

D'ANIELLO, Fabrizio (Enero/Julio 2011). Le sfide post-fordiste al nuovo sistema italiano di istruzione e formazione professionale. *Edusk – Revista Monográfica de Educación Skepsis*, n. 2 – Formación Profesional. Vol.I. Contextos de la formación profesional. São Paulo: skepsis.org. pp. 397-435

url: < <http://www.editorialskepsis.org/site/edusk> > [ISSN 2177-9163]

RIASSUNTO

L'analisi multidisciplinare del divenire post-fordista delle imprese, segnatamente industriali, evidenzia, da una parte, l'emergere di rinnovate esigenze formative che consentano ai lavoratori di adeguarsi ai correlati mutamenti economici e tecnologico-produttivi e, dall'altra, il perdurare di un'arretratezza culturale, interna ed esterna alle medesime imprese, che ostacola la piena affermazione di condizioni ed organizzazioni del lavoro autenticamente post-taylorfordiste. Alla luce di ciò, al nuovo sistema italiano di istruzione e formazione professionale (leFP) si impongono due sfide principali, una formativa e una culturale, che questo articolo si propone di vagliare sotto l'egida di una teoria pedagogica personalista che mira a restituire centralità alla globalità dell'uomo sia nell'ambito di una formazione iniziale al lavoro sia in quello dei contesti produttivi. Nello specifico, le argomentazioni che lo compongono si preoccupano di considerare il contributo che tale sistema può offrire in vista della ricomposizione tra dimensione umana e tecnico-professionale dell'agire formativo e dell'ulteriore integralità dell'educabilità della persona nel luogo di lavoro. Le metodologie utilizzate sono quelle euristico-ermeneutiche riguardo alla disamina della letteratura normativa e scientifica esistente in materia e quelle critico-argomentative rispetto all'articolazione del discorso pedagogico.

PAROLE CHIAVE: cultura del lavoro, leFP, lavoro industriale, pedagogia, post-fordismo.

ABSTRACT

The multidisciplinary analysis of the change of particularly industrial enterprises towards a post-Fordist status shows, on the one hand, new emerging demands in training that enable workers to adapt to related economic and technological-productive changes and, on the other hand, the ongoing cultural backwardness, both internal and external of such enterprises, which impedes the full statement of truly post-Taylor/Fordist work conditions and organizations. In the light of those circumstances, the new Italian vocational education and training system (leFP) must face two major challenges: an educational one, and a cultural one. This article aims at exploring both of them under the aegis of a personalistic pedagogical theory that wants to restore the person entirety to its centrality, referring both to the initial training area and to production contexts. Specifically, the argumentations consider the contribution that such a system can offer in the perspective of the reassembling of human and technical-vocational dimension of the training

action, and of the further completeness of the person educability within the workplace. With regards to the examination of existing prescribing and scientific literature, heuristic-hermeneutic methodologies have been applied; while for the articulation of the pedagogical discourse, critical-argumentative ones have been followed.

KEY-WORDS: education, industrial work, post-Fordism, VET, work culture.



LE SFIDE POST-FORDISTE AL NUOVO SISTEMA ITALIANO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE

THE POST-FORDIST CHALLENGES TO THE NEW ITALIAN VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING SYSTEM

Fabrizio d'Aniello¹

PREMESSA

Questo articolo si colloca in prospettiva pedagogica e si propone di muovere da una lettura critica dell'ancorché non compiutamente definita transizione da una logica taylor-fordista verso una peculiare conformazione post-taylorfordista dell'*operari* industriale onde ricavarne la sostanza concettuale e fattuale delle sfide che tale passaggio lancia al nuovo sistema di istruzione e formazione professionale (IeFP) italiano.

Pertanto, le argomentazioni che seguono, dapprima si concentreranno sulla cornice teorica, normativa e culturale che racchiude il quadro dell'avvento della neonata IeFP; quindi, si soffermeranno sulla natura e sulle conseguenze educativo-formative delle sfide suddette; infine, si risolveranno in brevi considerazioni conclusive tese ad avvalorare l'apporto dell'IeFP in vista del recupero del senso educativamente germinativo dell'attività lavorativa.

¹ Fabrizio d'Aniello (1973) is Associate Professor of General and Social Education at the School of Education of the University of Macerata, Italy. Author of 58 publications, he currently teaches Work Education and Theory and Models of Educational Processes, and his research activity mainly concerns educational/anthropological topics around post-Fordist work and training. About that, among his publications, noteworthy is *Pedagogia del lavoro e persona. Passaggi di stato della materia lavoro*, Lecce: Pensa MultiMedia, 2009. Furthermore, he is a member of the scientific committee of the Italian journal of education *Prospettiva EP*, and of the editorial staff of the newborn international journal of education *Education Sciences & Society*.

1. IL NUOVO SISTEMA ITALIANO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE

Il nuovo sistema di istruzione e formazione professionale italiano ha debuttato, unitamente al riordino dell'istruzione secondaria superiore, nel corrente anno scolastico e formativo 2010/2011.

Ciò è avvenuto dopo un lungo periodo di gestazione durato otto anni, che va dal varo della Legge 28 marzo 2003, n. 53 e dal D.Lgs. 17 ottobre 2005, n. 226 (Ministro dell'Istruzione Letizia Moratti) alla Legge Finanziaria n. 133/2008 e all'Accordo del 29 aprile 2010 sancito in Conferenza Stato-Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano (Ministro Mariastella Gemini), passando per l'obbligo di istruzione fissato a 16 anni dalla Legge Finanziaria 296/06 e per gli altri provvedimenti attribuibili al Ministro Giuseppe Fioroni (definizione degli assi culturali, delle competenze chiave di cittadinanza e del modello di certificazione delle competenze per l'assolvimento dell'obbligo stesso).

Ciò è avvenuto, altresì, dopo un iter sperimentale di realizzazione dei percorsi triennali di istruzione e formazione professionale, il quale, come si può evincere dal *Rapporto 2009* dell'ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori) (2009), ha riscosso un discreto successo: i dati forniti dalle Regioni, escluse Calabria e Campania, mostrano, infatti, un incremento degli allievi di 5 volte in 6 anni, ovvero si è passati dai 23.500 dell'a.s. 2003/2004 agli oltre 150.000 del 2008/2009; confrontando, poi, il rapporto tra iscritti e qualificati, il 78,4% degli studenti ha concluso l'itinerario formativo, percentuale di certo

rilevante in siffatto ambito; durante questi sei anni, ancora, si è assistito ad un aumento graduale delle domande di assunzione, da parte delle aziende, dei qualificati IeFP, fino a giungere, proprio nel 2009, ad un sorpasso delle richieste inerenti a questi rispetto ai diplomati negli Istituti Professionali di Stato (PEDRIZZI, 2010).

I percorsi triennali, però, rappresentano solo una faccia della medaglia riconducibile al sistema IeFP, che comprende anche quelli quadriennali. I primi permettono il conseguimento di 21 qualifiche professionali di operatore. I secondi di altrettanti 21 diplomi professionali di tecnico. Entrambi, inoltre, fanno parte di un più ampio sistema di istruzione e formazione professionale (IFP, equivalente alla denominazione VET), che include pure gli Istituti Tecnici e Professionali statali, l'alternanza scuola-lavoro e l'apprendistato.

Di competenza delle Regioni, che hanno il compito di programmare le qualifiche e i diplomi definiti dallo Stato, i percorsi IeFP godono dell'equivalenza formativa nei confronti degli altri percorsi del secondo ciclo (garantendo l'accesso ad una istruzione/formazione di livello superiore), sono in grado di rilasciare il certificato di assolvimento dell'obbligo d'istruzione al termine dei primi due anni e, se ipotizzato dalle programmazioni regionali, possono essere svolti finanche all'interno degli Istituti Professionali in regime di sussidiarietà, secondo quanto previsto dalle Linee guida approvate in Conferenza Unificata il 16 dicembre 2010.²

Come dimostra quest'ultima Intesa, volta ad intessere raccordi organici tra i due canali, e più in generale le opportunità offerte circa i passaggi dal sistema dei licei a quello dell'istruzione e formazione

² CONFERENZA UNIFICATA (16 dicembre 2010), *Intesa ai sensi dell'articolo 3 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281.*

professionale e viceversa, la storia dell'IeFP, peraltro strettamente connessa con l'evoluzione del summenzionato obbligo d'istruzione, si in strada nel solco tracciato dalla Dichiarazione di Copenaghen del 30 novembre 2002³, da cui ha preso corpo il così detto Processo di Copenaghen. Esso mira a rafforzare la dimensione europea dell'IFP, fornire maggiore informazione, orientamento e trasparenza in materia, sviluppare strumenti per il reciproco riconoscimento e la convalida delle competenze e delle qualifiche e migliorare la garanzia della sua qualità. A questo Processo si legano, in particolare, il Comunicato di Maastricht del 14 dicembre 2004⁴, che perfeziona le priorità indicate dalla Dichiarazione di Copenaghen e per la prima volta stabilisce quelle da perseguire a livello nazionale, e il Comunicato di Bordeaux del 26 novembre 2008⁵, che ne rilancia gli obiettivi oltre l'iniziale meta del 2010 (con riferimento alla «strategia di Lisbona» e al correlato Programma di lavoro Istruzione e Formazione 2010), ponendo l'accento sulla coerenza di dare maggiore impulso alla creazione di legami più forti tra l'IFP e il mercato del lavoro.

³ MINISTRI EUROPEI DELL'ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE; COMMISSIONE EUROPEA (30 novembre 2002.). Dichiarazione dei Ministri europei dell'istruzione e formazione professionale e della Commissione europea, riuniti a Copenaghen il 29 e 30 novembre 2002, su una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale-Dichiarazione di Copenaghen. Disponibile presso: <http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf>. [Accesso: 05/02/2011.]

⁴ MINISTRI EUROPEI DELL'ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE; PARTI SOCIALI EUROPEE; COMMISSIONE EUROPEA (14 dicembre 2004). Comunicato di Maastricht sulle future priorità della cooperazione europea rafforzata in tema di istruzione e formazione professionale. Disponibile presso: <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/maastricht_it.pdf>. [Accesso: 05/02/2011].

⁵ MINISTRI EUROPEI DELL'ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE; PARTI SOCIALI EUROPEE; COMMISSIONE EUROPEA (26 novembre 2008). Comunicato di Bordeaux sulla cooperazione europea rafforzata in tema di istruzione e formazione professionale. Disponibile presso: <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bordeaux_en.pdf>. [Accesso: 10/02/2011].

Le sollecitazioni provenienti dall'Unione Europea con il fine di gettare fondamenta adeguate nell'ottica del *lifelong learning*, agendo parimenti su propositi di politica economica e politica sociale⁶, avallano nondimeno, in Italia, il disegno di una rilegittimazione della formazione professionale dopo lustri di sottovalutazione. Una sottostima, questa, che per molto tempo si è abbeverata alla fonte di pregiudizi e retaggi che affondano le proprie radici nell'antica distinzione tra *otium* e *negotium*, tra arti liberali ed opere servili, tra la dignità riservata agli *studia humanitatis* e l'indeguità addossata all'istruzione e alla formazione per il lavoro manuale, e che sino ad oggi è stata spalleggiata da un *vulnus* culturale che ha partorito disinteresse verso una peculiare offerta formativa, marginalizzazione della stessa e sua riduzione a proposta assoggettata ad una sorta di minorità. In questo senso, quanto descritto sull'IeFP *tout court* e sulla sperimentazione effettuata sembra favorire, pur con colpevole ritardo, un'inversione di tendenza, accompagnata dall'intenzione di diminuire drasticamente i tassi di dispersione scolastica ed abbandono.

Una prima sfida, quindi, sebbene sospinta da istanze comunitarie, pare essere ben raccolta e mediata dal pacchetto normativo che ha condotto al sorgere del nuovo sistema. All'attenzione di questo, tuttavia, venendo all'oggetto precipuo dell'articolo, vengono sottoposte altre due sfide, ricordate in apertura, le quali hanno come comune denominatore i temi e i problemi derivanti dalla transizione annotata in premessa. Qui d'appresso, la loro esplicitazione.

⁶ LODIGIANI, Rosangela (aprile-giugno 2008). Apprendimento continuo, sviluppo e libertà sostanziale. *Professionalità*, Brescia, anno XXVIII, n. 100, pp. 17-18.

2. LA SFIDA FORMATIVA

Il titolo del paragrafo interessa la messa alla prova dell'IeFP in ordine al soddisfacimento dell'adeguamento formativo iniziale richiesto da quelle modificazioni tecnologico-produttive e da quegli orientamenti riorganizzativi che convergono nel divenire post-fordista delle imprese occidentali, di cui vengono di seguito elencati sommariamente gli «elementi idealtipici».⁷

- Flessibilità produttiva: se la rigidità produttiva fordista si riassume nello sfornare beni standard, omogenei (si rammenti, a questo proposito, che l'automobile modello T della Ford prevedeva addirittura un unico colore, il nero), la flessibilità si concreta nell'appropinquarsi all'affiorare di occorrenze eterogenee, che reclamano diversificazione e personalizzazione delle merci. Indiscutibile, in questo senso, il contributo nipponico, dedotto dal *Toyota Production System* (TPS) (OHNO⁸, WOMACK, JONES e ROOS⁹), in vista della metabolizzazione occidentale della logica del *just in time*¹⁰, per la quale la produzione non può più incedere "per spinta" da monte a valle (sistema *push*)", ma facendo *uscire i prodotti in serie brevi e*

⁷ BERTAGNA, Giuseppe (gennaio-marzo 2000). Lavoro, qualificazione e formazione nell'economia post-industriale. *Studium Educationis*, Padova, anno V, n. 1, pp. 38-45. E D'ANIELLO, Fabrizio (2009). *Pedagogia del lavoro e persona. Passaggi di stato della materia lavoro*. Lecce: Pensa MultiMedia. pp. 146-150

⁸ OHNO, Tajichi (2004). *Lo spirito Toyota*. Trad. it. Torino: Einaudi.

⁹ WOMACK, James P.; JONES, Daniel T.; ROOS, Daniel (1991). *La macchina che ha cambiato il mondo*. Trad. it. Milano: Rizzoli.

¹⁰ MONDEN, Yasuhiro (1993). *Toyota Production System. An Integrated Approach to Just in Time*. Norcross: Industrial Engineering and Management Press.

*differenziate, con aggiustamenti continui alle fluttuazioni della domanda che 'tira' la produzione (sistema pull).*¹¹

- Alta tecnologia ed ICT (*information and communication technology*): come intuibile, si tratta dell'impiego evoluto di quella tecnologia dell'automazione che ha decretato un primo cedimento fordista già dagli anni 1950, dell'inserimento di modelli CHIM (*Computer and Human Integrated Manufacturing*), di robot ed intelligenza artificiale, di apparati telechirici, di software che anche a distanza possono facilitare il presiedere a plurimi interventi, con tutte le conseguenze immaginabili in termini di sottrazione di lavoro vivo, e, unitamente a questi aspetti, del ruolo che le tecnologie *infocom* svolgono in ottica informativa e comunicativa, coinvolgendo la dimensione interno-interno, interno-esterno ed esterno-interno delle aziende.
- Integrazione: con l'automazione e la globalizzazione costituisce il tritico che plasma la forma dell'«impresa flessibile»¹² e richiama la necessità, da un lato, di coordinare macchine e settori operativi differenti e, anzitutto, di sopperire all'irrealizzabilità comprovata di una fabbrica totalmente automatizzata tramite l'integrazione armonica tra uomo e tecnologia; dall'altro, a causa della stessa globalizzazione, di far fronte alla sostenibilità degli intrecci che sottendono al proliferare delle «imprese reti», ricordando i legami di terziarizzazione (prerogativa propria del post-fordismo) tra le case madri e le altre aziende affiliate ad esse e presenti in varie zone del pianeta.

¹¹ BONAZZI, Giuseppe (1997). *Storia del pensiero organizzativo*. Milano: Franco Angeli. p. 169

¹² BOCCA, Giorgio (1998). *Pedagogia del lavoro. Itinerari*. Brescia: La Scuola. pp. 109-110

- Tendenza alla perfezione qualitativa: ancor più della flessibilità, la qualità si impone quale valore primo ed ultimo che contraddistingue il lavoro moderno. Comandata dalla sussunzione concettuale del *kaizen* (miglioramento continuo) giapponese, l'ottemperamento del suo conseguimento si riflette in interventi di monitoraggio del ciclo produttivo di tipo olistico, non circoscritti al solo controllo fordista del prodotto finito. Esige, dunque, una vigilanza costante e una trasmissione informativa celere e chiara tra i reparti o tra i nodi delle reti suddette, al pari di una padronanza tecnica e manutentiva degli operatori. In aggiunta, il suo centro gravitazionale si sposta dal bene in sé alla *customer satisfaction*, investendo tematiche che si scostano dalla mera affidabilità per abbracciare quelle dell'estetica, dell'impatto ambientale, ecc., rendendo peraltro disponibile la garanzia di un'assistenza e di una consulenza che travalica i confini aziendali per seguire il cliente in ogni dove terrestre, attraverso puntuali strategie di *service*.
- Gruppi di lavoro: questa voce si rifà ad un bisogno di decentramento gestionale della produzione strettamente connesso con le premure qualitative appena figurate; perciò con l'opportunità di dare il la alla creazione di spazi di autonomia e discrezionalità prassica dove le persone possano collaborare in vista dell'esito ottimale dell'attività cui sono chiamate, inclusa la correzione subitanea di eventuali anomalie e disfunzionalità. In questa prospettiva, l'interesse direttivo si sposta dall'esclusività mansionale e dall'autosufficienza del singolo alla sua polivalenza competente, all'interfunzionalità, annettendo un ulteriore tassello al mosaico dell'integrazione. Il graduale attecchire di una *Team*

Based Organization, poi, e il suo concretarsi in svariate foggie di lavoro gruppale supervisionate decisionalmente dal *team work*, fa cadere l'attenzione su fenomeni apprenditivi rilevanti, i quali spiegano la fruttuosità del rapporto tra "processi gestionali" e "processi di creazione di *cultura organizzativa*".¹³ Condividere una pratica, difatti, vuol dire appressarsi collegialmente ad un «compito» e ai suoi ostacoli, mettere in gioco la propria esperienza ed il proprio sapere per trovar loro una soluzione consensuale, negoziare il senso ed il significato di questo accomodamento, fino ad arrivare ad incidere sulla revisione degli "assunti di base"¹⁴ che regolano l'universo cognitivo-semanticosimbolico in cui si cala la pratica e, con ciò, rinnovare coerentemente quella cultura organizzativa che di essi ne fa il perno profondo ed insostituibile. Il tutto in un circolo virtuoso – sostenuto dalla repentinità delle innovazioni tecnologiche, dall'adattamento a queste, e dagli scambi relazionali fra esperti e novizi, per dirla con WENGER¹⁵ –, che invita ad una riflessione critica sul saper fare e ad un riassetto incrementale dei modelli di conoscenza ed azione traducibile nella continuità dell'apprendimento e del riapprendimento, a cui fa capo l'intero apprendere e riapprendere organizzativo.

Stante la correttezza del quadro fornito nelle sue caratteristiche – è bene ribadirlo – idealtipiche, pare indubbio che il lavoro odierno

¹³ ALESSANDRINI, Giuditta (2001). *Risorse umane e new economy. Formazione e apprendimento nella società della conoscenza*. Roma: Carocci. p. 181

¹⁴ SCHEIN, Edgar. (1987). *The Art of Managing Human Resources*. New York: Oxford University Press.

¹⁵ WENGER, Etienne (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina. E, WENGER, Etienne; MCDERMOTT, Richard; SNYDER William (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Trad. it. Milano: Guerini.

ponga sul piatto della bilancia formativa esigenze che trascendono la sterilità educativa di un *training* secco. Cioè che esulano da quell'addestramento strumentale di tayloriana memoria volto a far interiorizzare skinnerianamente gesti, movimenti, posture e «tabelle di marcia» preordinati scientificamente dal *task management* e mediate dall'inflessibilità del personale direttivo.

Immersa nella società e nell'economia della conoscenza, consapevole della progressiva immaterialità e cognitivizzazione dell'attività lavorativa come pure dell'irrinunciabilità degli *asset* intangibili, quindi conscia di avere a che fare con un lavoro sempre meno identificabile in termini di azioni fisiche e sempre più dipendente dall'efficacia ed efficienza delle relazioni socio-tecnologiche, l'impresa post-fordista abbisogna come mai prima di investire sull'enucleazione e sullo sviluppo del potenziale umano. In effetti, il plausibile attestarsi di microcosmi dove i lavoratori e i rapporti tra questi e con le tecnologie generano non solo oggetti, ma anche conoscenza e sapere funzionali tanto alla maturazione organizzativa quanto alla crescita qualitativa della produzione e, dunque, al successo di un *brand* e di un prodotto, inducono a riflettere sulla risorse umane quale unico "atout in grado di assicurare all'impresa quella 'differenza' che fa concorrenza sul mercato".¹⁶

Tutto questo, traslato sul versante formativo, significa puntare:

- su un'organica istruzione-formazione di base orientata al sapere, al sapere pratico e al saper fare situato;

¹⁶ BOCCA, Giorgio (2005). La formazione aziendale: competenze pedagogiche e cultura dell'organizzazione. In: ASCENZI, Anna; CORSI, Michele. (Org.). *Professione educatori/formatori. Nuovi bisogni educativi e nuove professionalità pedagogiche*. Milano: Vita e Pensiero. p. 97

- su una preparazione matematico-scientifico-tecnologica atta ad appagare le trasformate modalità produttive;
- sulla conquista di una “metacompetenza” o “competenza strategica”¹⁷ coincidente con il saper apprendere ad apprendere, onde fronteggiare al meglio sia la tendenza all’interfunzionalità e alla ricomposizione/integrazione delle mansioni sia l’incessante susseguirsi di rinnovamenti tecnologici e, conseguentemente, “*il rendersi flessibili [...] delle prassi lavorative*”¹⁸;
- sul rafforzamento dei poteri autonomi della persona e della sua propensione a procedere responsabilmente, ossia sul rafforzamento dell’“*attitudine all’organizzazione e all’auto-organizzazione*” concepita come *consolidata abitudine ad agire in modo orientato allo scopo, con un’elevata capacità selettiva dei mezzi e delle occasioni, e con pertinenti capacità di valutazione ed autovalutazione*;¹⁹
- su abilità euristiche di *problem finding* ed ermeneutiche di *problem solving*, pertanto sulla disposizione all’elaborazione di ipotesi risolutive sostenute dall’implementazione del pensiero critico e delle «*energie creative*»²⁰;
- sulle capacità di formulazione, rappresentazione e schematizzazione concettuale, basilari per lo scambio informativo-comunicativo di dati procedurali ed informatici;

¹⁷ ALBERICI, Aureliana (2002). La progettazione curricolare orientata alle competenze nella dimensione dell’apprendimento permanente (lifelong learning). In: MONTEDORO, Claudia. (Org.). *Le dimensioni metacurricolari dell’agire formativo*. Milano: Franco Angeli. p. 37

¹⁸ CAMBI, Franco (2004). La formazione professionale nella pedagogia italiana (1945-2002). In: XODO, Carla. (Org.). *La formazione continua. Teorie e modelli*. Lecce: Pensa MultiMedia. p. 38.

¹⁹ Id., BERTAGNA, 2000, p. 53.

²⁰ ROSSI, Bruno (2009). *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*. Roma-Bari: Laterza.

- sul conseguimento di competenze etiche, comunicative e socio-relazionali, necessarie per gestire proficuamente le dinamiche correlate al lavoro in *team* (integrazione interna ed adattamento esterno), dominare i conflitti, recepire ed armonizzare punti di vista e conoscenze diverse;
- sulla graduale assunzione di un *habitus* riflessivo²¹ diretto, per un verso, a supportare, entro il fare cooperativo, quelle dimensioni di *sensemaking*²² che consentono di attribuire costanza temporale alla costruzione di una certa realtà organizzativa e, per un altro, a rendere dicibile ed esprimibile l'indicibilità e l'inesprimibilità di quelle aree tacite della conoscenza²³ e della competenza che risultano indispensabili per trasferire, affinare e migliorare il sapere di una pratica e la pratica stessa.

In sintesi, se questo è il ventaglio, seppur non esaustivo, delle esigenze formative desumibili dall'andamento morfogenetico del post-fordismo, è lecito asserire che ci troviamo di fronte a bisogni curvati sì sulla padronanza tecnologica, ma viepiù sulla "componente soggettiva della professionalità"²⁴, sulla promozione della "globalità della dimensione personale, al di là della pura individualità così come si esprime all'interno di ruoli occupazionali", insomma sulla cura di

²¹ FABBRI, Donata (2004). L'esperienza dell'apprendere. Riflessioni sui rapporti tra teoria, pratica e apprendimento. In: DI NUBILA, Renato Domenico. (Org.). *Oltre l'aula. La formazione continua nell'alternanza, negli stage, nelle imprese, nelle istituzioni*. Padova: Cedam. pp. 129-132.

²² WEICK, Karl (1997). *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina. pp. 4; 13-14; 15-16)

²³ POLANYI, Michael (1990). *La conoscenza personale. Verso una filosofia post-critica*. Trad. it. Milano: Rusconi.

²⁴ MORO, Giuseppe (1998). *La formazione nelle società post-industriali. Modelli e criteri di valutazione*. Roma: Carocci. p. 60

“una buona formazione umana prima ancora che professionale in senso tecnico-specialistico”. Bisogni, altresì, che evidenziano la possibilità tipicamente post-moderna di un “riavvicinamento tra formazione e pedagogia”, dopo quella “divaricazione fra pensiero pedagogico e operatività addestrativo-formativa”²⁵ arrecata dal taylorismo, sostanziabile nell’avveramento «eu-topico» di una formazione integrale, motivata a coltivare molteplici aspetti della personalità.

Ferma restando la «promessa» di una simile integralità, inseribile a ragione nell’alveo dell’educazione permanente e della sua tensione ideale, il nuovo sistema di IeFP appare, sulla carta normativa, attrezzato e ben predisposto a prestarle fede così come a soddisfare le istanze formative post-fordiste, a principiarsi dall’esame degli elementi unificanti del secondo ciclo, ovvero l’allegato A al succitato D.Lgs. 17 ottobre 2005, n. 226²⁶ e il D.M. 22 agosto 2007, n. 139.²⁷

Del primo²⁸, sorvolando sui riferimenti, comunque congeniali al nostro discorso, allo “sviluppo dell’autonoma capacità di giudizio”, all’“esercizio della responsabilità personale e sociale”, alla

²⁵ BOCCA, Giorgio (2000). *Pedagogia della formazione*. Milano: Guerini. pp. 67-68; 84; 112

²⁶ PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA ITALIANA (17 ottobre 2005). D.Lgs., n. 226. *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione*. Disponibile presso: <http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2005/allegati/dlgs_secondo_ciclo_all_a.pdf>. Accesso: 01/02/2011.

²⁷ MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE. D.M. 22 agosto 2007, n. 139. Regolamento recante norme in materia di adempimento dell’obbligo di istruzione. Disponibile presso: <http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml>. [Accesso: 01/02/2011.]

²⁸ PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA ITALIANA (17 ottobre 2005). D.Lgs., n. 226. *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione*.

“conoscenza di sé”, alla “relazione con gli altri” e all’“orientamento” anche professionale del progetto esistenziale, è senz’altro da rimarcare la seguente finalità: “trasformare le prestazioni professionali in competenze, termine con il quale si indica l’impiego consapevole e creativo – nel più ampio contesto del lavoro e della vita individuale e sociale – di conoscenze organicamente strutturate e di abilità riferibili a uno specifico campo professionale”. Allo stesso modo, giova riportare quanto si legge circa il fatto che “l’istruzione e la formazione garantite al giovane nel secondo ciclo degli studi [...] sono la condizione per la sua educazione permanente e gli assicurano gli strumenti intellettuali, morali, estetico-espressivi, relazionali, affettivi, operativi indispensabili per l’apprendimento lungo tutto l’arco della vita”.

Del secondo²⁹, invece, sostando sull’allegato Documento tecnico, è da sottolineare il raccordo esplicito con la Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo del 18 dicembre 2006³⁰ – relativa alle “competenze chiave per l’apprendimento permanente” nonché sbocco di quei Consigli europei di Stoccolma (23 e 24 marzo 2001) e di Barcellona (15 e 16 marzo 2002) che hanno definito i *target* di Istruzione e Formazione 2010 – nel delineare gli assi culturali in base ai quali articolare l’apprendimento ascrivibile all’obbligo d’istruzione in specifiche conoscenze, abilità e competenze: “asse dei linguaggi” (italiano, lingua straniera, forme espressive non

²⁹ MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE. D.M. 22 agosto 2007, n. 139. Regolamento recante norme in materia di adempimento dell’obbligo di istruzione. Disponibile presso: <http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml>. [Accesso: 01/02/2011.]

³⁰ PARLAMENTO EUROPEO; CONSIGLIO DELL’UNIONE EUROPEA (18 dicembre 2006). Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente. Disponibile presso: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:IT:PDF>>. [Accesso: 12/02/2011.]

verbali e linguaggi *infocom*), "matematico", "scientifico-tecnologico" e "storico-sociale". Parallelamente, non si può tacere dell'allegato B (Competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria), che costituisce l'orizzonte finalistico e di senso entro cui sistemare e verso cui dirigere i risultati di apprendimento facenti capo agli assi medesimi³¹. Esso sostiene la necessità di diventare competenti: nell'"imparare ad imparare"; nel "progettare" (elaborare, realizzare e verificare "progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro"); nel "comunicare" ("comprendere messaggi di genere diverso [...] e di complessità diversa" e "rappresentare eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari"); nel "collaborare e partecipare" (saper "interagire in gruppo"); nel "risolvere problemi [...] costruendo e verificando ipotesi"; nell'"individuare collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi"; nell'"acquisire ed interpretare l'informazione" in maniera critica; nell'"agire in modo autonomo e responsabile", nuovamente.

Smarcandoci dal terreno comune all'istruzione secondaria superiore e all'IeFP, proseguiamo, adesso, con documenti che concernono prettamente l'IeFP. Con l'Accordo del 29 aprile 2010 sono state pubblicate le competenze tecnico-professionali da raggiungere al termine del triennio (qualifica) e del quadriennio (diploma professionale), anch'esse co-costruite da "conoscenze essenziali" ed "abilità minime". Indipendentemente dalle figure attenzionate rispetto

³¹ PELLERREY, Michele (aprile-giugno 2008).. Formazione iniziale e formazione continua nel quadro dell'apprendimento permanente. *Professionalità*, Brescia, anno XXVIII, n. 100, p. 64.

al lavoro produttivo vagliato (operatore delle produzioni chimiche, elettronico, meccanico, dei sistemi e dei servizi logistici e tecnico elettronico, per la conduzione e la manutenzione degli impianti automatizzati, per l'automazione industriale), tutte le descrizioni sintetiche dei profili di operatore ribadiscono la messa in atto di prestazioni esecutive condotte in regime di "autonomia e responsabilità limitate a ciò che prevedono le procedure e le metodiche della [loro] operatività"; mentre tutte quelle collegate ai profili di tecnico, con naturali variazioni rispondenti alla diversità mansionale, recuperano il rilievo sull'"autonomia, nel quadro di azione stabilito e delle specifiche assegnate", ed immettono quello sulla "partecipazione all'individuazione delle risorse" utili, *sull'organizzazione operativa delle lavorazioni, l'implementazione di procedure di miglioramento continuo, il monitoraggio e la valutazione del risultato, con assunzione di responsabilità relative alla sorveglianza di attività esecutive svolte da altri.*³²

In buona sostanza, benché in assenza di peculiari competenze di base, il modello prospettato si distingue per la centratura manifesta sulla persona, per l'incoraggiamento a celebrarne la totalità delle funzioni, dichiarato con continui richiami alla concertazione tra sapere, saper fare, saper essere ed agire e alla loro fusione in identità attive, proattive ed interattive con la realtà naturale e sociale. Come anticipato, il fine è quello di sistematizzare, secondo il duplice ordine

³² CONFERENZA PERMANENTE PER I RAPPORTI TRA LO STATO, LE REGIONI E LE PROVINCE AUTONOME DI TRENTO E BOLZANO (29 aprile 2010). *Accordo tra il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, le regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano riguardante il primo anno di attuazione 2010-2011 dei percorsi di istruzione e formazione professionale a norma dell'articolo 27, comma 2, del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226.* Disponibile presso: <<http://www.istruzione.it/web/istruzione/dettaglio-news/-/dettaglioNews/viewDettaglio/12973/11210>>. [Accesso: 01/02/2011]

della ragione e del sentire, conoscenze e abilità in padronanze stabili del soggetto, equivalenti ad appartenenze intime culminanti in competenze adeguate a interpretare ed affrontare i dinamismi complessi della vita quotidiana e lavorativa, ancorché ragionevolmente colte nella loro propedeuticità ad un apprendimento *lifelong*. Le basi poste, ancora, tendono a restituire l'idea di una formazione rispettosa del principio di unitarietà dell'uomo, protesa verso la manifestazione e sintonizzazione delle sue facoltà, destinata a fare della persona un'attrice e costruttrice protagonista di un progetto di vita il cui svolgimento è legato a doppio filo al diritto di umanizzarsi in qualsivoglia piega esistenziale, coinvolgendo il lavoro quale ineliminabile modalità di una sua espressione autentica. Così, il senso del lavorare, lungi dall'esaurirsi nell'isolamento autosufficiente di nozioni tecnico-pratiche, è ricompreso entro una più estesa capacità di narrazione di una progettualità educativa ed autoeducativa.

Ciò detto, e se sono chiari l'impronta antropologica e lo sfondo teleologico, in chiusura di paragrafo procediamo con un paio di annotazioni metodologiche per dare completezza alla struttura del discorso pedagogico.

La giustificata enfasi posta sul concetto di competenza porta a rivedere talune logiche didattiche, le quali, se sono già da tempo chiamate in via generale a distaccarsi da una logistica pedagogica concepita come scarna trasmissione di contenuti e a porre al centro l'apprendimento e i soggetti che apprendono in luogo del primato dell'insegnamento e di chi insegna, sono per di più esortate, specie nel caso dell'IeFP, ad adottare un «approccio per competenze», come realmente e non raramente verificatosi nella sperimentazione. Una

metodologia, questa, prendendo le mosse da uno studio di NICOLI, che, considerando parimenti fenomeni formativi formali, informali e non formali, *cerca una corrispondenza tra il modo in cui la persona apprende e il modo in cui si forma un sapere riconosciuto*, insistendo sulla tessitura di una "relazione costruttiva tra soggetto ed oggetto". Formare per competenze *significa riconoscere il carattere dell'azione in quanto fonte preziosa di conoscenza, un'azione scelta e collocata in modo strategico nel percorso formativo, secondo i tre criteri: significatività, criticità, concretezza [...]. In questo modo, l'apprendimento non viene causato, ma favorito mediante la scelta e la predisposizione di condizioni favorevoli [...] che sfidano il discente e lo sollecitano ad una relazione personale con l'oggetto del sapere.*³³ Dove con personale si intende una rielaborazione creativa delle regole estrapolabili dall'azione medesima, in ordine alla risoluzione di un compito-problema, al fine di sottrarle alla sfera della soggettività esperienziale e consegnarle alla solidità di un apprendimento consapevole.

Se con tale approccio si rinvigoriscono indubitabilmente le potenzialità riflessive di cui dicevamo, la seconda ed ultima annotazione verte, altresì, sul valore complessivo della proposta metodologica che scorta l'attuazione dei percorsi IeFP, il quale è reso palese dalla stessa formazione per competenze e dalla leva che questa concede in vista dell'affermazione di un rinnovamento culturale interno alla didattica.

³³ NICOLI, Dario (gennaio-aprile 2007). Un sistema di istruzione e formazione professionale di impronta europea. *Rassegna CNOS*, Roma, anno XXIII, n. 1, p. 39

Siffatto valore, prendendo di nuovo spunto da NICOLI³⁴ e riallacciandoci ai tre criteri predetti, risiede nel muovere da esperienze attive, per l'appunto significative, critiche e concrete, per superare un metodo obsoleto – solitamente vivificato dall'immobilità di una didattica che persiste nel dividere l'intero culturale in settorializzazioni disciplinari, nel trasferire nozioni astraendole dai contesti, nel demotivare gli studenti per mezzo di un'indifferenziazione istruttiva e nel circoscrivere gli interventi all'autoreferenzialità teorica dei contenuti – e sostituirlo con uno maggiormente affine alla rappresentazione attuale della cultura. Ovverosia, alimentato dalla circolarità e non dalla separazione di teoria e prassi, agevolato nella sua applicazione dalla disponibilità di laboratori, stage, tirocini, *project work*, ecc. e incline a veicolare al meglio la "connessione" tra fattori culturali, la "contestualizzazione" degli stessi e delle nozioni corrispondenti, il "coinvolgimento personale" e la "passione" tramite la personalizzazione apprenditiva, l'"azione" stimolante invece dell'inerzia teorica. Un metodo, in definitiva, che facilita il transito da un "contesto 'didattico' ad un contesto di vero e proprio apprendimento".

3. LA SFIDA CULTURALE

All'epoca in cui TAYLOR³⁵ formula i principi che stanno a fondamento dell'"organizzazione scientifica del lavoro", lo scientismo positivista ha ormai raccolto numerosi proseliti, sollecitandoli ad

³⁴ NICOLI, Dario (gennaio-aprile 2008). Dare certezza e stabilità al (sotto)sistema di istruzione e formazione professionale per il diritto-dovere fino ai 18 anni. *Rassegna CNOS*, Roma, anno XXIV, n. 1, pp. 104-105.

³⁵ TAYLOR, Frederick W. (1975). *Principi di organizzazione scientifica del lavoro*. Trad. it. Milano: Franco Angeli.

investire in quello scientifico, appunto, come unico metodo atto a predisporre le condizioni utili per l'affrancamento da variegate situazioni di stallo e, conseguentemente, per innalzare l'asticella del progresso in molteplici settori, compresa la sfera della morale. Contemporaneamente, va sempre più diffondendosi, tra le tendenze manageriali d'inizio Novecento, l'identificazione della forza lavoro con una "plebaglia" connotata da una sostanziale pigrizia ed indolenza. Ipotesi, questa – approfondita da BENDIX³⁶ –, che trae nutrimento da una concezione del lavoro di matrice protestante e puritana, la quale, pur assimilando l'operosità ad un dovere morale insopprimibile, via salvifica di riunione con Dio, non dimentica di sottolineare lo stato di corruzione che pervade l'anima umana a seguito del peccato originale e, quindi, la propensione di quest'ultima a preferire l'inattività alla laboriosità.³⁷

Profondamente influenzato da entrambi gli orientamenti, perciò anche partecipe e sostenitore di un'antropologia volta a rappresentare pessimisticamente l'operaio, Frederick Taylor si adopera per risolvere i problemi sovente lamentati dalla parte datoriale (e da lui stesso riscontrati sul campo), derivanti da rallentamenti produttivi imputati alla summenzionata svogliatezza e pure all'ignoranza delle maestranze, proponendo una nuova organizzazione del lavoro, centrata su un metodo scientificamente pianificato: il già ricordato *task management*. Questi si prefigge essenzialmente di elevare al massimo grado i livelli di efficienza dei dipendenti per effetto di una razionalizzazione e sistematizzazione delle procedure che animano il ciclo produttivo e di incrementare

³⁶ BENDIX, Richard (1973). *Lavoro e autorità nell'industria*. Trad. it. Milano: Etas Kompass.

³⁷ BONAZZI, 1997, p.39

l'autorità del personale direttivo, opponendo alle difficoltà di governabilità dei rapporti con i subalterni la promessa di una nuova disciplina. Una disciplina, nell'originaria intenzione tayloriana, imposta non per servire disegni di sfruttamento capitalistico, bensì interessi e criteri scientificamente superiori, diretti a traguardare cambiamenti migliorativi sull'asse performativo ed operativo in senso lato.

Tralasciando i dettagli, risaputi, del metodo affidato alla cura dello *scientific management*, secondo una ripartizione dei ruoli direttivi ed addestrativi tra vari capi funzionari, gli effetti della giustapposizione dell'approccio tayloriano sulla catena di montaggio inaugurata da Henry Ford nel 1913 danno presto luogo ad una sinergia tanto innovativa quanto deleteria sul versante della salvaguardia della dignità della persona che lavora. L'estrema parcellizzazione dell'attività lavorativa che ne deriva si concretizza, infatti, in un agire routinante immutabile, indirizzato esclusivamente a parti componibili sempre uguali di un tutto invero imperscrutabile nelle sue istanze progettuali, sorretto da movimenti ripetitivi e automatici generatori di monotonia e tensione nervosa, oltre che di fatica. Il ritmo incessante della catena, mentre esalta la precisione chirurgica di un'organizzazione scientifica, conduce all'obnubilamento della coscienza del rapporto mezzi-fini, all'alienazione infine, e l'operaio finisce per assomigliare al cane pavloviano, esecutore di input calati dall'alto, prefissati e mai condivisibili, relegato nella solitudine della propria postazione, senza opportunità di interagire significativamente con i colleghi. La disciplina promessa, in altre parole, si avvera nel farsi, del lavoratore, prolungamento di una macchina dislocata funzionalmente lungo la linea d'assemblaggio, assurgendo a semplice strumento dello strumento produttivo.

Ciò premesso, per quanto addotto sull'idealtipicità del lavoro post-fordista, segnatamente sui gruppi di lavoro e sul controllo di qualità, oggi non dovremmo trovarci ancora davanti a questa situazione. Eppure, merita rammentare, come è stato accennato nel corso delle pagine precedenti, che quella post-fordista è una realtà tuttora embrionale, un modello, che sovente viene recepito in maniera disorganica e disintegrata nelle sue parti costitutive e che, perlopiù, trova difficoltà nell'allestire quell'organizzazione non più impersonale e verticalmente ordinata, ma interpersonale ed orizzontalmente dispiegata, che le modificazioni tecnologico-produttive e, in generale, l'economia della conoscenza richiederebbero in via improrogabile insieme ad una responsabile attivazione in direzione del divenire comunità dell'impresa. Questo, nondimeno, non significa che anche ai nostri giorni sia presente uno sfondo antropologico del tutto identico a quello mostrato, se non altro perché nel corso del XX secolo è stato intaccato nella sua radicalità dall'influenza esercitata sul piano eminentemente organizzativo dal filone delle *Human Relations* avviato da MAYO³⁸, dalla teorizzazione di SIMON³⁹ sulla "razionalità limitata", dalla Scuola delle Risorse Umane⁴⁰, dalla psicologia umanistica⁴¹, dal *job enrichment*, ecc. Di certo, però, significa che si assiste al perdurare attuale di un'antropologia comunque negativa, che risente fortemente dei tratti di fondo che informano la filosofia tayloriana, che è sostenuta da

³⁸ MAYO, Elton (1969). *I problemi umani e socio-politici di una civiltà industriale*. Trad. it. Torino: UTET.

³⁹ SIMON, Herbert (1958). *Il comportamento amministrativo*. Trad. it. Bologna: Il Mulino.

⁴⁰ MCGREGOR, Douglas (1973). *L'aspetto umano dell'impresa*. Trad. it. Milano: Franco Angeli.

⁴¹ HERZBERG, Frederik (1966). *Work and the Nature of the Man*. New York: T. Y. Crowell. E, MASLOW, Abraham (1973). *Motivazione e personalità*. Trad. it. Roma: Armando.

derive tecnocratiche e che si riflette, spesso e volentieri, nel calpestamento della suddetta dignità personale.

Rispetto a quest'ultimo elemento, come dimostrato nella monografia *Pedagogia del lavoro e persona*⁴², l'analisi delle condizioni di lavoro industriale forniscono dati sinceramente preoccupanti, concernenti innanzi tutto il progressivo aumento dell'orario di lavoro, la stabilità dell'esposizione al rischio e dell'incidenza delle malattie professionali e la scarsa diminuzione degli incidenti e delle morti direttamente collegati alle attività svolte. Laddove, poi, si sia radicata la *lean production* o «produzione snella», variante occidentale post-fordista degli assunti che regolano l'«officina minima» ideata dall'ingegnere Tajichi Ohno e facente capo al TPS, è innegabile che essa venga accompagnata da una robusta intensificazione del lavoro, la quale ha come primo risultato un inaudito quanto crescente ricorso a sostanze psicotrope per digerirne la portata a livello fisico e psichico; senza contare gli esiti delle alterazioni corrispettive sulla sicurezza nel lavoro e, dunque, sugli incidenti di cui sopra, mortali e non.

Andando avanti con questa rapida carrellata, non si può nemmeno negare che l'*outsourcing*, frutto della terziarizzazione degenerata del "post-fordismo maturo"⁴³ e del "globalismo" neo-liberista (BAUMAN⁴⁴; BECK⁴⁵; HELD e MCGREW⁴⁶), stia conducendo

⁴² Id., D'ANIELLO, 2009, pp. 207-227

⁴³ BONAZZI, Giuseppe; NEGRELLI, Serafino (2003). *Impresa senza confini. Percorsi, strategie e regolazione dell'outsourcing nel post-fordismo maturo*. Milano: Franco Angeli.

⁴⁴ BAUMAN, Zigmunt (2008). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*. Trad. it. Roma-Bari: Laterza. p. 65

⁴⁵ BECK, Ulrich (1999). *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*. Trad. it. Roma: Carocci. pp. 22; 24

ovunque, nell'Occidente industrializzato, ad un sensibile abbattimento dei salari e alla rinuncia di alcuni diritti conquistati dopo decenni di rivendicazioni, nel tentativo di arginare la minaccia di esportazione delle produzioni in Paesi dove la manodopera ha costi di molto inferiori.

Altro tema/problema emergente è quello dello smarrimento identitario. Il binomio produttivismo-consumismo⁴⁷, innescato dall'introduzione tayloristica delle «tariffe differenziali» ed accresciuto da precise strategie di marketing subito dopo la crisi sovrapproduttiva del 1929 e fino ad adesso, ha determinato la scomparsa di una certa etica del lavoro e, con essa, il passaggio dell'attenzione dalla produzione in sé al consumo. Conseguenza di siffatto cambiamento è stata ed è la traduzione verso una percezione del lavoratore colta non più sotto il segno di un riconoscimento di ruolo (produttivo e sociale), bensì sotto quello della sua capacità d'acquisto. Inoltre, secondo BORDONI⁴⁸, il senso di un'«identità perduta» viene acuito dall'attestata immaterialità di gran parte del lavoro odierno e della relativa insoddisfazione che provoca, inducendo l'uomo che lavora a ricercare una nuova identità nel consumo stesso o nell'esibizione pubblica di sé (*social network*, aspirazioni televisive, ecc.). Insomma, dopo aver ceduto al desiderio di un guadagno maggiore con Taylor, abdicando a qualsivoglia brama di libertà dalla schiavitù della macchina, il lavoratore è diventato una sorta di consumatore

⁴⁶ HELD, David; MCGREW, Anthony (2003). *Globalismo e antiglobalismo*. Trad. it. Bologna: Il Mulino. pp. 56-61

⁴⁷ BAUMAN, Zigmunt (2005). *Lavoro, consumismo e nuove povertà*. Trad. it. Roma: Città Aperta, 2005. pp. 40-42

⁴⁸ BORDONI, Carlo (2010). *L'identità perduta. Moltitudini, consumismo e crisi del lavoro*. Milano: Liguori.

consumato, risucchiato in un meccanismo perverso in cui produrre equivale a consumare e viceversa.

A proposito di questa schiavitù, giova appellarsi ad ulteriori riflessioni antropofilosofiche che hanno particolarmente a cuore lo sviluppo ipertrofico del tecnologismo, recuperando, così, il significato delle sopraindicate derive tecnocratiche. Nello specifico, hanno da essere rilevate le considerazioni di TOTARO⁴⁹ sul rischio che “apparati tecnologici” quali quelli di cui si avvale la produzione post-fordista, in quanto tali, cioè tesi a perpetuare se stessi come fine ultimo lasciando solo l’apparenza di fini che li trascendano, possano asservire strumentalmente il potenziale umano ad una logica meramente efficientistica. Detto altrimenti, alla speranza pedagogica inerente all’eventualità che pure il luogo di lavoro possa concorrere all’educazione permanente della persona, vista l’esigenza «post-industriale» di coinvolgere tutti i suoi talenti e risorse, si affianca il timore, legittimato dalle osservazioni antecedenti, di una riduzione funzionalistica dei medesimi, trasferendo l’appendicizzazione dell’uomo alla macchina dalle sole mani anche alla testa. In questo modo, il post-fordismo non denoterebbe il superamento, piuttosto il completo dispiegamento del fordismo.

Le criticità passate in rassegna, alle quali si potrebbe aggiungere la ritrosia delle imprese a farsi formatrici o ad agevolare la formazione continua dei dipendenti, specialmente in Italia, fanno trasparire la limpidezza di profonde lacune culturali, *intra* ed extra-aziendali, che peraltro giustificano l’attribuzione di incompiutezza data in premessa alla transizione verso una «peculiare»

⁴⁹ TOTARO, Francesco (2009). Lavoro ed equilibrio antropologico. In: TOTARO, Francesco. (Org.). // *lavoro come questione di senso*. Macerata: EUM, pp. 315-316.

conformazione post-taylorfordista del *labor* industriale. Pertanto, la seconda sfida che si prospetta riguarda il ruolo che l'IeFP può assumere nei confronti dell'implementazione di una nuova cultura del lavoro. Una cultura edificata sul basamento di un'alleanza tra economia, etica e pedagogia, che tenga ugualmente conto delle esigenze produttive/di profitto e dell'interesse individuale alla propria realizzazione all'interno dell'organizzazione⁵⁰, che cooperi nell'illuminare l'*imago* incerta del post-fordismo e nel convertirne il bifrontismo ad un solo volto capace di supportare quelle inusitate condizioni di educabilità declinabili dalla descrizione delle sue forzate vocazioni ad un ammodernamento procedurale, che favorisca una risolutiva ed allargata evoluzione antropica ed antropocentrica dell'organizzazione del lavoro.

A contribuire alla costruzione di questa cultura c'è certamente l'impegno dell'IeFP a promuovere la conquista di "competenze strategiche [...] rispetto alla prospettiva dell'apprendimento permanente" e di "competenze strategiche rispetto al lavoro" (la "messa in uso delle risorse [...] cognitive, emotive, relazionali, sociali, tecnologiche, professionali")⁵¹, giacché con esse si facilita la relativizzazione del lavoro stesso a porzione di un intero socio-culturale da cui attingere benzina per accendere il motore di una complessiva crescita in umanità. Ma ciò non è sufficiente. Così come non è sufficiente dichiarare nei vari documenti che preparano la messa a regime dell'IeFP che la valorizzazione della persona coincide con la finalità somma dell'istruzione obbligatoria e della formazione professionale. Occorre, invero, che l'astrattezza di proposizioni

⁵⁰ BOCCA, Giorgio (1999). *La produzione umana. Studi per un'antropologia del lavoro*. Brescia: La Scuola. p. 19

⁵¹ Id., ALBERICI, 2002, pp. 38; 40

«pedagogiche» si concretizzi in una operatività territoriale che estenda la portata di tale valorizzazione anche nei contesti produttivi, indipendentemente dalle scelte regionali, ossia dalla volontà di rimettere i percorsi IeFP agli Istituti Professionali, oppure di farli gestire da enti formativi accreditati, o di attuarli in forma mista.

Propendendo per quest'ultima ipotesi, convergente verso una reale azione di sistema, quello che si auspica con la locuzione usata di operatività territoriale, a fronte di buone prassi intavolate durante la sperimentazione, è la fuoriuscita da una vacua logica autoreferenziale e l'adesione ad una *vision* che abbia come orizzonte la creazione di una rete in grado di veicolare in più ambiti la presa di coscienza del valore di una formazione insieme umana e tecnico-professionale e, conseguentemente, dell'importanza di coltivare entrambe le dimensioni nelle aziende.

Formata, in termini macro, dalla compresenza di imprese, associazioni di categoria, organizzazioni sindacali, centri per l'impiego, enti locali ed università di un territorio specifico, questa rete vedrebbe nelle scuole e negli enti formativi il centro animatore di un *ethos* pubblico, attraversato da uno spirito di servizio alla cittadinanza ed improntato alla necessità di dar vita ad una comunità finalizzata a ricomporre frammenti di verità in una totalità di cura verso chi si forma e si educa al lavoro. Dove la parola cura rimanda ad una "formazione generativa" capace non solo "di far sapere, di indicare come fare, ma anche di 'far stare' nelle proprie

professionalità con maggiore gratificazione”, professionale e personale, ovvero di far “star meglio’ nelle proprie organizzazioni.”⁵²

In termini micro, poi, dovrebbe interessare più da vicino il sorgere, il diffondersi e il consolidarsi di comunità di pratica coinvolgenti le imprese e gli enti che erogano l’offerta formativa, in modo da scardinare quei pregiudizi reciproci dettati da una separazione infeconda, far affiorare dalla «con-versazione» sulla pratica la possibilità di una conciliazione superiore tra premure rigorosamente produttive ed umane e, quindi, assecondare una gadameriana fusione di orizzonti in cui si includano ed integrino le progettualità di mercato e le progettualità esistenziali.

Indifferentemente dal fatto che si tratti di livello micro o macro, è comunque l’idea di comunità che accomuna le due proposte. E questa pretende etimologicamente la compartecipazione responsabile (*cum*) ad un obbligo (*munus*) *in primis* morale, oltre che sociale, politico ed istituzionale: vale a dire consentire a ciascun soggetto di esercitare il diritto a farsi più uomo attraverso l’opportunità di educarsi in ogni tempo e spazio, anche nel lavoro.

Da ultimo, il riferimento alla cura educativa e formativa offre il destro per una sottolineatura finale in merito alla dimensione etica dei docenti. In effetti, affinché i futuri operatori e tecnici si appassionino per primi alla causa di una «rivoluzione» culturale neo-umanistica – divenendone, dal basso, i promotori irriducibili, rifuggendo l’arrendevolezza ad essere assimilati a pedine di uno scacchiere mosso da *ratio* manageriali che pubblicamente invocano la svolta antropologica e privatamente e in larga parte continuano a

⁵² DI NUBILA, Renato Domenico (2005). *Saper fare formazione. Manuale di metodologia per giovani formatori*. Lecce: Pensa MultiMedia. p. 81

praticare un credo verosimilmente tayloristico velato da retoriche post-fordiste –, è doveroso che i formatori si ergano a modelli esemplari. Cioè che, erigendo rapporti etici con gli allievi dai quali sia nitidamente evincibile il fare come dilatazione dell'essere e riconducendo apertamente qualunque attività formativa tecnico-professionale ad un senso educativamente orientativo del lavoro, testimonino in piena e sentita coerenza tra parole e gesti la supremazia del valore-persona sui beni(-valori) che da questa discendono. Come immaginabile, non si tratta di tirare in ballo una formazione più o meno specialistica dei docenti, bensì di mirare a riconsiderare le loro qualità relazionali, tenendo presente l'indispensabilità della sensibilità educativa, dell'attitudine a servire l'uomo e della motivazione a coadiuvare la liberazione arricchente del potenziale di vita.

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Nelle argomentazioni di fine paragrafo si è accennato al senso del lavoro. A ciò intendiamo dedicare le riflessioni conclusive, perché se i cambiamenti produttivi correlati alle innovazioni tecnologiche e non solo esortano giocoforza a recuperare lo spessore educativo in prospettiva formativa, come opportunamente afferrato ed appalesato dall'impianto progettuale e programmatico che sottende all'esordio dell'IeFP, questa è ancor più sollecitata dall'imaturità pedagogica e culturale persistente a farne l'appiglio basilare per sostenere al meglio il peso della seconda sfida.

Da quanto illustrato, seppur fugacemente, in alcuni passaggi significativi del testo, è intuibile che il senso del lavoro consista *ab origine* nell'essere della persona, avvertita nella sua inseità e perseità, e per le persone. Convenendo con studiosi di ieri e di oggi di

matrice pedagogica e filosofica (AGAZZI⁵³; BOCCA⁵⁴; MOUNIER⁵⁵; TOTARO⁵⁶; VERDUCCI⁵⁷), infatti, il lavoro ha da attestarsi primariamente quale attività propriamente umana, connaturata all'uomo, diretta al miglioramento dello stesso e al progresso sociale. Un mezzo per exteriorizzare l'interno e sviluppare la personalità individuale, una delle funzioni dell'attività spirituale tramite cui dar compimento all'«ex-sistere» teoretico-contemplativo-ideativo e pratico-decisionale. Una delle vie «e-ducative» dell'*humanitas*, dunque, di svelamento della sua essenza e celebrazione delle sue prerogative principali: libertà, autonomia, responsabilità e creatività. Quindi, un modo dell'epifania ontologica, prima che strumento funzionale all'appagamento di bisogni vitali o un compito/dovere, e un modo dell'epifania educativa integrale del «processo di personalizzazione».

Ebbene, quello che si chiede all'IeFP è farsi culla culturale di un intenzionamento antropopedagogico del lavoro e diffondere l'autenticità primigenia di questo senso per contrastare riduttivismi vari che ne adombrino la "radice personale"⁵⁸, estendendone la semantica squisitamente axiologica al di là dei confini di una processualità formativa e di una didattica professionalizzante.

⁵³ AGAZZI, Aldo (1958). *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*. Brescia: La Scuola. pp. 133; 146

⁵⁴ BOCCA, Giorgio (luglio-settembre 1995). Formazione continua e mondo del lavoro. *Prospettiva EP*, Roma, anno XVIII, n. 3, pp. 13.

⁵⁵ MOUNIER, Emmanuel (1975). *Manifesto al servizio del personalismo comunitario*. Trad. it. Cassano: Ecumenica. pp. 159-162

⁵⁶ TOTARO, Francesco (1998). *Non di solo lavoro. Ontologia della persona ed etica del lavoro nel passaggio di civiltà*. Milano: Vita e Pensiero. pp. 152-153; 156-159

⁵⁷ VERDUCCI, Daniela (2003). *Il segmento mancante. Percorsi di filosofia del lavoro*. Roma: Carocci.

⁵⁸ VERDUCCI, Daniela (2009). Lavoro e persona: interazioni auspicabili. In: TOTARO, Francesco. (Org.). *Il lavoro come questione di senso*. Macerata: EUM. pp. 341.

Come si può osservare, non si tratta di concludere alcunché con queste brevi note finali, semmai di rilanciare la densità della missione «eu-topica» di un pensiero pedagogico che indugia sull'IeFP come momento preparatorio ad un apprendimento permanente e, anche, ad una vita di fabbrica in cui quelle umane siano finalmente contemplate come risorse sì ineludibili, ma non come sinonimo di sfruttabili per fini che finiscono col «dis-umanizzare» chi le mette a disposizione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI**LIBRI**

- AGAZZI, Aldo (1958). *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*. Brescia: La Scuola.
- ALBERICI, Aureliana (2002). La progettazione curricolare orientata alle competenze nella dimensione dell'apprendimento permanente (lifelong learning). In: MONTEDORO, Claudia. (Org.). *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*. Milano: Franco Angeli.
- ALESSANDRINI, Giuditta (2001). *Risorse umane e new economy. Formazione e apprendimento nella società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- BAUMAN, Zigmunt (2005). *Lavoro, consumismo e nuove povertà*. Trad. it. Roma: Città Aperta.
- BAUMAN, Zigmunt (2008). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*. Trad. it. Roma-Bari: Laterza.
- BECK, Ulrich (1999). *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*. Trad. it. Roma: Carocci.
- BENDIX, Richard (1973). *Lavoro e autorità nell'industria*. Trad. it. Milano: Etas Kompass.
- BOCCA, Giorgio (1998). *Pedagogia del lavoro. Itinerari*. Brescia: La Scuola.
- BOCCA, Giorgio (1999). *La produzione umana. Studi per un'antropologia del lavoro*. Brescia: La Scuola.
- BOCCA, Giorgio (2000). *Pedagogia della formazione*. Milano: Guerini.
- BOCCA, Giorgio (2005). La formazione aziendale: competenze pedagogiche e cultura dell'organizzazione. In: ASCENZI, Anna; CORSI, Michele. (Org.). *Professione educatori/formatori. Nuovi bisogni educativi e nuove professionalità pedagogiche*. Milano: Vita e Pensiero. pp. 89-105.
- BONAZZI, Giuseppe (1997). *Storia del pensiero organizzativo*. Milano: Franco Angeli.
- BONAZZI, Giuseppe; NEGRELLI, Serafino (2003). *Impresa senza confini. Percorsi, strategie e regolazione dell'outsourcing nel post-fordismo maturo*. Milano: Franco Angeli.

- BORDONI, Carlo (2010). *L'identità perduta. Moltitudini, consumismo e crisi del lavoro*. Milano: Liguori.
- CAMBI, Franco (2004). La formazione professionale nella pedagogia italiana (1945-2002). In: XODO, Carla. (Org.). *La formazione continua. Teorie e modelli*. Lecce: Pensa MultiMedia. pp. 29-42.
- COCOZZA, Antonio (2005). *La razionalità nel pensiero sociologico tra olismo e individualismo*. Milano: Franco Angeli.
- D'ANIELLO, Fabrizio (2009). *Pedagogia del lavoro e persona. Passaggi di stato della materia lavoro*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- DI NUBILA, Renato Domenico (2005). *Saper fare formazione. Manuale di metodologia per giovani formatori*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- FABBRI, Donata (2004). L'esperienza dell'apprendere. Riflessioni sui rapporti tra teoria, pratica e apprendimento. In: DI NUBILA, Renato Domenico. (Org.). *Oltre l'aula. La formazione continua nell'alternanza, negli stage, nelle imprese, nelle istituzioni*. Padova: Cedam. pp. 118-140.
- HELD, David; MCGREW, Anthony (2003). *Globalismo e antiglobalismo*. Trad. it. Bologna: Il Mulino.
- HERZBERG, Frederik (1966). *Work and the Nature of the Man*. New York: T. Y. Crowell.
- MASLOW, Abraham (1973). *Motivazione e personalità*. Trad. it. Roma: Armando.
- MAYO, Elton (1969). *I problemi umani e socio-politici di una civiltà industriale*. Trad. it. Torino: UTET.
- MCGREGOR, Douglas (1973). *L'aspetto umano dell'impresa*. Trad. it. Milano: Franco Angeli.
- MONDEN, Yasuhiro (1993). *Toyota Production System. An Integrated Approach to Just in Time*. Norcross: Industrial Engineering and Management Press.
- MORO, Giuseppe (1998). *La formazione nelle società post-industriali. Modelli e criteri di valutazione*. Roma: Carocci.

MOUNIER, Emmanuel (1975). *Manifesto al servizio del personalismo comunitario*. Trad. it. Cassano: Ecumenica.

OHNO, Tajichi (2004). *Lo spirito Toyota*. Trad. it. Torino: Einaudi.

POLANYI, Michael (1990). *La conoscenza personale. Verso una filosofia post-critica*. Trad. it. Milano: Rusconi.

VERDUCCI, Daniela (2009). Lavoro e persona: interazioni auspicabili. In: TOTARO, Francesco. (Org.). *Il lavoro come questione di senso*. Macerata: EUM. pp. 329-350.

WEICK, Karl (1997). *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina

WENGER, Etienne (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina.

WENGER, Etienne; MCDERMOTT, Richard; SNYDER William (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Trad. it. Milano: Guerini.

WOMACK, James P.; JONES, Daniel T.; ROOS, Daniel (1991). *La macchina che ha cambiato il mondo*. Trad. it. Milano: Rizzoli.

* * *

RIVISTE SCIENTIFICHE

BOCCA, Giorgio (luglio-settembre 1995). Formazione continua e mondo del lavoro. *Prospettiva EP*, Roma, anno XVIII, n. 3, pp. 4-16.

BERTAGNA, Giuseppe (gennaio-marzo 2000). Lavoro, qualificazione e formazione nell'economia post-industriale. *Studium Educationis*, Padova, anno V, n. 1, pp. 37-71.

NICOLI, Dario (gennaio-aprile 2007). Un sistema di istruzione e formazione professionale di impronta europea. *Rassegna CNOS*, Roma, anno XXIII, n. 1, p. 35-50.

NICOLI, Dario (gennaio-aprile 2008). Dare certezza e stabilità al (sotto)sistema di istruzione e formazione professionale per il diritto-dovere fino ai 18 anni. *Rassegna CNOS*, Roma, anno XXIV, n. 1, p. 92-105.

LODIGIANI, Rosangela (aprile-giugno 2008). Apprendimento continuo, sviluppo e libertà sostanziale. *Professionalità*, Brescia, anno XXVIII, n. 100, pp. 17-23.

PELLEREY, Michele (aprile-giugno 2008).. Formazione iniziale e formazione continua nel quadro dell'apprendimento permanente. *Professionalità*, Brescia, anno XXVIII, n. 100, pp. 62-71.

PEDRIZZI, Tiziana (giugno 2010). Il debutto del sistema di istruzione e formazione professionale. *Pubblicazioni ADI*, Bologna. Disponibile presso: <http://ospitiweb.indire.it/adi/SistemaIFP10/sfp0_frame.htm>. Accesso: 31/01/2011.

* * *

DOCUMENTI DEL CONGRESSO

CONFERENZA PERMANENTE PER I RAPPORTI TRA LO STATO, LE REGIONI E LE PROVINCE AUTONOME DI TRENTO E BOLZANO (29 aprile 2010). *Accordo tra il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, le regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano riguardante il primo anno di attuazione 2010-2011 dei percorsi di istruzione e formazione professionale a norma dell'articolo 27, comma 2, del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226*. Disponibile presso: <<http://www.istruzione.it/web/istruzione/dettaglio-news/-/dettaglioNews/viewDettaglio/12973/11210>>. [Accesso: 01/02/2011]

CONFERENZA UNIFICATA (16 dicembre 2010), *Intesa ai sensi dell'articolo 3 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281*.

Disponibile presso: <http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_post_secondaria/index.shtml>. [Accesso: 03/02/2011.]

* * *

DOCUMENTI UFFICIALI

ISFOL (2009). Rapporto 2009 Isfol. Soveria Mannelli: Rubbettino, 2009

MINISTRI EUROPEI DELL'ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE; COMMISSIONE EUROPEA (30 novembre 2002.). Dichiarazione dei Ministri europei dell'istruzione e formazione professionale e della Commissione europea, riuniti a Copenaghen il 29 e 30 novembre 2002, su una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale- Dichiarazione di Copenaghen.

Disponibile presso: <http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf>. [Accesso: 05/02/2011.]

MINISTRI EUROPEI DELL'ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE; PARTI SOCIALI EUROPEE; COMMISSIONE EUROPEA (14 dicembre 2004). Comunicato di Maastricht sulle future priorità della cooperazione europea rafforzata in tema di istruzione e formazione professionale.

Disponibile presso: <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/maastricht_it.pdf>. [Accesso: 05/02/2011].

MINISTRI EUROPEI DELL'ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE; PARTI SOCIALI EUROPEE; COMMISSIONE EUROPEA (26 novembre 2008). Comunicato di Bordeaux sulla cooperazione europea rafforzata in tema di istruzione e formazione professionale.

Disponibile presso: <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bordeaux_en.pdf>. [Accesso: 10/02/2011].

PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA ITALIANA. D.Lgs. 17 ottobre 2005, n. 226. Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione.

Disponibile presso: <http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2005/allegati/dlgs_secondo_ciclo_all_a.pdf>. [Accesso: 01/02/2011.]

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE. D.M. 22 agosto 2007, n. 139. Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione. Disponibile presso: <http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml>. [Accesso: 01/02/2011.]

PARLAMENTO EUROPEO; CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (18 dicembre 2006). Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Disponibile presso: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:IT:PDF>>. [Accesso: 12/02/2011.]