

Appunti per una pedagogia del lavoro

Giorgio Bocca

0. Premessa

La recente Conferenza nazionale sulla formazione professionale ha rilanciato il dibattito attorno alla reimpostazione globale di un sistema formativo che oramai sente come stretta la legge quadro. Ma tale Conferenza mi sembra abbia altresì posto in luce come stenti ancora ad emergere un preciso 'punto di vista' pedagogico attorno al problema del lavoro e quindi della formazione al e sul lavoro. In effetti è assai agevole dimostrare come sino ad oggi le ipotesi formative avanzate in tale ambito rivelino uno specifico riferimento a retroterra culturali i più vari: dall'indiscutibile dominio delle tecnologie all'interno di una organizzazione del lavoro per certi aspetti ancora influenzata dal taylorismo (formazione intesa come addestramento lavorativo); alla stessa legge quadro che postula tale formazione come pura variabile dipendente rispetto alle politiche del lavoro; ai programmi Brocca che dimenticano la dimensione del lavoro come qualificante per la formazione di base di tutti i cittadini; sino ad una acritica applicazione della nuove tecnologie dell'informazione attraverso complessi sistemi di formazione a distanza. In tutti questi casi si assiste ad una sorta di eclisse della riflessione pedagogica, quasi che il lavoro non possa costituire comunque una esperienza ricca di risvolti formativi ed educativi all'interno del globale processo di educazione permanente della persona.

Il mio intervento vorrebbe dimostrare come in effetti non si possa parlare di disinteresse della riflessione pedagogica nei confronti del lavoro produttivo.

vo, quanto piuttosto di difficoltà, intrinseca alle condizioni in cui tale lavoro si è venuto a realizzare nel corso della prima metà del secolo, ad individuarvi quegli aspetti minimi utili alla delineaione di una sua valenza positivamente educativa per la persona.

In un suo recente intervento, la Prof. Di Agresti ha citato gli studi del Blattner il quale ritiene oramai superato per la formazione professionale il modello formativo proposto nel corso della prima metà del secolo da autori quali il Kerschensteiner, lo Spranger, il Fischer, in quanto ancora legati ad un modello di professione sostanzialmente artigianale (caratterizzato dalla ideazione, progettazione, realizzazione del prodotto da parte di una sola e completa figura di lavoratore). Ma altresì rilevava come al contempo emergesse una estrema difficoltà per il pensiero pedagogico successivo nel proporre ipotesi alternative.

Si tratta di una affermazione sulla quale, in termini generali, non si può che concordare, a patto però di fare salvo quel continuo riflettere sulle condizioni di accettabilità in chiave umana del lavoro produttivo, nei suoi vincoli tecnologici ed organizzativi, che ha accompagnato molti autori del nostro secolo: quasi condannando il pensiero pedagogico ad una continua tensione fra il bisogno di uscire dalla predominanza della scuola e la difficoltà di cogliere elementi educativamente rilevanti all'interno del mondo del capitalismo industriale.

È quindi, dapprima, importante individuare la debole trama di uno sviluppo culturale che ci può ricollegare a tali autori, permettendoci di sottrarli in parte alla pura storia del pensiero pedagogico, e recuperandone le molteplici intuizioni.

A prezzo di una qualche semplificazione, possiamo dire che, a cavallo fra gli ultimi decenni del secolo scorso ed i primi del XX, la riflessione pedagogica di maggiore interesse attorno al lavoro produttivo si trova articolata attorno a tre linee teoriche, che potremmo identificare con tre figure particolari: Kerschensteiner, Dewey, Blonskij. Si tratta di autori che operano in contesti estremamente diversificati, anche se accomunati dalla esigenza di contemperare i due poli del discorso: la dimensione umana e la esplicazione all'interno della attività di lavoro.

1. Le origini

Il monacense Kerschensteiner¹ introduce una sostanziale distinzione fra attività umana e lavoro: non ogni attività può definirsi come 'lavoro', bensì unicamente quella che l'uomo compie deliberatamente per arricchire la natura

¹ G. KERSCHENSTEINER, *Il concetto di scuola del lavoro*, Bemporad, Firenze, 1955 (1925).

a partire dalla propria specifica dimensione etico spirituale. Egli non si limita a produrre degli oggetti, bensì è fattore di beni che racchiudono, o meglio danno forma ai valori che l'artigiano ha privilegiato nella loro produzione. Tale Autore appare legato ad una concezione della cultura come sistema organico di valori che hanno una origine metastorica e vengono dagli uomini organizzati in sistemi assiologici storicamente determinati. Con 'beni di cultura' indica ogni forma oggettiva in cui si storicizza un valore. Il lavoro umano è dunque per lui lo strumento di storicizzazione dei valori all'interno degli oggetti e, viceversa, è mezzo di liberazione dei valori racchiusi all'interno degli oggetti prodotti dall'uomo: in tal senso si deve interpretare la distinzione fra 'lavoro' ed attività pura e semplice. Secondo Kerschensteiner è di tale lavoro che la riflessione pedagogica può e deve farsi carico, in quanto utile alla piena crescita dell'uomo nella sua globalità (etica, cognitiva, manuale, progettuale): educandolo alla progettazione/realizzazione di opere e formandolo al contempo quale 'cittadino utile'. In quanto disponibile appieno a contribuire alla evoluzione dello Stato che egli vedeva come il luogo privilegiato in cui i valori si incarnano storicamente, secondo un ideale di piena attuazione di una società etica.

Come già rilevato, appare indubbio qui l'influsso di una cultura del lavoro artigianale e preindustriale: nella pretesa di seguire tutto l'iter, dalla progettazione alla realizzazione piena del 'bene', oltre che nella attenzione all'uomo-lavoratore come soggetto che nel produrre realizza anche una sua libera scelta etica: facendo essere un oggetto dotato soprattutto di un suo 'valore' intrinseco e non monetizzabile unicamente nel suo prezzo di scambio.

Il contributo del Dewey², invece, si situa già all'interno di una cultura permeata dall'industrialismo statunitense degli inizi del secolo. Questo gli si presenta caratterizzato dalla realizzazione di una organizzazione della produzione che segue i dettami dello Scientific Management del Taylor, in quanto fondati sulla dissociazione fra pensiero ed azione: si pensava fosse meglio per l'operaio svolgere un assieme di azioni semplici standardizzate, applicandovi unicamente la propria forza e resistenza fisica.

J. Dewey ci attesta due esigenze specifiche, tipiche del suo pensiero pedagogico:

1. la concezione del lavoro produttivo come attività attraverso la quale l'uomo 'diviene' costantemente, impadronendosi, intellettualmente ed operativamente, del mondo al fine del suo progressivo miglioramento. Tale lavoro si realizza in una professione che concepisce come «direzione delle attività della

² Soprattutto in *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1949 (1926).

vita in un senso che le renda percepibilmente significative per una persona, nelle loro conseguenze e nella loro utilità». In contrapposizione al 'mestiere', rigidamente predefinito ed organizzato, la professione si propone non solo come modo di espletamento della propria attività lavorativa, bensì come un aspetto del realizzarsi stesso dell'uomo;

2. la percezione della estrema difficoltà, per un pensiero pedagogico centrato sull'uomo e sulla sua educazione in una società democratica, di poter trovare spazi praticabili nei confronti di una mentalità capitalistica che pone nella mera difesa del profitto materiale il perno della propria logica di organizzazione della vita di lavoro e della produzione. Ciò gli appare come frutto di una sorta di spirito antisociale di cui sono portatori i gruppi di potere che operano secondo finalità individualistiche ed antiumane: ingenerando situazioni di sfruttamento degli uomini e di senso di frustrazione nei lavoratori, costituendo un autentico pericolo anche per la democrazia.

Un lavoro dunque inteso quale mera attività, estranea ad interessi economici immediati, ed espressione naturale di quella interazione fra individuo e società da cui si deve procedere affinché maturino nel singolo degli abiti di pensiero razionale. Tale sarà il fine da perseguire all'interno della intenzionalità formativa al lavoro come nella formazione generale, il cui fine ultimo consisterà nella piena umanizzazione dell'individuo e solo in un secondo tempo sfocerà nella sua formazione professionale.

È proprio da tali premesse scaturirà in Dewey uno stretto legame fra esperienza, comunità sociale ed educazione, sì da giungere a definire una ipotesi di attività lavorativa che sia tipica espressione della azione umana, che abbiamo visto espressa con il concetto di 'professione'. Essa racchiude in sé la piena coscienza nella partecipazione del soggetto al proprio lavoro, individuando nella società il campo in cui si esplicano le conseguenze del proprio lavoro verso gli altri suoi simili; essa si qualifica come 'occupazione' che permette all'uomo di armonizzare le proprie capacità distintive con il servizio sociale che rende con il proprio lavoro.

Blonskij¹ ci testimonia invece il momento più difficile e 'doloroso' di una riflessione pedagogica che viene lentamente soffocata da quelle stesse premesse 'antropologiche' marxiane, cui tenta di rifarsi nell'esplicitare il lavoro come autentico momento di formazione dell'uomo nella sua onnilateralità.

Engels in via teorica era giunto a proporre una stretta interconnessione fra educazione e lavoro in fabbrica al fine di attuare «lo sviluppo universale

¹ Il riferimento a BLONSKIJ è soprattutto alla sua *Trudovaja Skola* (1919) come emblema di un gruppo di autori fra i quali la KRUPSKAJA e LONACIARSKIJ.

delle capacità di tutti i membri della società (...) mediante l'educazione industriale, mediante l'alternarsi delle attività e la partecipazione di tutti ai godimenti prodotti da tutti»⁴. Ma si tratterà di una pura ed astratta teoria laddove la riflessione dei pedagogisti russi degli anni '20 rivelerà una sostanziale impossibilità di addivenire ad una 'educazione' politecnica che sappia temperare la crescita dell'uomo rivoluzionario con le esigenze di forte espansione della industria sovietica gestita in termini piattamente produttivistici. Una fantomatica 'politecnicità' che venne proposta quale elemento di formazione di base per l'uomo socialista (inteso come produttore dei mezzi del proprio sostentamento). Il suo mito consisteva nel porre ciascuno in grado di operare su qualsiasi macchina e con qualsiasi tecnica, secondo una astrazione pedagogica che fino agli anni trenta verrà perseguita senza ottenere sostanziali risultati. Guardate con sospetto ed accusate di borghesismo, le teorie attivistiche del Blonskij sulla scuola del lavoro (che mirava ad una scuola tecnica di cultura generale); troppo astratte le tesi della Krupskaja sulla necessità che i lavoratori divengano «padroni della produzione»: toccherà a Stalin di riportare il problema all'interno della funzione di guida del Partito, espropriandone i pedagogisti. Il risultato sarà una totale riorganizzazione del sistema scolastico sovietico, secondo i principi del realismo socialista che vedrà nella vecchia scuola 'liceale' e borghese il modello da perseguire, espungendovi totalmente il lavoro produttivo. Dovremo arrivare agli anni '60, con Kruscev, per vedere riaprirsi alcuni spazi per il dibattito sulla scuola politecnica!

Variante, e non di poco conto, di tale impostazione, sarà rappresentata dalla riflessione gramsciana. In lui il tema del lavoro si intreccerà con le riflessioni sull'americanismo e sul fordismo in quanto aspetti utili alla sua ipotesi di fondo rappresentata dalla ricerca dell'egemonia nella società italiana da parte delle forze marxiste. Si tratta, a mio avviso, di un approccio originale che prende l'avvio dal fordismo, inteso quale manifestazione culturale nuova prodotta dalle logiche produttive americane. Questo gli si presenta come modello culturale di superamento forzato della vecchia cultura paleo-industriale, imponendo ai lavoratori modelli etici e comportamentali, sia in ambito sociale che privato, appositamente studiati da Ford per ottenere una nuova società di produttori. Dalle pagine dedicate agli ispettori voluti dal Ford per controllare la vita privata dei dipendenti, a quelle sulla analisi della ideologia del proibizionismo, scaturisce la convinzione della precisa funzione educativa insita nella logica industriale (di per sè connotata dalla positiva vittoria dell'uomo produttore sulla pura animalità) e della sua pervasività culturale sull'intera società.

⁴ Cfr. ENGLES, *Principi del Comunismo*, pff. 18 e 20, cit. in G. BROCCOLINI, *La istruzione politecnica*, La Goliardica, Roma, 1981, p. 12.

Una impostazione di fondo dunque assai più attenta, rispetto ai marxisti russi, alla realizzazione della egemonia culturale da parte della classe lavoratrice, si da focalizzare l'importanza del lavoro prevalentemente come momento di strutturazione di quella nuova cultura socialista⁵ che avrebbe costituito il trampolino di lancio per la conquista del potere. Egli proporrà quindi l'ipotesi di una scuola media 'unica del lavoro' che fosse in grado di coniugare la dimensione culturale generale con ripetute esperienze di orientamento professionale in direzione della specializzazione professionale: una scuola che mirasse a forgiare il nuovo lavoratore affinché nella vita potesse e sapesse scegliere liberamente, secondo i principi del socialismo.

Appare costantemente presente, dunque, la esigenza di una attenzione al lavoro come momento ineliminabile all'interno del processo di crescita e di educazione dell'uomo contemporaneo: attenzione che si realizza a partire dalla percezione del venir meno delle condizioni oggettive del realizzarsi di una azione a favore della crescita educativa dell'uomo all'interno del moderno industrialismo. Ma, al contempo, anche in ambienti ideologicamente più aperti a tali tematiche sembra impraticabile qualsiasi strada verso soluzioni nuove e più umane: ci sono tutte le condizioni perché si realizzi una sorta di cortocircuito della razionalità pedagogica nei confronti del lavoro produttivo industriale (si che l'interesse verso tale attività umana finirà per concentrarsi prevalentemente nei confronti della attività di 'lavoro' nella scuola, lasciando da parte il tema della pedagogia industriale). Ma non possiamo per questo pensare al venire meno di una urgenza antropologica di fondo verso la sorte degli adulti lavoratori.

2. Gli anni '50

In realtà, il discorso riprenderà con diverse angolazioni solo con la metà del secolo, in corrispondenza di alcuni nuovi eventi significativi.

Rifacciamoci ancora, sempre con l'avvertenza della semplificazione presente all'interno di tale scelta, ad alcuni nomi di spicco, quali quelli del Maslow, del Litt, dello Chenu, di Hessen.

Sembra riemergere ora una concezione della valenza antropologica del lavoro, già formulatasi nel corso del XIX secolo, «in nome della quale l'uomo è chiamato al progetto della sua autocostruzione (...) come soggetto che assume tutta la realtà come materiale per una storia di cui egli non solo conosce il fine, ma (...) è in grado altresì di perseguirlo coerentemente ed efficacemente».

⁵ Cfr. M.A. MANACORDA, a cura di, *La alternativa pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze, 1972.

te (...) il lavoro è l'architrave di questa prospettiva antropologica», come la definisce il Totaro⁶.

Una ipotesi che si ripropone ad esempio laddove con Chenu la «theologie nouvelle» manifesterà la inclinazione fondamentale ad accogliere positivamente «l'umanesimo del lavoro nella ritrattazione polemica delle posizioni proprie della tradizione ascetica del cristianesimo medioevale»⁷ (non dimentichiamo il peso della maledizione biblica sul lavoro dell'uomo come fatica improba).

Con Th. Litt⁸, invece, ci presenta l'esigenza di giungere ad una visione sintetica fra le ipotesi sul lavoro sviluppate nella cultura industriale americana e le molteplici riserve emerse in ambito europeo. Da questo punto di vista bisognava superare quelle posizioni tipiche del neoumanesimo di matrice tedesca che finivano per rifuggire dagli esiti della rivoluzione industriale attraverso una sostanziale fuga dalla realtà. Si evitava di misurarsi con le reali condizioni di disumanizzazione del lavoro di fabbrica ritirandosi aristocraticamente nell'interiorità dell'uomo quale ultimo tabernacolo di umanità da difendere e coltivare per una autentica educazione 'liberale'. Con ciò si finiva paradossalmente per sancire lo sdoppiamento della persona: una esteriorità meccanicamente coinvolta nella disumanizzazione produttiva ed una interiorità umanisticamente 'libera'.

La via perseguita dal Litt si ricollega direttamente a quella dimensione etica che aveva informato di sé anche il pensiero del Kerschesteiner. Si valorizza la dimensione umana del lavoratore, inteso quale responsabile ultimo delle scelte che guidano il suo agire: si tratta di un deciso richiamo al superamento della supina accettazione di quelle che gli vengono proposte come leggi immutabili della tecnologia. Un appello al recupero della responsabilità morale individuale attraverso una attenta e costante applicazione della propria volontà rettammente guidata dai valori. In sostanza, Litt sostiene come il regno della 'cosa', degli oggetti che si presentano all'uomo per esserne modificati attraverso la produzione, si manifesti non come dato naturale, bensì quale frutto di un processo razionale di elaborazione che ha trasformato la pura natura in un dato, arricchendola di precisi significati all'interno del mondo umano. Quindi dietro alla evidenza ed inoppugnabilità che sembrava dominare le leggi oggettive della natura e della tecnica, compare il segno di precise scelte di indirizzo proposte dall'uomo stesso nel momento in cui ha interpretato in un determinato modo la natura, facendone un elemento del suo

⁶ F. TOTARO in AA.VV., *Il lavoro. Filosofia, Bibbia e Teologia*, Vol. I, Morcelliana, Brescia 1983.

⁷ Cfr. G. ANGELINI in *Ivi*, p. 146.

⁸ Cfr. TH. LITT, *Istruzione tecnica e formazione umana*, AVIO, Roma, 1958 (1957).

mondo. Entra in campo allora la realtà del 'dover essere', quale fonte della volizione ed impulso spirituale che spinge in direzione della trasformazione del mondo. Ora, il fatto che la 'cosa' si presenti in un terminato modo e 'pretenda' un certo adeguamento a sè da parte dell'uomo lavoratore non costituisce più un fatto oggettivo, bensì il risultato di scelte umane precedenti che hanno voluto coscientemente privilegiare un certo tipo di approccio (umano o anti-umano) al mondo della natura ed ai processi tecnologici utili per trasformarlo. E quindi si legittima nel lavoratore la esigenza di interpellarsi sulla accettabilità o meno (sul 'dover essere' o 'non dover essere') di una determinata tecnologia o di un determinato prodotto. Si trasforma così anche il concetto di *humanitas*, che diviene la intelligenza tecnica che deve sempre essere presente in ogni singolo lavoratore, portandolo a scorgere i modi per produrre esercitando costantemente la propria libera autodeterminazione.

Si propone, qui, uno dei problemi cardine della stessa situazione odierna del lavoro, laddove troppo spesso si contrabbandano per ferree esigenze della tecnica e della tecnologia delle scelte che risalgono sempre, in ultima istanza, a precise istanze valoriali e 'filosofiche' del management aziendale: scelte che paiono sempre, o quasi, orientate dalla negazione primaria del valore etico assoluto della persona umana e del suo lavoro quale 'bene' superiore.

E qui entra in gioco il Maslow, con la sua ipotesi della graduazione dei bisogni umani di cui l'autorealizzazione rappresenta il bisogno ultimo che l'uomo tende a soddisfare anche nel lavoro. Si capovolgono le ipotesi di certa psicologia americana dell'industria, spesso arroccata nella difesa di una concezione protestantica del lavoro quale maledizione che l'uomo tende sistematicamente a sfuggire: dovendolo costantemente costringere al lavorare con impegno con una coazione sempre più raffinata, alla quale egli si piega unicamente se costretto dal timore che venga compromessa la sua sopravvivenza fisica⁹ (per inciso taluni studiosi vedono nella attuale strategia di ristrutturazione e messa in libertà di lavoratori una ulteriore variante di tale concezione). Auto-realizzarsi, significa per il Maslow 'essere ciò che si può essere', divenire se stessi e non solamente ottenere degli equivalenti monetari sempre più elevati al fine di tacitare la propria insoddisfazione nel lavoro. Ed Herzberg giungerà a formulare il concetto di 'gioia del lavoro', attraverso la articolazione dei fattori di soddisfazione con i quali si connota, all'interno della dimensione professionale, la scala dei bisogni del Maslow. Egli evidenzierà due ordini di fattori: quelli 'igienici', attinenti prevalentemente al contesto in cui si svolge l'attività produttiva, e quindi non legati direttamente alla soddisfazione nel lavoro; e

⁹ Cfr. A.H. MASLOW, *Motivazione e personalità*, Armando, Roma, 1977.

quelli 'motivanti', presenti nella attività professionale e da questa soddisfatti direttamente (relativi, ad esempio, alla promozione professionale, al riconoscimento del proprio lavoro, al grado di responsabilità, alle possibilità di accrescimento della professionalità, al conseguimento di risultati); mentre Argyris aprirà una linea di studi sul tema della autostima, rilevando come spesso il tipo di organizzazione del lavoro produce notevoli investimenti di energie da parte del singolo al fine di potersi difendere dalle situazioni di frustrazione in cui viene collocato.

Ed anche il dibattito pedagogico sembra rimettersi in movimento, trovando ulteriori stimoli ad esempio nella riflessione dello Hessen. Egli sottolinea la insufficienza della attenzione esclusivamente puntata su di una attività produttiva sempre più in trasformazione, senza tenere conto di tutta la sua valenza sociale di solidarietà fra lavoratori. Ancora fa capolino l'influsso del neokantismo nel suo concepire la cultura come attività intesa alla realizzazione di valori assoluti, sì da imporre all'uomo un compito di crescita continua, di tensione verso un 'dover essere' mai pienamente attinto. Ma forse il suo contributo più interessante, anche alla luce dell'attuale temperie formativa, sta nella delineazione del principio della 'cultura generale specifica', quale aspetto tipico di una formazione, che, pur prendendo l'abbrivio da ambiti culturali particolari, tenda alla piena e completa formazione della persona, rifiutando esplicitamente la cultura umanistico-letteraria quale unico canale di formazione 'liberale'. È la «complessità del mondo che viene concepita dal lato di una scienza, approfondita in un settore prescelto»¹⁰ avendo pur sempre di mira la crescita globale dell'uomo: il vero problema, infatti, consiste non nel liberare l'uomo dal lavoro bensì 'nel' lavoro. E proprio in tali considerazioni mi sembra rinvenibile una utile traccia di lavoro anche per la impostazione pedagogica della formazione professionale: non più concepibile quale canale secondario di formazione, bensì da reimpostare come una delle vie utilmente percorribili al fine di giungere alla formazione integrale della persona. Ma Hessen sottolinea altresì il valore del lavoro anche come dimensione sociale e culturale: momento di creazione di quello che definisce come 'secondo mondo del lavoro'. In esso ritroviamo la ricchezza dei rapporti interpersonali che intercorrono fra i lavoratori, la dimensione della solidarietà, la formazione di una concezione culturale che qualifica i lavoratori come categoria sociale portatrice di interessi, di valori oltre che di una specifica visione della vita.

¹⁰ Cf. S. HESSEN, *Pedagogia e mondo economico*, AVIO, Roma, 1951 (1949) e *Struttura e contenuto della scuola moderna*, AVIO, Roma, 1950 (1939).

3. Il dibattito in Italia

Nè la situazione si presenta con termini più chiari all'interno del nostro Paese. Fin dal Congresso Pedagogico di Napoli (1871) emersero e si confrontarono differenti posizioni fra i pedagogisti. Mentre il Villari faceva del lavoro uno dei perni di un modello di scuola popolare di lunga durata ed aperta a tutti, con la previsione di momenti formativi anche all'interno delle officine; il Consorti concepì il lavoro soprattutto come metodo di insegnamento, mentre il Pasquali ne esaltò la dimensione socializzante¹¹.

Il dibattito proseguirà negli anni sino a definire una netta separazione fra lavoro nella scuola (interpretato in termini di didattiche attive) e lavoro produttivo in azienda, nei cui confronti verrà meno l'interesse degli educatori. Sarà con il Bottai che negli anni '40 si riproporrà la volontà di recuperare il lavoro tecnico industriale quale fatto sociale, cui gli studenti debbono partecipare misurandosi con una funzione specifica da svolgere. Ma si tratterà di un lavoro 'idealizzato' secondo canoni psicologici (lavoro come momento di rivelazione delle caratteristiche della intelligenza e della personalità dell'allievo), etici (lavoro come oggetto di impegno della volontà, temprando al metodo ed alla continuità dello sforzo fisico) e politici (lavoro come luogo di sottomissione delle virtù soggettive ad un compito oggettivo corrispondente ai fini superindividuali dello Stato)¹².

In epoca più recente, il dibattito attorno alla neonata istruzione professionale (anni '50) non sembrò andare più in là della contrapposizione statica fra uomo e macchina: auspicando il recupero di spazi alla intelligenza umana all'interno dei processi produttivi. Un ulteriore tema di riflessione si articolerà attorno al peso da attribuirsi alla industria privata nell'ambito della realizzazione di scuole aziendali di cui si coglie la possibilità di ottimizzare la organica interdipendenza fra uomo e macchina, senza per altro nascondersi il pericolo derivante dalla possibilità di attribuire agli stessi industriali che applicano pratiche produttive disumanizzanti anche la responsabilità in ordine alla formazione dei lavoratori, precludendo la possibilità di fare della 'scuola' comunque un luogo di dis-alienazione.

L. Borghi delincherà le caratteristiche intrinsecamente educative del lavoro nel raggiungimento della piena padronanza del proprio corpo come conseguenza delle azioni e dei movimenti non causali implicati dalla attività lavorativa; nello sviluppo della intelligenza quale mezzo per regolare coscientemente

¹¹ Su questi dibattiti confronta ad esempio G. GALEAZZI in AA.VV., *Educazione e lavoro*, Massimo, Milano, 1981.

¹² Si veda AA.VV., *Il lavoro produttivo nella carta della Scuola*, D'Anna, Messina, 1940.

il rapporto fra uomo e materia; nel processo di razionale organizzazione del mondo delle cose; nella dimensione della socialità quale luogo specifico dello svolgersi dell'attività¹³.

Con gli anni '60, l'emergere di uno stretto legame fra sviluppo economico ed alti livelli di istruzione professionale della popolazione porrà in luce la ancora insufficiente elaborazione pedagogica sui temi del lavoro. Per un verso, Agazzi aveva già tematizzato, seguendo la linea del Kerschensteiner e dello Hessen, il valore del lavoro per la persona; mentre altri autori cercheranno all'interno della categoria dell'economico la possibilità di una chiave unitaria di lettura dei rapporti sociali e delle tecniche di produzione di beni nella società industriale, quale punto di partenza per la teorizzazione di una formazione generalizzata dell'uomo al lavoro¹⁴. Altri ancora, come il De Bartolomeis, finiranno per teorizzare una pedagogia del tempo libero come momento di 'non lavoro' in cui favorire quella ricomposizione unitaria dell'uomo minata all'interno dei processi alienanti della produzione industriale¹⁵.

Si tratta dunque di letture del lavoro parziali, tuttora legate a modelli tayloristi anche se filtrati attraverso la teoria delle human relations, che tendeva a mitigarne gli effetti negativi, esaltando la socialità fra i lavoratori come motivazione positiva a sopportare il peso delle catene di montaggio. Mentre chi procede per via deduttiva, a partire da teorie filosofiche sull'uomo lavoratore, si scontra con la difficoltà a produrre esiti applicabili alle reali situazioni occupazionali.

4. La 'Laborem exercens': un documento pedagogicamente rilevante

Abbiamo già qualificato la nostra come una scelta volta a procedere per quadri esemplificativi.

Compiamo ora un balzo nel tempo e portiamoci direttamente alla situazione odierna per esaminare un documento che mi sembra abbia saputo bene sintetizzare in sé le acquisizioni più interessanti che abbiamo visto maturare in ambito pedagogico. Il lettore attento avrà infatti già notato come taluni degli orientamenti sin qui esposti finiscano per riemergere in quella grande sintesi umanistica sul lavoro proposta nella Lettera Enciclica 'Laborem exercens'. Mi si consenta, allora, di riprendere alcuni spunti da tale Enciclica, quale più

¹³ Vedi L. BORGHI, *L'educazione e i suoi problemi*, La Nuova Italia, Firenze, 1953.

¹⁴ Vedi ad esempio E. PETRINI, *Educazione, economia e società industriale*, Le Monnier, Firenze, 1968.

¹⁵ Vedi F. DE BARTOLOMEIS, *Formazione tecnico professionale e pedagogia dell'industria*, Edizioni di Comunità, Milano, 1965.

recente e fondamentale sintesi di riferimento antropologico a partire dalla quale è possibile procedere, seppure a tentoni, nella delineazione dell'oggi per la pedagogia del lavoro. Ma vediamo di accennare ad alcuni punti interessanti per il nostro discorso sul lavoro:

- il suo valore etico discende unicamente dall'essere espressione della persona umana: in quanto esso nasce con l'uomo ed è criterio di umanità;
- si qualifica quindi sia come mezzo umano di sostentamento che quale espressione piena di umanità ed imitazione di Dio creatore;
- è potente organizzatore del tempo di vita dell'uomo e dà senso anche al suo 'tempo libero' (aspetto di gratuità nell'incontro fra gli uomini e con Dio);
- l'*homo faber* è anche *homo sapiens* poiché con il suo lavoro trasforma la realtà facendone specchio di se stesso e della fitta trama di relazioni sociali al cui interno il lavoro si realizza; ma è anche *homo volens* in quanto impegnato a superare la intrinseca situazione di disordine e di peccato che tende a svincolare il suo lavoro dall'uomo, facendone una realtà ipostatizzata ed a quest'ultimo contrapposta¹⁶.
- «il postulato di estensione per il lavoratore, della sua funzione di soggetto economico (...) esige una modifica dei contratti di lavoro (...) che faccia del lavoratore proletario un partner economico a pari diritto, nel quadro dell'impresa»¹⁷, facendone un compartecipe della stessa responsabilità gestionale del proprio posto di lavoro.

Dunque la nostra riflessione si arricchisce ulteriormente: il lavoro si qualifica definitivamente come espressione dell'uomo nella sua totalità e, soprattutto, nella sua ineliminabile dimensione etica; non il puro fare o trasformare la natura, bensì l'operare secondo quadri valoriali, partecipando attivamente alla globalità del processo produttivo (anche se poi di fatto al suo interno ci si ritaglia uno specifico settore di competenza professionale diretta). Quindi la intuizione dello Hessen sul secondo mondo del lavoro sembra emergere inverteata ed ampliata sino a comprendere la diretta partecipazione del lavoratore in quanto tale alle forme di gestione del suo posto di lavoro. Ciò presuppone anche una diversa attenzione formativa, non più unicamente centrata sulle competenze tecniche, bensì aperta anche a formare alla partecipazione, alla dimensione 'politica' volta alla analisi dei problemi ed alla elaborazione di pro-

¹⁶ In realtà le nostre riflessioni sono qui guidate sia dalla Lettera Enciclica '*Laborem exercens*' sia da alcune interessanti riflessioni sviluppate soprattutto nelle opere: AA.VV., *Il lavoro dell'uomo*, in *Communio*, numero unico, Milano, 1984; AA.VV., *Lavoro, cultura, religioni*, Edizioni Lavoro, Roma, 1984 (1983).

¹⁷ Cfr. Lettera Enciclica *Laborem exercens*, n. 9.

cedure di creazione di una 'cultura' della organizzazione insita nel proprio operare all'interno di un sistema di produzione¹⁸.

5. Per una pedagogia del lavoro

La impostazione così data alla nostra riflessione sul lavoro ci permette ora di rovesciare, per così dire, l'approccio alla dimensione pedagogica: non più partendo dalle modificazioni rilevanti prodottesi in questi ultimi decenni nella produzione e nella organizzazione del lavoro, bensì giungendo ad esse provvisti di un bagaglio critico ed antropologicamente orientato, che ci permette di operare con un certo discernimento.

Non staremo qui a dilungarci sulle innovazioni di processo e di prodotto, di organizzazione del lavoro ecc. via via susseguitesi, bensì ci interessa cogliere come queste possano venire, in modo quasi indifferente, piegate in direzione di una migliore umanizzazione del lavoro piuttosto che, in senso contrario, verso esiti di ulteriore parcellizzazione e svuotamento di significati. Intendiamo con ciò ribadire il concetto già espresso dal Litt, quasi universalizzandone il significato: non è come in questa temperie culturale ed economica che la tecnologia può e deve venire piegata ad una realistica concezione della persona del lavoratore come bisognosa soprattutto di autorealizzarsi anche all'interno del e tramite il proprio lavoro.

E di ciò anche la formazione 'professionale' non può non farsi carico!

È ora forse il caso di modificare la nostra terminologia, sostituendo 'lavoro' con 'professionalità', laddove vogliamo andare al di là del puro riferimento alla attività produttive, per ricomprendervi, come già abbiamo rilevato, una costellazione di capacità, conoscenze, abilità, predisposizioni personali che attengono al lavoro, anche se non si esauriscono in esso.

La 'professionalità' potrebbe allora presentarsi come un modo di essere della identità personale: sintesi complessa di preparazione tecnica e teorica oltre che di abilità operative che si sono organicamente interrelate all'interno di globali mappe cognitive che caratterizzano il lavoratore, ma anche aperta alle dimensioni della socialità e della solidarietà in cui il lavoro si espleta; della motivazione non tanto e non solo a lavorare, quanto soprattutto a collaborare alla impresa con spirito di servizio ad un bene comune che permette a tutti di realizzarsi, collaborando solidalmente.

So bene come tale impostazione possa produrre notevoli perplessità nei

¹⁸ Su questo specifico tema si veda GAGLIARDI, a cura di, *Le imprese come culture*, ISTUD-ISEDI, Milano, 1980.

lettori, vaccinati da un sano principio di realtà; ma ciò non toglie come una riflessione pedagogica personalisticamente ispirata debba armarsi di una concezione il più possibile completa della dimensione professionale, sì da informarvi, come principio guida, la propria azione.

D'altro canto, la stessa 'dura' realtà non sembra molto distante da alcune delle affermazioni sin qui fatte: si pensi alla riscoperta del lavoratore come 'capitale umano', secondo una logica *differente* rispetto a quella degli anni '60, qui concepito quale soggetto intelligentemente e volontariamente proteso a *collaborare allo sviluppo dell'azienda*, e quindi stimolato ad intervenire nelle logiche aziendali, a curare la propria formazione continua e ricorrente¹⁹; a situarsi all'interno di una organizzazione che viene sempre più e meglio analizzata come luogo di elaborazione di culture²⁰.

¹⁹ Cfr. A. VOISIN, *L'investment formation*, in «Education Permanence», n. 9/1988.

²⁰ Cfr. P. GAGLIARDI, *Le imprese come culture*, ISEDI-ISTUD, Torino, 1986.