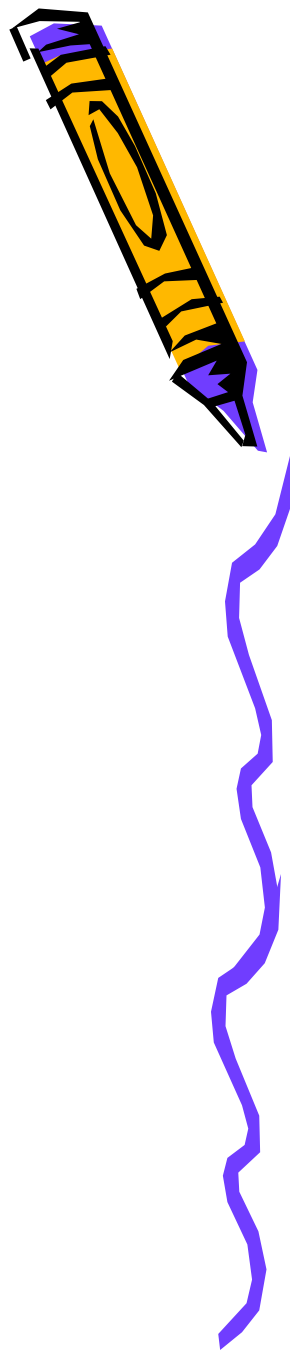
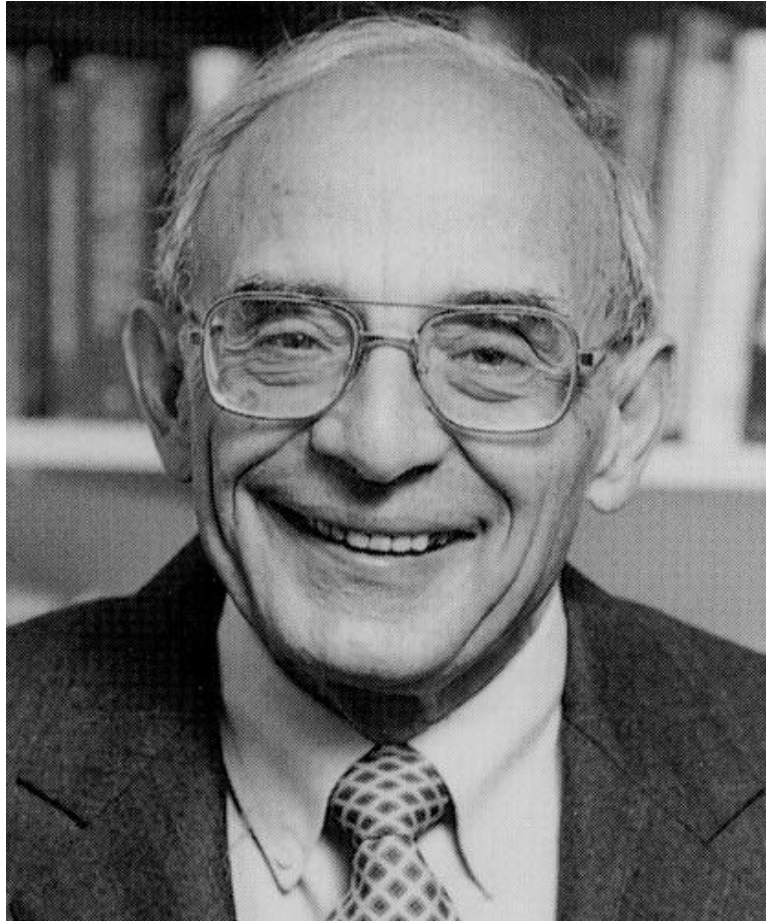


Per **Schön** tale apprendimento, originato sovente dal sorgere di un problema "pratico", dovrebbe far leva:

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.



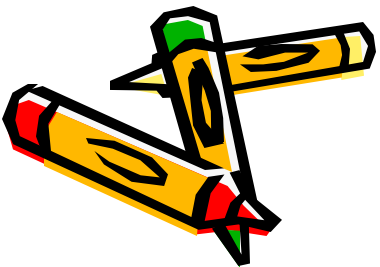
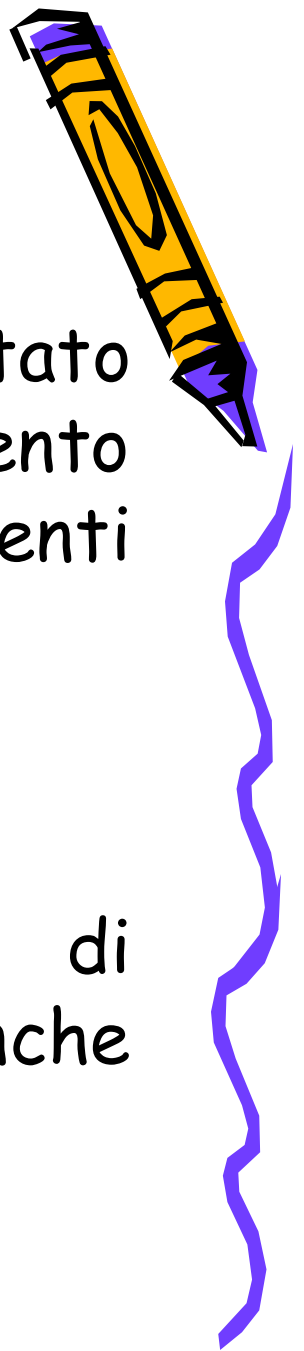
Donald Alan Schön



Transformative learning (Mezirow)

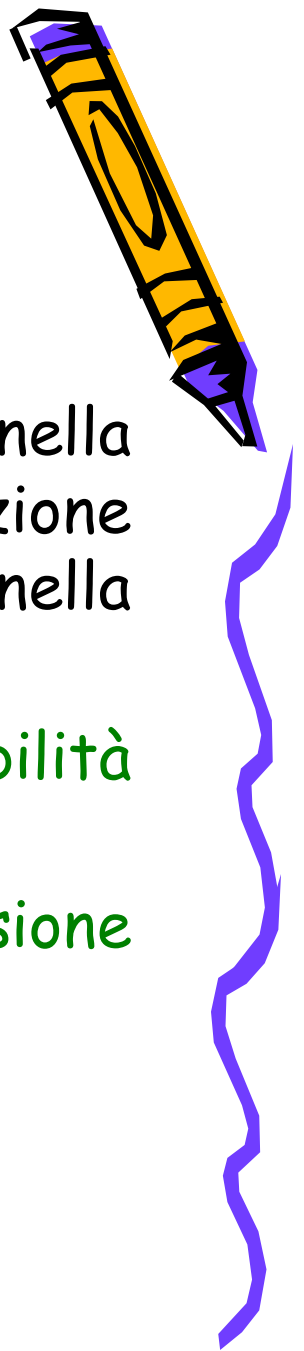
Centrato sulla *critical reflection* ed orientato perlopiù ai "lavori di cura", l'apprendimento trasformativo di *Mezirow* persegue i seguenti obiettivi:

- 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.



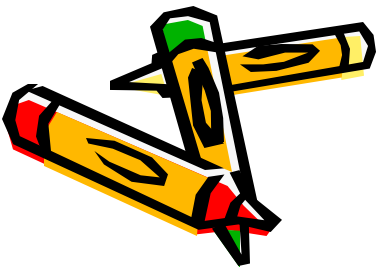
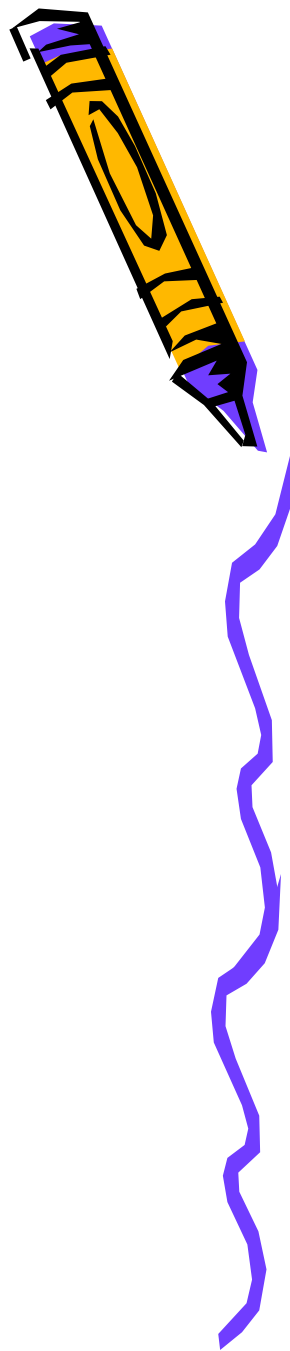
Transformative learning e cambiamento collettivo



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).



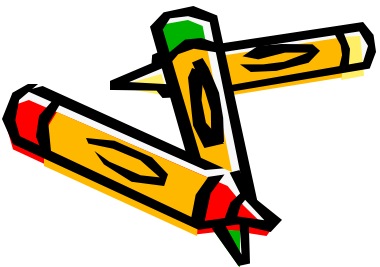
Jack Mezirow



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*

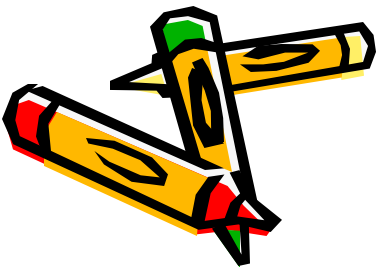
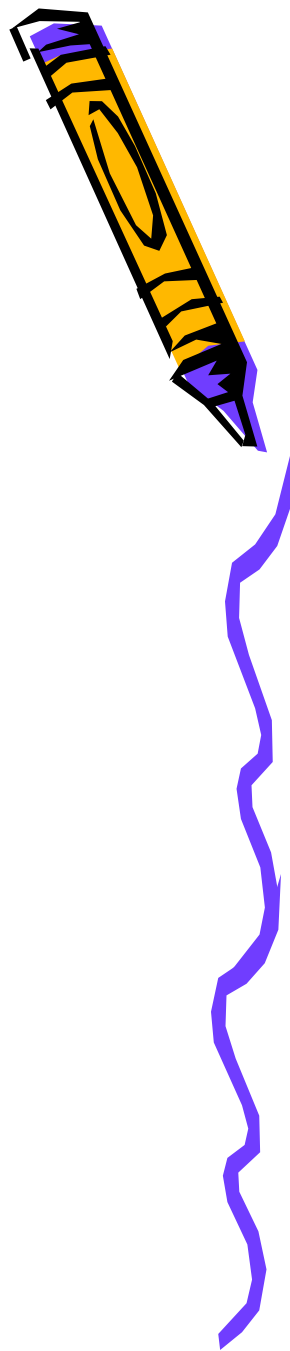


Brookfield propone di utilizzare metodologie che tengano conto della componente emotiva della riflessione collettiva. Quindi:

- *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**).

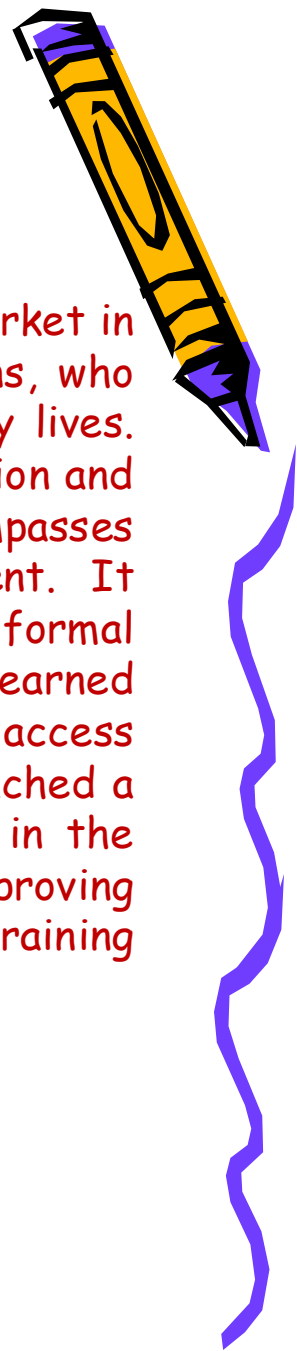


L'eutopia della formazione integrale

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, compétitivité, 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.

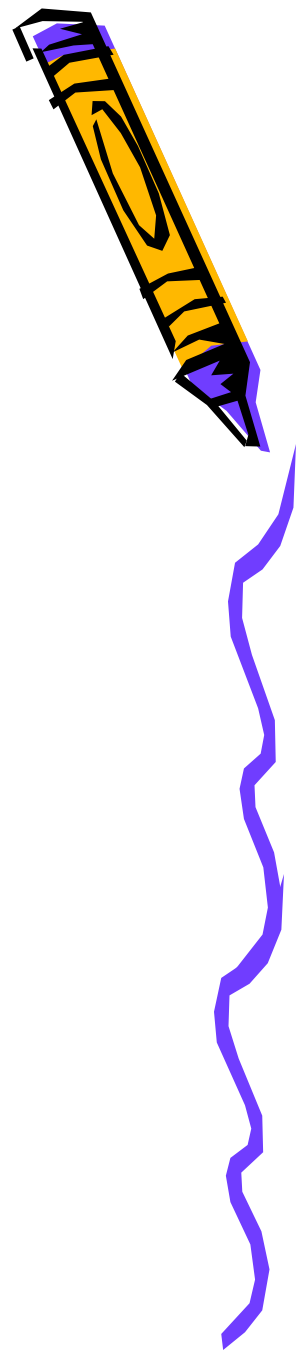


Libro Bianco *Croissance,* *compétitivité, emploi*: il contributo di Delors

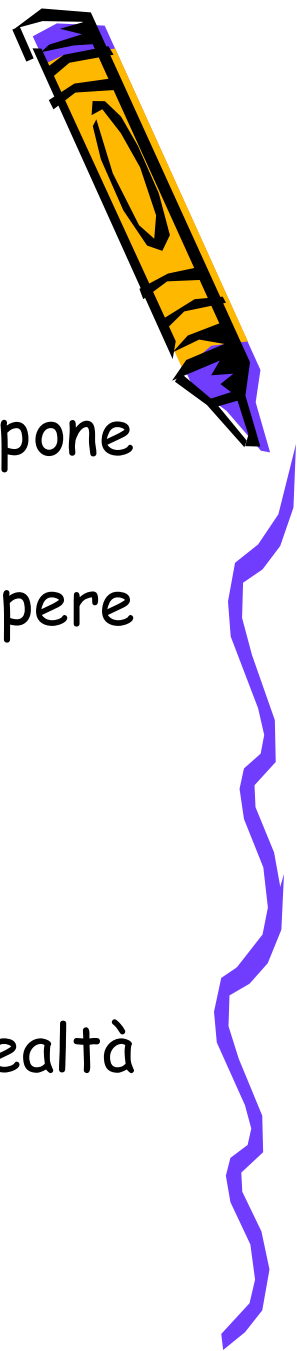
Per **Delors**, «l'attitudine ad apprendere» risulta «indispensabile» per «i mestieri di domani», insieme all'attitudine «a comunicare, a lavorare in gruppo, a valutare la propria situazione» (**Commissione delle comunità europee**, 1994, 13).



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 costituirsi 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 mountains - 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».



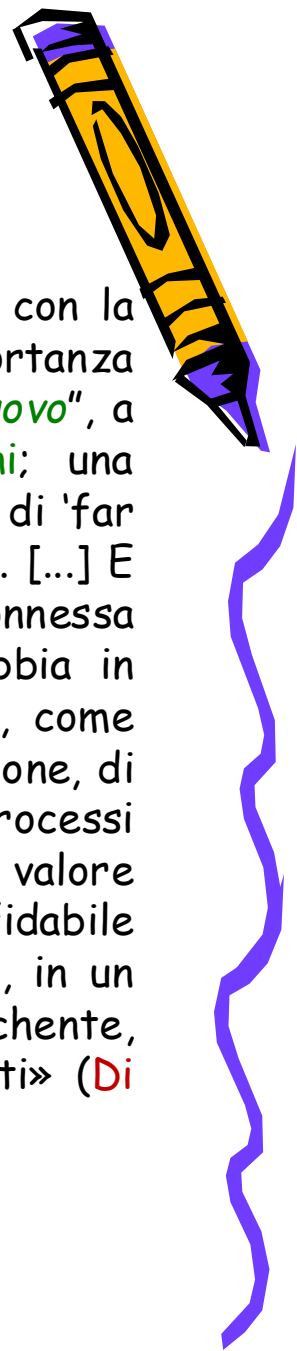
Lisbona **bis**

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 ridurre 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?

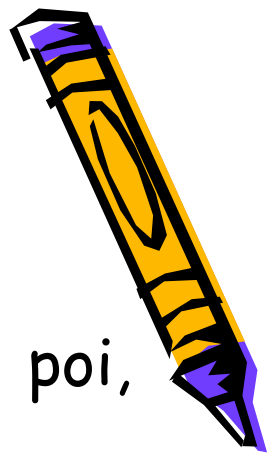
Se a questi interrogativi possiamo rispondere che la configurazione del post-fordismo integra la soddisfazione di tali esigenze "spirituali" (coscienza dei mezzi e dei fini procedurali, traslazione dello spirito nella materia - cellular manufacturing, uso della razionalità e dell'intelligenza creativa, 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?



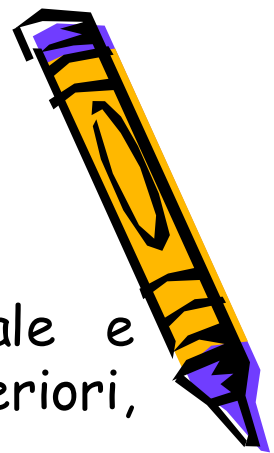
L'impresa, oggi



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).



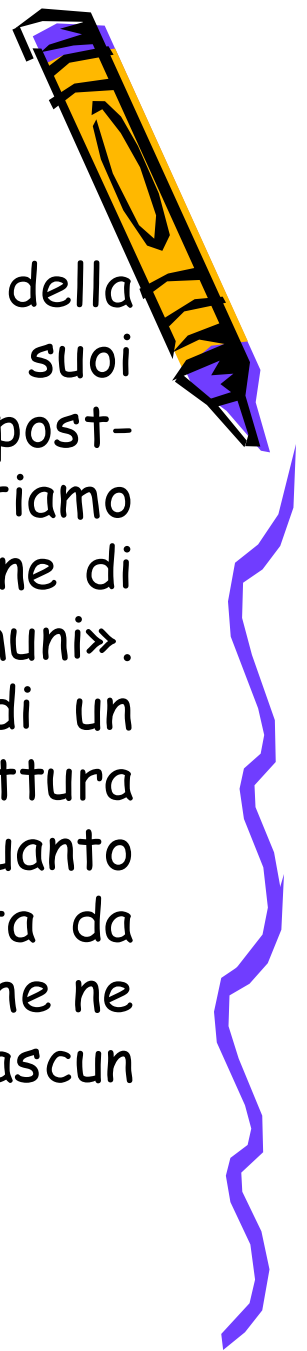
Sensemaking: elemento propulsivo della cultura organizzativa



«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).



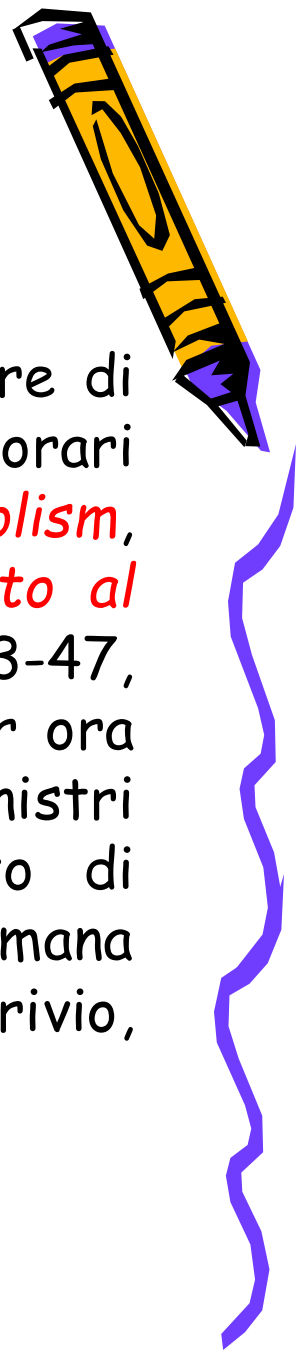
Per misurare la **temperatura antropocentrica delle culture organizzative: fattori ostacolanti l'affermazione di un “**modello antropologico**”**

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 illness* (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 una 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



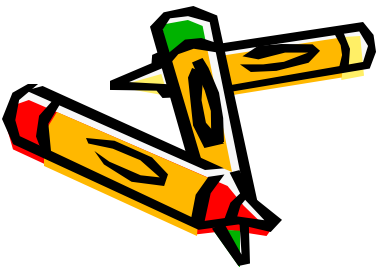
Nello stato aeriforme, le particelle non sono vincolate da alcun legame, ciascuna di esse è nella facoltà di muoversi in totale indipendenza dalle altre e per questo, nel loro coesistere caotico non sottoposto ad una specifica forza coesiva, assumono forma e volume del recipiente che le contiene.



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 precedentemente 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, sostenute 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

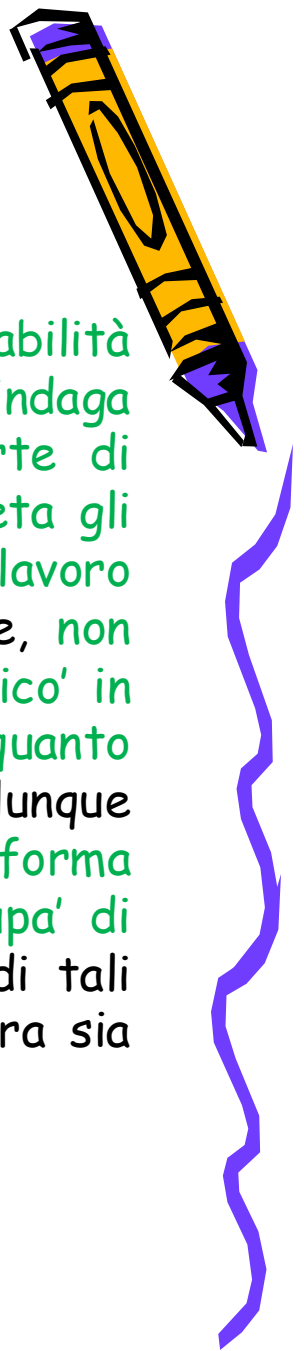


L'opportunità che viene concessa adesso, originandosi paradossalmente da trasformazioni tecnologiche dagli sviluppi ancora imponderabili, è quella di porre fine ad un circolo vizioso. E ribaltare l'ordine di priorità. Sfruttando l'enfasi sulla valorizzazione delle risorse umane, con il passaggio allo 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.



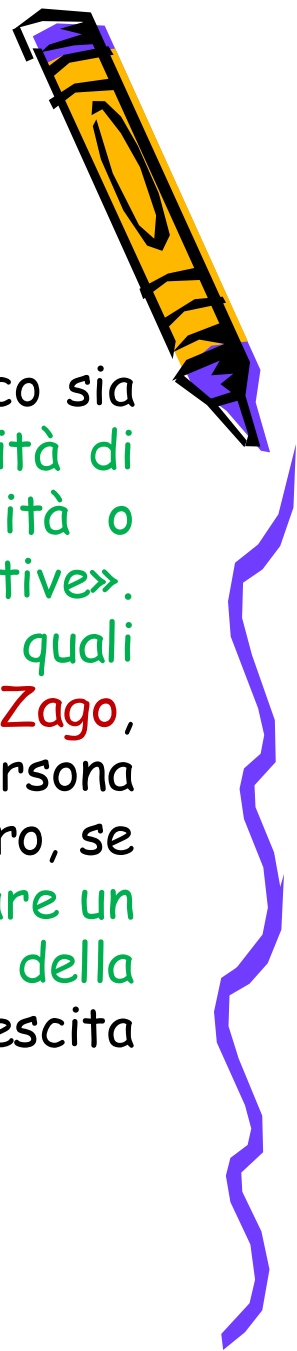
Pedagogia del lavoro: una definizione

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 'proietta' 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'.



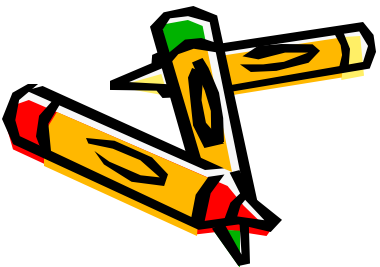
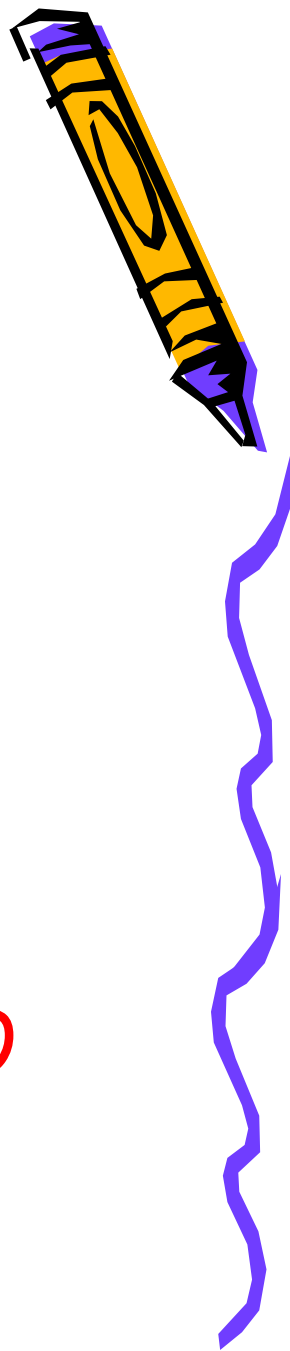
Lavoro ed educabilità umana

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



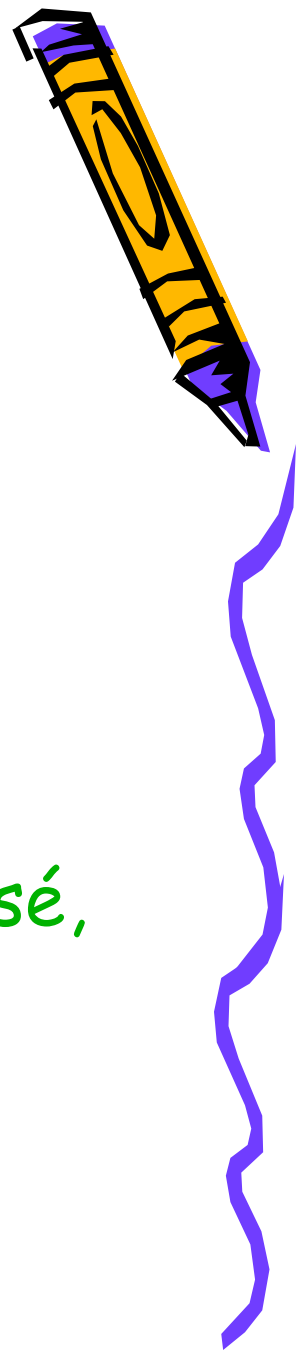
Antropologia pedagogica **neo-nichilista**



- La nichiana 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.



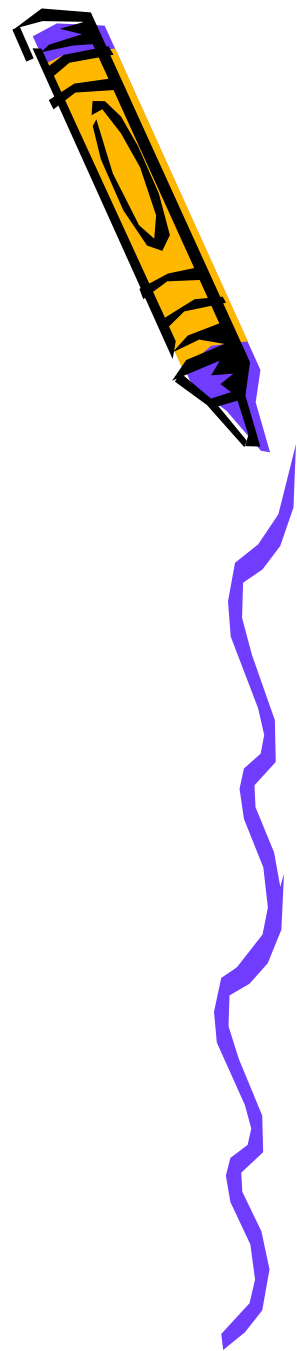
Il concetto di **persona**

- *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



- o Afferma con vigore l'esistenza di Dio e rimanda ad essa per l'educazione dell'uomo.
- o 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



- o Per l'antropopedagogia neo-nichilista non esiste un orizzonte di senso e l'educazione coincide con l'istruzione.
- o 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



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



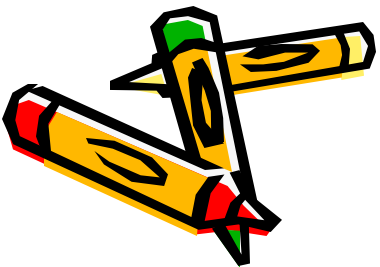
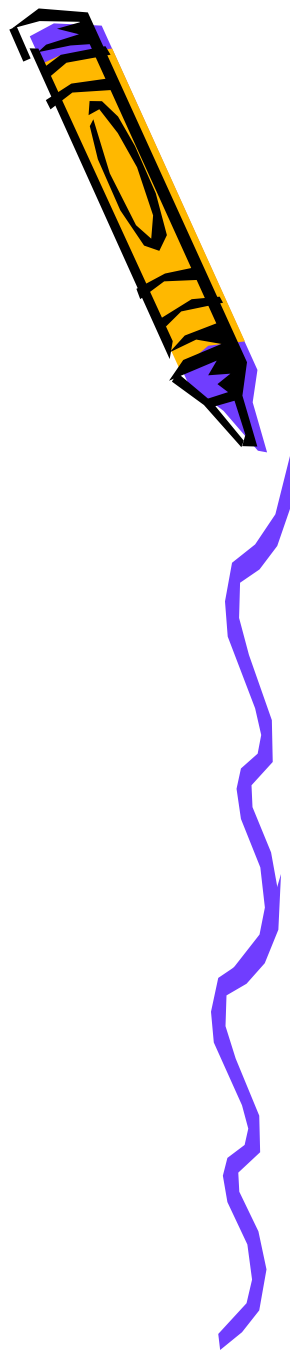
Mounier: lavoro e persona



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».

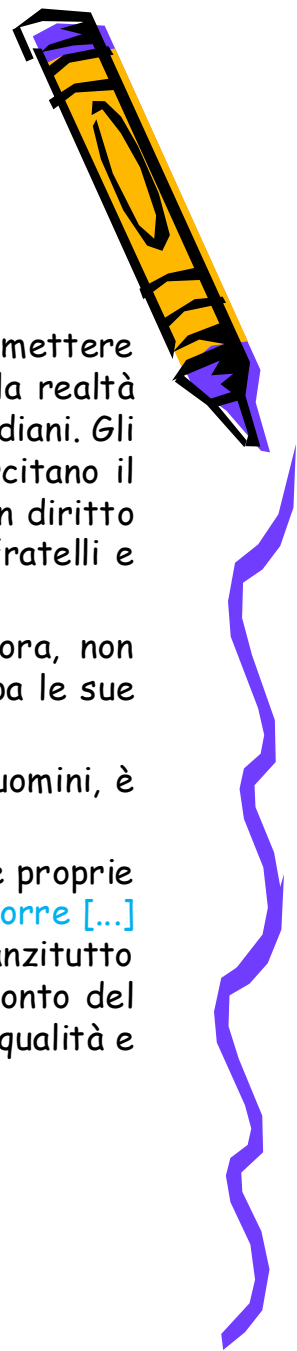


Il lavoro e la Chiesa

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 redentrica [...], 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



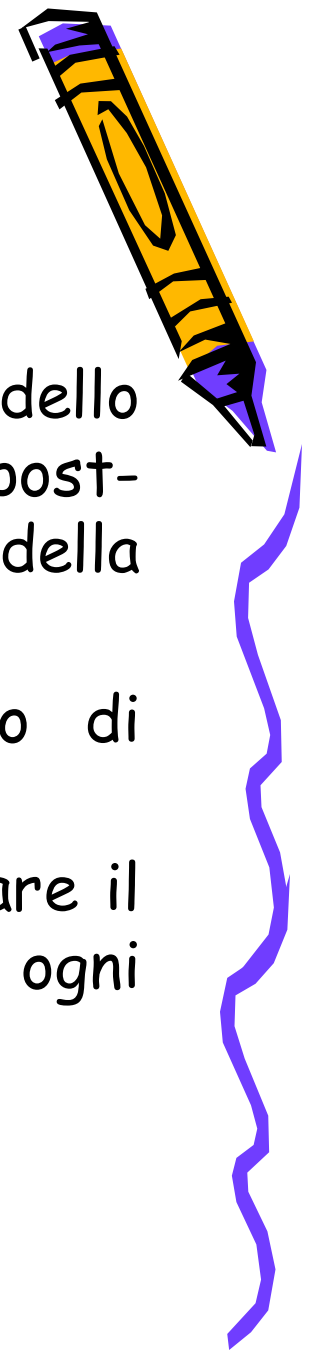
L'impresa come ricoeuriana "istituzione giusta". Ovvero, «permeata di una giustizia distributiva che tutti riconosce e valorizza» (Bocca, 2000, 124) e che garantisce «a tutti oggettive condizioni di espressione personale, cosicché ciascuno si collochi rispetto agli altri, al loro 'volto', **come altri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

La cultura organizzativa, pertanto, quale 'luogo' gadameriano in cui si sostanzia 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, "eutopisticamente" dovrebbe perseguire «la prospettiva del vivere-lavorando-per-ben-vivere» (Verducci, 2007, 158).

