

Lean production e nuove politiche formative nel settore automotive

Gian Carlo Cerruti*

1. Esiste una politica *lean* della formazione?

A partire dalla fine degli anni ottanta si è sviluppato in Italia, come in tutti i paesi industriali occidentali, un intenso dibattito sulle nuove forme di organizzazione della produzione adottate dalle imprese industriali per rispondere alla crisi del modello taylor-fordista. L'attenzione si è concentrata, in particolare, sul modello produttivo giapponese, o modello della *lean production*, e sulla sua trasferibilità nei paesi occidentali. La *lean production* è apparsa a molti come il nuovo paradigma organizzativo cui le imprese, pur con i necessari adattamenti, avrebbero dovuto conformarsi per raccogliere la sfida della flessibilità e della competitività (Murray et al., 2004; Pettersen, 2009). In realtà, il dibattito scientifico e l'evidenza empirica hanno dimostrato l'emergere di diversi modelli di organizzazione dell'impresa (Valeyre et al., 2009), tra i quali vi è, appunto, quello della produzione snella, il quale, a propria volta, si presenta in diversi varianti, influenzate soprattutto dalle caratteristiche del settore produttivo, dalla dimensione d'impresa e dai contesti istituzionali e sociali dei singoli paesi (Kochan, Lansbury, MacDuffie, 1997; Boyer, Freyssenet, 2000).

Nell'ultimo ventennio, inoltre, gli studi e le ricerche hanno prodotto analisi differenti o addirittura divergenti su aspetti cruciali di tale modello, in particolare sui sistemi aziendali di controllo del lavoro, sugli effetti sulla salute derivanti da forme di *management by stress* e dall'aumento della saturazione

* Gian Carlo Cerruti è docente di Sociologia dell'organizzazione e di Relazioni industriali presso l'Università di Torino.

L'articolo riprende parzialmente i risultati della ricerca *Lean production e territorio*, realizzata nel 2012-2013 da Torino Nord Ovest, per conto dell'assessorato al Lavoro e alla formazione della Provincia di Torino, condotta da Gian Carlo Cerruti, Aldo Enrietti, Annalisa Magone e Andrea Signoretti. Il testo completo del rapporto finale di ricerca è consultabile in www.torinonordovest.it.

zione del tempo di lavoro, sulle conseguenze sociali della flessibilità numerica (Bourgeois et al., 2012). Da un lato, vi è una consistente letteratura «ottimistica» (Womak, Jones, 1997; Camuffo, 2014; Liker, Attolico, 2014), soprattutto di impronta manageriale, che associa alla nuova fase di razionalizzazione la crescita di una maggiore autonomia e professionalità del lavoro, un miglioramento dell'ambiente di lavoro, una flessibilità del lavoro come sinonimo di progettualità imprenditoriale di sé, l'individualizzazione delle politiche di gestione del personale come portato di un nuovo protagonismo del lavoratore, più o meno combinata con relazioni industriali a «partecipazione subordinata». Dall'altro lato, è presente una letteratura critica (Alvesson, Willmoth, 1992; Boreham, 1992; Bechtle, 2005; Masino, 2005), corroborata da una consistente evidenza empirica, che, pur rilevando un miglioramento in alcune dimensioni del lavoro, insiste nel segnalare la diffusione di forme asimmetriche di autonomia controllata (Appay, 2006), dove il secondo termine dell'espressione sembra prevalere sul primo, lo sviluppo di nuove malattie del lavoro (Askenazy et al., 2006), l'aumento della precarietà del lavoro e la corrosione dell'identità lavorativa dei lavoratori (Sennett, 1998), le ambivalenze dei sistemi di gestione del personale, oscillanti tra tendenze *non-union* all'individualizzazione delle relazioni d'impiego e tendenze in cui vi è un maggior equilibrio tra il potere regolativo delle relazioni industriali e quello delle relazioni interne (Pedersini, 2007; Fortunato, 2008). Se, malgrado queste importanti differenze di analisi, si ritiene che esista un modello organizzativo *lean* dell'impresa, possiamo affermare che esiste anche una corrispondente politica formativa *lean*?

Sulla scorta delle evidenze empiriche raccolte da una ricerca condotta nel 2012 in 15 imprese prevalentemente legate al settore *automotive* della provincia di Torino, impegnate in progetti e programmi di innovazione riconducibili ai principi canonici della *lean production*, ritengo che si possa rispondere affermativamente alla domanda¹. Delle imprese esaminate, quattro sono di grandi dimensioni (con oltre 250 addetti), quattro di dimensioni medie (tra i 100 e i 250 addetti) e sette sono piccole (con meno di 100 addetti); inoltre, sette hanno avviato processi di riorganizzazione *lean* recen-

¹ Per ciascun caso aziendale, la rilevazione sul campo è consistita in una lunga intervista con la direzione aziendale, in una raccolta di dati strutturali dell'impresa e in una visita guidata degli impianti. Inoltre, sono stati intervistati, in qualità di testimoni privilegiati, dirigenti sindacali, responsabili di associazioni datoriali, direttori di agenzie formative, funzionari dell'assessorato al Lavoro e alla formazione della Provincia di Torino.

temente, a partire dal 2011, come tentativo di risposta alla crisi, mentre le altre otto sono impegnate da più tempo, seppur in modo non continuativo, su questa strada. In particolare, due grandi imprese, filiali italiane di multinazionali, hanno adottato questo approccio sin dall'inizio degli anni novanta. Come è noto la Fiat ha iniziato a introdurre dal 2005-2006 la *World class manufacturing* (versione aggiornata della *Fabbrica Integrata* avviata negli anni novanta) nei suoi stabilimenti² e sta estendendola progressivamente ai suoi fornitori. Tuttavia, una sola impresa del nostro campione ha iniziato il percorso *lean* su sollecitazione di Fiat, mentre tutte le altre hanno proceduto in modo autonomo (Enrietti, 2013).

L'indagine si è posta la domanda di quali siano le caratteristiche idealtipiche di una politica formativa congruente con il modello della produzione snella, e quali politiche vengano applicate in concreto dalle imprese del settore *automotive* impegnate in questo particolare tipo di razionalizzazione.

2. I principi della formazione *lean*

Sulla scorta dei dati empirici raccolti ci sembra che la politica formativa *lean* possa essere rappresentata in modo stilizzato sulla base di alcuni principi.

2.1. La formazione come azione integrata

La gestione in chiave sistemica delle politiche formative è un principio di natura metodologica, cioè esso postula la necessità che le diverse politiche di innovazione debbano essere progettate e implementate secondo combinazioni congruenti: solo la loro «ricombinazione chimica» permette di ottenere un «composto produttivo» innovativo (Milgrom, Roberts, 1995, 1997). Ne consegue che le politiche formative sono concepite come parte di un più generale progetto innovativo, volto ad accrescere la competitività e la produttività dell'impresa. È il progetto innovativo che fa da traino allo sviluppo di sistemi formativi dinamici.

All'interno del progetto, poi, la formazione può svolgere una funzione propulsiva di produzione di competenze professionali, concepite sia come forza produttiva in atto sia come potenziale produttivo, che dischiude nuo-

² Sul *World class manufacturing*, per un primo inquadramento vedi Volpato (2008), Baldissera, Cerruti (2012), Fortunato (2012).

ve possibilità al processo di razionalizzazione (Vivarelli, Piga, Piva, 2004; Leoni, 2008). Tra innovazione e formazione si viene a stabilire un processo circolare: il cambiamento produce uno scarto tra competenze possedute e competenze richieste, generando, di conseguenza, una domanda di formazione; le nuove competenze sviluppate tramite i processi di apprendimento trovano un contesto favorevole al loro impiego e all'utilizzo del loro potenziale di produttività.

Secondo il principio della gestione integrata della formazione, la progettazione e l'attuazione delle azioni formative avvengono congiuntamente e coerentemente con l'investimento in nuove tecnologie, la modifica del *layout* di un reparto, il ridisegno della struttura dei compiti lavorativi e delle responsabilità, la revisione della configurazione ergonomica dei posti di lavoro, la ridefinizione dei sistemi di incentivazione del personale. Qui i dati empirici raccolti dalla ricerca segnalano una prima criticità. Sembra ancora poco diffusa, soprattutto nelle strutture dirigenti delle piccole e medie imprese indagate, la consapevolezza che la formazione innovativa, per raggiungere buoni risultati, debba essere progettata nel quadro di un approccio integrato all'innovazione. Ciò sembra dipendere da un deficit più generale: la presenza di una cultura organizzativa poco dotata delle competenze organizzative di base per comprendere le finalità, le logiche di funzionamento e le potenzialità dei *high performance work systems*³.

La crisi economica in corso sembra aver agito in modo ambivalente: da un lato, ha sollecitato le imprese a imboccare la strada dell'innovazione *lean* per ricreare condizioni di vantaggio competitivo; dall'altro lato, ha acuito le difficoltà di una sua applicazione sistematica e continuativa: ha indirizzato spesso gli sforzi verso l'adozione di misure e iniziative emergenziali, di tamponamento delle «falle», di miglioramento circoscritto.

A questo riguardo, i dati raccolti nell'indagine evidenziano alcune criticità. Da un lato, le politiche pubbliche sulla formazione seguono logiche di specializzazione funzionale (si potrebbe dire che l'architettura istituzionale delle politiche pubbliche opera nell'epoca del post-taylorismo con un'organizzazione tayloristica), e non già «grappoli» integrati di azioni innovative collocate nelle dimensioni diverse dell'impresa: vi sono quelle rivolte all'innovazione tecnologica, quelle rivolte alla ricerca e allo sviluppo di nuovi prodotti, quelle per la formazione, quelle per sostenere i miglioramenti del-

³ Su questi vedi Becker, Huselid (1998), Osterman (2000), Black, Lynch (2004).

l'ambiente di lavoro e molte altre. Non solo, i diversi soggetti operanti nel campo della promozione delle attività di formazione (fondi interprofessionali, da un lato, Regione e Province, dall'altro) non sembrano seguire una logica di integrazione delle politiche e delle iniziative, quella stessa logica che si vuole affermare nelle imprese. Dall'altro lato, nelle imprese sono poco diffuse le politiche di promozione congiunta dell'innovazione organizzativa con nuove pratiche di gestione del personale, di tipo sia individuale sia collettivo, come risulta da più dichiarazioni dei nostri intervistati: che si tratti sia di responsabili aziendali sia di dirigenti sindacali. Eppure da almeno un ventennio si stanno accumulando studi e ricerche che corroborano la tesi secondo la quale il vantaggio competitivo di medio e lungo periodo delle imprese dipende essenzialmente dalla capacità di sviluppare organizzazioni dinamiche, dotate di forte capacità di apprendimento, di una robusta attitudine a incorporare nei processi e nei prodotti conoscenza e intelligenza, di sviluppare politiche di gestione delle relazioni di lavoro che creino le condizioni sociali affinché tale prospettiva prenda corpo e si affermi (Pfeffer, 1994; Pini, 2002, 2004; Colombo, Delmastro, Rabbiosi, 2007).

2.2. La formazione come leva di miglioramento continuo

L'ipotesi soggiacente è che la competenza dei lavoratori e le condizioni per un loro impiego efficiente siano risorse chiave per migliorare e innovare il sistema produttivo. Secondo questo principio (spesso proclamato, ma non altrettanto frequentemente applicato) la politica formativa è la risultante di un'analisi dei fabbisogni condotta su due piani: la mappatura delle competenze e l'identificazione degli specifici obiettivi di miglioramento delle prestazioni produttive, anche a livello micro. Riguardo al primo aspetto, il carattere di «sistema» della politica formativa aziendale richiede che essa sia considerata un ingrediente della più ampia politica di gestione del personale e, più in particolare, del suo sviluppo, pertanto essa non può che appoggiarsi su una mappatura delle competenze di tutti gli addetti, realizzata mediante sistemi altamente gestibili a livello decentrato, al fine di individuare i gap di competenze, derivanti dal confronto tra competenze attese e competenze agite, nonché la loro dinamica.

Le evidenze empiriche raccolte indicano che spesso questi sistemi vengono sviluppati progressivamente: le direzioni aziendali partono con semplici registrazioni di dati del curriculum professionale e progressivamente le trasformano in procedure formalizzate di mappatura delle conoscenze e capa-

cità. In questo campo si segnalano alcuni aspetti critici. Innanzi tutto, vi è l'esigenza di mettere a punto sistemi di mappatura delle competenze, semplici e affidabili, in sostanza facilmente gestibili non tanto dagli specialisti della funzione *human resources* quanto dai responsabili della *line*, a partire dai capi di livello inferiore, e facilmente comprensibili da tutti i lavoratori cui è applicato. Un eccesso di complicazione di tali sistemi può provocare atteggiamenti di rigetto o di sottoutilizzazione, sia tra i valutatori sia tra i valutati. Le piccole e medie imprese manifestano solitamente significative difficoltà a sviluppare sistemi gestibili, proceduralizzati e personalizzati di analisi delle competenze, in quanto non sempre dispongono delle risorse conoscitive e organizzative per sviluppare in proprio tali sistemi. In secondo luogo, le imprese si trovano di fronte alla scelta di mappare le competenze di tutti i lavoratori o solo di alcuni (solitamente coloro che hanno ruoli gerarchici e i *professionals*). Come abbiamo potuto verificare nell'indagine, l'orientamento formale è procedere a una mappatura generalizzata delle competenze: in realtà per ragioni di costo, per difficoltà gestionali, per incertezza manageriale, la mappatura delle competenze tocca frequentemente solo il segmento più professionalizzato della popolazione lavoratrice dell'impresa. Ne consegue una riduzione dell'efficienza e dell'efficacia dell'azione formativa rivolta alle fasce di popolazione esclusa, con il conseguente rischio di un loro progressivo indebolimento professionale.

Riguardo il secondo aspetto, quello dell'analisi dei fabbisogni formativi strettamente finalizzata al raggiungimento di obiettivi di miglioramento, occorre osservare che l'analisi dei fabbisogni coincide sostanzialmente con l'analisi organizzativa dei difetti, delle inefficienze e dei metodi per porvi rimedio e delle priorità da adottare, nonché delle specifiche competenze che si ritiene che i lavoratori debbano possedere per realizzare gli interventi. Ne deriva un allargamento della nozione di «analisi dei fabbisogni formativi», che ricomprenda al suo interno l'attività di analisi del funzionamento della struttura tecnologico-organizzativa.

I due piani di analisi dei fabbisogni formativi sono potenzialmente in tensione tra loro, tensione di cui la cultura manageriale non sembra essere sempre consapevole: mentre l'analisi dei fabbisogni in termini di confronto tra competenze possedute e competenze richieste rispetto al ruolo presente e, in una prospettiva più dinamica, futura, sospinge la politica formativa a sviluppare competenze a «banda larga», con un ciclo di vita medio-lungo, quella legata alla ricerca dei *saving* nell'organizzazione della produzione è

più orientata a sviluppare competenze ristrette, a elevato tasso di obsolescenza, idiosincratice allo specifico ambito produttivo, secondo un'ottica di breve periodo. Governare in modo equilibrato questa potenziale tensione è uno dei problemi delle politiche formative. Nel contempo, pensare la formazione come leva per realizzare il miglioramento continuo e la qualità totale significa concepirla come azione continuativa e di lungo periodo, poco soggetta agli alti e bassi, agli *stop and go* legati alle congiunture di business dell'impresa e ai cambi di management, non modellata principalmente sulla straordinarietà dei processi di ristrutturazione o di investimento tecnologico, sulla variabilità del *day by day*.

2.3. La formazione formale come pratica esperienziale di lavoro

Le esperienze di maggior successo nella formazione sembrano essere quelle in cui si realizza un forte intreccio tra formazione formale *off the job* e formazione *on the job*, cioè su un processo di apprendimento basato sul movimento circolare e ininterrotto che congiunge la teoria alla pratica e la pratica alla teoria. Alla base di questa constatazione empirica, largamente condivisa dai testimoni privilegiati della nostra ricerca, vi sono ragioni di ordine generale. Un apprendimento generato dall'esperienza lavorativa produce saperi empirici preziosi, soprattutto nell'ottica di mantenere le competenze distintive di un'organizzazione e di migliorarle in modo incrementale, tuttavia appare inadeguato a elaborare e fronteggiare forti discontinuità nelle *core competences* di un mestiere o, più in generale, di un'organizzazione (Gherardi, Nicolini 2004; Fabbri, 2007). Quando si realizzano salti qualitativi nel patrimonio professionale necessario alla gestione di un processo produttivo perché si sono verificati mutamenti di paradigma tecnologico (si pensi, ad esempio, all'introduzione dell'automazione integrata nei processi produttivi al posto delle singole postazioni automatizzate) oppure «rovesciamenti nei principi di organizzazione del lavoro», o ancora sistemi di incentivazione collettiva basati su obiettivi controvarianti, allora i saperi empirici accumulati nel passato risultano inadeguati a fronteggiare il cambiamento, in quanto troppo specifici e idiosincratichi alla precedente tecnologia e organizzazione.

Occorre, allora, innestare nuovi saperi formali che forniscano gli strumenti concettuali e operativi per gestire il cambiamento, saperi la cui pregnanza può essere colta appieno solo nel momento in cui sono impiegati nella pratica lavorativa. Per semplificare: tra il lavoro d'aula e l'apprendimento sul lavoro si stabilisce un movimento pendolare continuo che trasforma il conte-

sto di lavoro in un contesto di apprendimento, formalmente deputato a questo fine, e la formazione formale in un momento di produzione di saperi specificamente applicabili nel lavoro. Tutto ciò cambia anche la «topografia» dell'azione formativa: non tanto concentrata fisicamente nelle agenzie formative o in grandi sedi di formazioni, ma distribuita all'interno delle imprese. Il che induce le imprese anche a un ripensamento del loro *layout* con la previsione di «aree di apprendimento» (come è stato constatato dall'indagine), nel momento in cui l'impresa si concepisce come soggetto produttore non solo di beni e servizi, ma anche di saperi e competenze.

Trovano maggiore spazio le modalità di formazione tramite «contesti di lavoro simulato», cioè strutture organizzative che, per un verso, riproducono le condizioni di lavoro e, per un altro, sono re-ingegnerizzate con un *layout* e una strumentazione didattica particolarmente propizi all'apprendimento anche tramite la pratica. In alcuni dei casi esaminati si giunge a sostenere che la nuova modalità formativa, soprattutto per gli operai, si basa sulla triade formazione d'aula, formazione sul lavoro e polivalenza. Inoltre, l'apprendimento realizzato anche attraverso la pratica di lavoro favorisce uno sviluppo dei saperi, in chiave interfunzionale, secondo modalità di *cooperative learning* proprio perché i nuovi ruoli lavorativi incorporano, più che in passato, una struttura polifunzionale dei compiti, e le nuove strutture organizzative rafforzano le relazioni di interdipendenza tra funzioni e ruoli diversi. Non pochi testimoni aziendali hanno sottolineato l'importanza di sviluppare *team* interfunzionali, come addensati di competenze, per gestire gli impianti di produzione.

2.4. La formazione come pratica di responsabilizzazione

Questo principio muove dalla considerazione che la struttura gerarchica dell'impresa *lean* dovrebbe fondare la sua legittimazione non tanto sull'autorità formale, ma sul possesso di competenze adeguate al ruolo ricoperto e sull'assunzione di responsabilità rispetto agli obiettivi. Leadership fondata sulla competenza e leadership fondata sull'autorità è un classico dualismo delle organizzazioni: il modello della *lean production* opta, a livello formale, per il primo corno dell'alternativa. Ne discende un'importante conseguenza per le politiche formative: esse tendono a organizzare la diffusione delle competenze attraverso un processo «a cascata» lungo la linea gerarchica. Quindi, ogni componente della gerarchia è un capo e, nel contempo, un *trainer*, sino a prevedere al livello più basso della gerarchia una figura di *team*

leader, spoglio di una vera autorità gerarchica formale, ma investito di compiti di formatore e facilitatore. La creazione di una struttura reticolare di «normali» lavoratori, posti ai vari livelli dell'organizzazione aziendale, con funzioni di *trainer*, è una realtà già presente in imprese impegnate da più tempo nell'implementazione della produzione snella.

Quest'impostazione intende far assolvere al processo formativo più funzioni. Innanzi tutto, come abbiamo già osservato, quella di legittimazione della gerarchia sulla base delle competenze. I sottoposti assumono una disposizione all'obbedienza nei confronti della gerarchia perché ritengono che i capi siano soggetti in grado di impartire comandi sulla base della competenza, di fornire sostegno professionalmente qualificato nella risoluzione delle varianze, di vagliare e recepire i suggerimenti e le proposte che vengono dal basso. In secondo luogo, si tenta di ricomporre la tradizionale frattura tra il *dire* e il *fare* nei processi innovativi: il responsabile gerarchico che si fa sostenitore nella formazione di nuovi comportamenti lavorativi è anche colui che deve praticarli nell'esercizio della sua attività. Si instaura così una pressione dal basso per far aderire il comportamento della gerarchia ai dettati formali dell'organizzazione. Infine, il capo/*trainer* dovrebbe svolgere la funzione di punto di connessione e mediazione tra i fabbisogni professionali che discendono dal progetto generale di cambiamento e quelli che si manifestano a livello del singolo lavoratore, come punto di incontro tra logiche *top down* e logiche *bottom up* di definizione delle azioni formative. Così come ciascun lavoratore tendenzialmente è un punto di presidio della qualità, allo stesso modo ogni componente della «gerarchia» professionale è un punto di sviluppo di competenze.

Anche la nostra ricerca ha confermato che un conto sono i modelli organizzativi *in book* e un conto sono quelli *in action*: accade non infrequentemente che la gerarchia intermedia non sia in grado di assumere questo nuovo ruolo, con le inefficienze e le tensioni organizzative che ne derivano. La creazione di una rete di operatori-formatori presenta, poi, specifiche difficoltà nelle piccole e medie imprese, dove la possibilità di selezionare personale idoneo a svolgere questo ruolo interfunzionale è minore di quella potenzialmente presente nelle grandi imprese.

2.5. La formazione come risposta flessibile ai bisogni di competenze

Questo principio interessa prevalentemente due dimensioni della flessibilità dell'apparato produttivo: quella funzionale e quella temporale. Le esigenze

di flessibilità funzionale sono in gran parte fronteggiate con l'applicazione dei principi sopra richiamati. In quest'ambito la questione centrale è sviluppare appropriate competenze in chiave sia reattiva (adeguare in modo puntuale conoscenze e capacità dei lavoratori ai cambiamenti in corso o di prossima implementazione) sia proattiva (sviluppare un potenziale di saperi professionali che possa fronteggiare i cambiamenti futuri, i cui contorni non sono ancora completamente delineati). Che la flessibilità funzionale dell'impresa sia un potente motore di cambiamento della professionalità dei lavoratori in direzione di una maggiore polivalenza e polifunzionalità è sottolineato frequentemente dai dirigenti aziendali intervistati.

Le esigenze di flessibilità temporale nel campo della formazione discendono dalla particolare concezione del tempo del modello della produzione snella. Il tempo viene considerato, a tutti gli effetti, sia come una variabile organizzativa sia come una risorsa da economizzare (Cerruti, 1997). Non si tratta di una concezione nuova: già il taylorismo con la predeterminazione dei tempi, poi il fordismo con la cadenza meccanica della linea di montaggio e la sincronizzazione dei flussi produttivi, avevano utilizzato il tempo come una variabile per organizzare il lavoro e la produzione. Tuttavia trattavano in termini statici la variabile tempo: si trattava di ottimizzarne e predeterminarne quantitativamente l'uso, che si trattasse sia di orario di lavoro sia di tempo interno di lavoro. La produzione snella tende, invece, a farne un uso dinamico. Rimane inalterata, anzi si acuisce, la spinta a saturare il tempo con le attività lavorative, a riassorbire i pori temporali di inattività, in particolare mediante un intervento più sistematico del passato sui metodi di lavoro per eliminare progressivamente le attività che non producono valore.

Tuttavia, un tratto distintivo dell'organizzazione temporale *lean* è una maggiore reattività del tempo rispetto all'andamento dei parametri produttivi e di mercato. La competizione tra le aziende si gioca anche sulla velocità con cui sanno reagire ai cambiamenti, tanto che si può parlare dell'impresa *lean* come una *high speed company*. Proprio perché il modello *lean* richiede una maggiore velocità dei processi di cambiamento e una maggiore reattività nel governo delle varianze, le azioni formative soggiacciono agli stessi vincoli temporali. Esse richiedono di essere progettate, attuate e verificate in tempi rapidi. Si tratta di un leitmotiv ripetuto insistentemente dai rappresentanti aziendali interpellati. La pressione ad accorciare i tempi di apprendimento diventa molto forte. Il che spinge le imprese ad attuare in-

terventi di formazione orientati soprattutto allo sviluppo di competenze circoscritte, specifiche e immediatamente impiegabili, a scapito delle competenze più ampie e adattabili, con ciclo di vita più lungo. Nel contempo, come segnalato concordemente dai responsabili delle imprese, le agenzie di formazione professionale reagiscono troppo lentamente alla domanda di formazione, attivano normalmente processi di formazione su tempi lunghi, puntano sullo sviluppo di competenze «larghe», a basso tasso di obsolescenza, proprie di assetti produttivi relativamente stabili, tempi che vengono ulteriormente dilatati dalla lentezza procedurale con cui l'azione pubblica interviene in tale processo. L'intervallo di tempo tra l'emersione di fabbisogni formativi e la possibilità di darvi risposta, tramite il sostegno di risorse pubbliche, appare troppo ampio, incongruente con il nuovo assetto temporale della fabbrica. In particolare, dal punto di vista delle imprese, la capacità delle politiche pubbliche di rispondere alla domanda di formazione in tempi «reali» risulta ormai un requisito irrinunciabile del buon funzionamento dei processi di ammodernamento dell'azienda. Un requisito che, peraltro, può diventare una caratteristica generale del territorio e della sua capacità di mantenere e attrarre investimenti.

2.6. La formazione come fattore di trasparenza organizzativa

È la traduzione in campo formativo della cosiddetta «fabbrica trasparente», postulata dalla *lean production*. La «gestione a vista», l'essenzialità della tecnologia, l'ordine e la pulizia dell'ambiente e del luogo di lavoro, la riduzione degli stock di componenti e materiali lungo il processo produttivo, la diffusione di tecnologie informatiche, sono tutti elementi che puntano a rendere informativamente più trasparente, quindi conoscitivamente più controllabile, il processo produttivo a livello sia centralizzato sia decentrato. Allo stesso modo, le varie articolazioni del sistema formativo dovrebbero realizzare la trasparenza rendendo noti, nelle forme più opportune, gli obiettivi dell'azione formativa, i metodi e gli strumenti di mappatura delle competenze, i risultati dell'analisi delle competenze e dei fabbisogni formativi, l'offerta formativa, i risultati delle iniziative formative sul piano sia dello sviluppo professionale sia dell'efficienza produttiva, i rischi ambientali ed ergonomici cui connettere le azioni formative, le mappe di polivalenza, nonché certificando le competenze acquisite. La possibilità di costruire una «casa di vetro» della formazione si può avvalere delle inedite opportunità offerte dalle tecnologie informatiche, dai cambiamenti nei metodi di gestione

della relazione tra capo e collaboratore in direzione di stili di leadership «trasformativazionali» (Bass, Avolio, 1996), dalla diffusa tendenza a negoziare tra le parti sociali i programmi di formazione.

Sulla scorta dei dati della ricerca, l'attuazione di questo principio sembra procedere tra molte incertezze manageriali, dovute probabilmente (ma su questo aspetto la ricerca fornisce solo alcuni indizi, da interpretare con cautela) sia a una scarsa consapevolezza delle funzioni assolte dalla trasparenza nelle politiche formative sia ai timori di una perdita di discrezionalità nel controllare le relazioni di lavoro. Nel contempo l'indagine ha rilevato la presenza, soprattutto nelle grandi imprese appartenenti alla fascia dei fornitori di primo livello della filiera *automotive*, di sistemi formativi aziendali molto innovativi nell'applicazione di questo principio, realizzati mediante soluzioni di informatica distribuita che consentono, ad esempio, a ciascun dipendente di accedere all'intera offerta formativa dell'impresa, di candidarsi per partecipare alle iniziative formative, di consultare il proprio profilo di competenza in rapporto al profilo di competenza atteso, di consultare l'«archivio» delle proprie attività formative. La mancata trasparenza sembra derivare, dunque, più da orientamenti manageriali che da vincoli tecnologici o gestionali.

3. Due varianti della politica *lean* di formazione

Nella realtà delle imprese, i percorsi di applicazione dei principi della formazione *lean* – sopra richiamati – sono assai differenziati, dando luogo a soluzioni assai diverse. L'eterogeneità delle soluzioni sembra oscillare tra due varianti stilizzate della politica *lean* di formazione: la variante della *formazione a specializzazione snella* e la variante della *formazione a sviluppo snello*.

La logica di fondo della prima variante è rappresentata dalla diretta finalizzazione dello sviluppo delle competenze all'eliminazione degli errori, delle inefficienze che derivano da inadeguati o erronei comportamenti lavorativi. In quest'impostazione viene posta una forte enfasi su un duplice nesso: quello tra l'individuazione delle perdite e delle inefficienze e gli «errori» umani; quello tra gli «errori» umani e le azioni formative «sitate», volte a una migliore conoscenza sia dei metodi e degli strumenti *lean* per la realizzazione della qualità totale (il catalogo di tale strumentazione è molto ampio e variegato) sia delle attrezzature, delle tecnologie e delle procedure impie-

gate in quel segmento di processo produttivo. Sono molto sviluppate le attività di parametrizzazione e misurazione dei risultati delle azioni formative, in termini di rapporto tra benefici e costi, e l'azione formativa sembra legittimarsi solo quando tale rapporto è superiore a uno, già in tempi brevi. Questa variante ha un significativo punto di forza: solitamente è in grado di realizzare, nel breve periodo e nel contesto dato, un rapporto certo e positivo tra benefici e costi dell'azione formativa. Si può così dimostrare empiricamente, innanzi tutto all'interno del management aziendale, che la formazione «paga», e in tal modo dare continuità all'azione formativa e ai relativi investimenti. È un'impostazione cui sembrano richiamarsi preferenzialmente le grandi imprese, fornitrici di primo livello, che applicano modelli molto formalizzati di produzione *lean* e metodi di implementazione altrettanto proceduralizzati.

Vi è, però, un punto di debolezza di questo orientamento: esso sembra poco adatto a sviluppare il potenziale di innovazione al di fuori dei metodi e degli strumenti predefiniti, cioè a sviluppare competenze che possano produrre soluzioni innovative al di fuori di schemi di apprendimento prestabiliti. È un orientamento che appare poco adeguato alle piccole e medie imprese, dove le soluzioni di miglioramento sono molto specifiche e spesso frutto più di conoscenze integrate del contesto di lavoro e d'interazioni sociali all'interno di «comunità di pratica» che di applicazioni analitiche di singoli strumenti di miglioramento (che tuttavia è opportuno conoscere e saper applicare). Nelle piccole e medie imprese i processi formativi sembrano più legati all'esistenza di «comunità di pratica», piuttosto che «comunità di apprendimento»⁴.

La seconda variante del modello della formazione *lean* – formazione a sviluppo snello – non rinuncia a finalizzare la formazione al raggiungimento di obiettivi di miglioramento di produttività, qualità e sicurezza sul lavoro, tuttavia si caratterizza per l'intento di sviluppare competenze ridondanti, rispetto a quelle puntualmente necessarie per realizzare specifici obiettivi di miglioramento individuati a livello *shop floor*, e fortemente trasversali. Lo scopo è trasformare ogni lavoratore in un agente attivo di miglioramento, in grado di ricombinare le proprie conoscenze sia per identificare i punti critici da migliorare sia per ricercare le soluzioni da adottare. Il processo di ra-

⁴ Sulla distinzione tra «comunità di pratica» e «comunità di apprendimento», vedi Matalucci, Sarati (2006).

zionalizzazione punta su una minore formalizzazione delle procedure e dell'uso degli strumenti di miglioramento continuo e su una maggiore capacità di iniziativa dei lavoratori, a livello singolo e di gruppo, e una maggiore capacità propositiva in contesti di *cooperative learning* in virtù dello *slack* di competenze in possesso del singolo lavoratore. Questa sembra essere la soluzione adottata preferenzialmente dalle piccole e medie imprese dinamiche e innovative. Con una avvertenza: le piccole e medie imprese hanno grandi difficoltà a metterla in pratica, in quanto soggiacciono a forti vincoli sul versante delle risorse finanziarie, produttive e organizzative.

4. I dualismi della formazione *lean* e il ruolo delle parti sociali

È un dato consolidato della ricerca e degli studi che la formazione continua in Italia sia solcata da una molteplicità di dualismi sociali che ne riducono l'efficienza e l'equità (Isfol, 2011, 2012, 2013). Anche gli altri paesi europei sperimentano fenomeni simili, ma nella gran parte dei casi in misura minore; solo i paesi economicamente più arretrati dell'area mediterranea hanno prestazione peggiori di quelle italiane (Ocse, 2003; Pellegrini, Frigo, 2006; Eurofound, 2013). La situazione in Piemonte e in provincia di Torino non è molto dissimile da quella nazionale (Ires Piemonte, 2010a, 2010b, 2011; Provincia Torino, 2010). Ci pare interessante verificare se l'introduzione di modalità di formazione *lean* alteri, e in che direzione, il tradizionale assetto dei dualismi formativi. Ovviamente con la presente ricerca, di tipo squisitamente qualitativo, non si è potuta compiere questa verifica in modo robusto (occorrerebbe un'apposita indagine quantitativa, condotta su un campione rappresentativo di imprese, e l'utilizzo di data base che consentano una comparazione diacronica delle variabili), tuttavia è stato possibile cogliere nelle dichiarazioni dei soggetti intervistati indizi di cambiamenti, da utilizzare però con grande cautela analitica e da sottoporre al successivo controllo empirico.

I primi due grandi dualismi sono quelli tra formazione *estesa vs poco estesa* e tra formazione *intensa vs poco intensa*. Si tratta di questioni centrali delle politiche formative: un volume di formazione inadeguato non consente all'impresa di raggiungere il livello di *output* considerato efficiente e ai lavoratori di mantenere o aumentare la probabilità di rimanere occupati e di aumentare le opportunità di dinamica salariale e di mobilità professionale

(Paolucci, Neirotti, 2001, 2011). Dall'indagine emergono molti e concordanti segnali che le politiche di formazione *lean* tendano a coinvolgere platee di lavoratori molto più ampie del passato. Sono frequenti i piani aziendali di formazione, alle volte programmati nell'arco di due-tre anni, che coinvolgono tendenzialmente tutti o la gran parte dei lavoratori, a prescindere dagli interventi formativi generalizzati che derivano dagli obblighi di legge sui temi dell'ambiente e della sicurezza del lavoro, a conferma del carattere tendenzialmente pervasivo di questo modello di riorganizzazione della produzione e del lavoro.

L'analisi sull'intensità della formazione rinvia alla domanda: tra chi viene distribuita la risorsa della formazione e in che misura? Ora l'indagine sembra suggerire che il modello della formazione *lean*, mentre genera un'estensione della formazione, concentra in modo molto marcato, forse più del passato, le azioni formative sulle figure di lavoratori giovani, maschi, con media e alta qualificazione, con un buon livello di istruzione, con un contratto a tempo pieno e *full time*, occupati nelle grandi imprese, cioè sulle figure professionali «forti» della razionalizzazione. La formazione sembra più intensa tra i lavoratori inseriti negli snodi cruciali dell'organizzazione snella e più superficiale tra gli altri. La principale ragione di questa situazione risiede nella distribuzione segmentata dell'autonomia operativa tra le diverse posizioni di lavoro. È sostanzialmente vero che nel modello della *lean production* ciascun lavoratore è pensato come punto di assorbimento dell'incertezza e di generazione di miglioramento continuo, pertanto è dotato di un margine di autonomia e di un correlato stock di competenze, tuttavia tale margine è distribuito in modo assai ineguale tra le diverse posizioni organizzative. La *lean production* ricerca la massima efficienza, la quale si può ottenere in condizioni di stabilità e certezza operativa, dove si applica il lavoro proceduralizzato e standardizzato; il margine di autonomia serve, allora, a «sigillare» questo nucleo lavorativo altamente razionalizzato e, nel contempo, a ricercare nuove soluzioni per ampliarlo. Il lavoro può diventare più proceduralizzato e, nel contempo, più autonomo, come osservato in molti studi sulle fabbriche postfordiste (Adler, 1995; Durand, Stewart, Castillo, 1998; Gollac, Volkoff, 2000).

Ora, nella *lean production* vi sono molti lavori con un'ampia area di compiti predeterminati, nei modi e nei tempi: qui la formazione è addestramento quando si tratta di far apprendere al lavoratore i compiti standardizzati; è, nel contempo, formazione in senso proprio quando è rivolta a sviluppa-

re le competenze richieste dall'esercizio dello spazio di autonomia. Se lo strato di lavoro autonomo è sottile, sarà anche sottile, poco intensa, la formazione; viceversa, laddove il margine di autonomia è ampio e caratterizzato da compiti complessi, essa sarà più intensa. Nella *lean production* tendenzialmente tutti i lavoratori diventano più autonomi, tuttavia sembra aumentare il divario professionale tra lavoratori che eseguono lavori prevalentemente predeterminati e lavoratori che svolgono lavori variati.

Anche il classico dualismo tra formazione *generale vs specifica* viene in qualche misura ridefinito dal modello della *lean production*. Come abbiamo già osservato, la formazione tende ad avere sempre più una caratterizzazione specifica, il che spiega anche la propensione delle imprese a investire maggiormente in formazione. La più accentuata specificità della formazione, accompagnata da una sua maggiore diffusione e intensità, ha effetti ambivalenti sia per i lavoratori sia per l'impresa. Da un lato, l'impresa ha convenienza a trattenere i lavoratori formati se vuole realizzare il guadagno atteso dall'investimento formativo, pertanto per i lavoratori aumenta la stabilità del posto di lavoro; nel contempo, rischia di non sviluppare nel presente un'adeguata flessibilità funzionale delle sue forze di lavoro e, in prospettiva, un sufficiente potenziale a sostegno dell'innovazione continua. Dall'altro lato, i lavoratori acquisiscono competenze spendibili solo nell'impresa e diventano, pertanto, più deboli, meno occupabili nel mercato esterno del lavoro. È difficile stabilire in modo esatto quali contenuti siano specifici all'impresa e quali siano generali, quale sia il mix migliore tra i due tipi di competenze. Forse una politica pubblica che sostenga scelte manageriali d'innovazione di non breve periodo e un sistema di relazioni industriali che sappia collocare le misure di razionalizzazione e le relative azioni formative non nel quadro della singola impresa, ma in quello del sistema delle imprese, possono fornire un utile contributo per stabilire un nuovo equilibrio tra formazione generale e formazione specifica.

Un altro tradizionale dilemma delle politiche formative aziendali è legato al dualismo tra *redditività di breve vs lungo periodo*. È molto diffusa nella proprietà e nel top management delle imprese una spinta a realizzare un'elevata redditività a breve termine o, nella situazione di crisi attuale, una forte e immediata riduzione dei costi⁵. La realizzazione di programmi di inno-

⁵ Si tratta di una spinta alimentata principalmente dalla tendenza alla finanziarizzazione delle imprese: vedi Salento, Masino (2013).

vazione porta con sé nell'immediato costi di formazione che, in ragione della continuità con cui devono essere realizzate le iniziative, si configurano come costi fissi, in parte ripagabili solo in tempi medi o medio-lunghi. Di qui la propensione delle imprese, al sorgere di difficoltà economiche o di qualunque incertezza manageriale, a interrompere le attività formative, a ridimensionarle pesantemente oppure a concentrarle prevalentemente su modalità formative molto specifiche, che danno ritorni immediati in termini di benefici, ma che sviluppano nelle persone capacità e potenziali professionali ristretti. Il modello *lean*, per le ragioni che abbiamo già visto, può spingere le scelte dell'impresa in questa direzione. Non è facile uscire da questa situazione in assenza di incentivi istituzionali che sospingano l'impresa ad assumere una visione di lungo periodo nell'attuazione dei programmi di cambiamento e, quindi, di formazione. Anche in questo caso, in combinazione con le politiche pubbliche di incentivazione, può essere utile un intervento regolativo del sistema di relazioni industriali affinché siano mantenuti gli investimenti formativi previsti, intervento che può trovare nel sindacato un sostenitore, in quanto in concordanza stretta con gli interessi dei suoi rappresentati.

In generale, il ruolo delle parti sociali può essere effettivamente utile nel governare i dualismi della formazione continua, anche di quella *lean*? Sull'ipotesi che sia utile vi è una ampia concordanza di opinioni nel campo degli studi (Mip Politecnico di Milano, 1998; Mazzanti, Pini, Tortia, 2005). La contrattazione decentrata dovrebbe essere potenzialmente in grado di ben individuare le azioni formative tagliate sulle esigenze delle singole imprese e dei loro lavoratori, attribuendo un carattere di qualità alle azioni di formazione continua, qualità che attiene agli aspetti sia di efficienza sia di equità. Inoltre, l'azione delle parti sociali, e soprattutto la loro interazione negoziale, proprio perché volta a cercare soluzioni condivise, possono dar luogo a «buone» azioni sotto il profilo della legittimazione, in quanto creano un consenso attorno alle misure adottate, sia tra le imprese sia tra i lavoratori, utile per realizzarle con successo. Infine, la ripetizione dei «giochi» negoziali e delle interazioni tra le parti sociali sviluppa in ciascuna di esse una maggiore conoscenza degli interessi, delle ragioni e della forza dell'altra, rendendo più calcolabile e razionale il processo di definizione delle azioni formative.

Si tratta, però, di osservazioni che fanno riferimento a un'interpretazione stilizzata del ruolo delle parti sociali. Nella realtà si osservano alcuni scosta-

menti rispetto al modello atteso e alcune criticità nel funzionamento del sistema di relazioni industriali. È necessario precisare che, anche in questo ambito tematico, la ricerca, in ragione della sua impostazione (ricorso a interviste rivolte prevalentemente a responsabili aziendali e solo in misura molto limitata a sindacalisti, e in nessun caso a lavoratori), non è in grado di analizzare in modo empiricamente fondato il ruolo delle parti sociali nelle politiche di formazione continua, limitandosi a trarre alcuni spunti interpretativi dalle dichiarazioni raccolte, che possono essere considerati indizi, non certo prove, di una situazione.

Sul versante sindacale un aspetto da considerare è il ruolo spesso qualitativamente poco incisivo svolto dalle rappresentanze sindacali nella definizione concordata delle iniziative formative a livello aziendale. Semplificando un poco la descrizione, possiamo osservare che è assai diffusa la prassi secondo cui l'impresa elabora un progetto formativo, lo sottopone alla rappresentanza sindacale che lo sottoscrive, senza fornire particolari contributi. La debole propositività del sindacato è richiamata in molte dichiarazioni di dirigenti aziendali, peraltro concordanti con le osservazioni raccolte tra i dirigenti stessi, sebbene spesso vi sia una proficua interazione con la rappresentanza sindacale nella dimensione informale delle relazioni industriali; informalità che non sembra essere necessariamente sinonimo di debolezza sindacale, ma modalità con cui il ruolo sindacale viene esercitato giorno dopo giorno: forzando forse un poco l'interpretazione, possiamo dire che anche l'azione sindacale sul luogo di lavoro sulle politiche formative diventa più *lean*. Sui temi dell'ambiente e della sicurezza del lavoro, invece, i sindacati dimostrano una maggiore capacità di progettazione e di proposta formativa, e solitamente sono considerati interlocutori importanti e competenti dalle direzioni aziendali.

Gli stessi sindacati sembrano rendersi conto della scarsa incisività del loro ruolo, sebbene la firma degli accordi, quindi il loro consenso, sia una condizione di ammissibilità al finanziamento di una parte dei progetti. È possibile ipotizzare più spiegazioni di questa situazione. Innanzi tutto, è possibile che i sindacati esperiscano un'asimmetria informativa sull'insieme del processo di innovazione: obiettivi, investimenti, modalità attuative, cronoprogramma, ricadute professionali e salariali. Ciò rende più difficile alla rappresentanza sindacale cogliere le interdipendenze tra programma di innovazione in generale e azioni formative in particolare, con la conseguente difficoltà a intervenire con cognizione di causa. Un secondo elemento che

indebolisce l'azione sindacale è legato all'inadeguata competenza negoziale della rappresentanza. Il confronto tra parti sociali sulla formazione continua richiede conoscenze e capacità specifiche che non sempre sono possedute dai negoziatori sindacali: poiché la formazione continua viene considerata, comunque, una risorsa di cui beneficiano i lavoratori, appare meno urgente, in una scala di priorità degli interventi, attrezzarsi per intervenire efficacemente. E così la situazione si perpetua.

Sul versante aziendale il debole ruolo regolativo delle relazioni sindacali sembra riconducibile alla cultura manageriale e all'impostazione delle politiche di gestione del personale: accanto ad aziende che puntano su un reale coinvolgimento del sindacato, soprattutto sulle tematiche che riguardano gli operai, vi sono altre aziende che sembrano assumere un orientamento oppositivo, che rende difficile alle rappresentanze sindacali di insediarsi o di svolgere un ruolo significativo. In base ai dati raccolti, la *lean production* sembra coesistere sia con orientamenti manageriali che puntano a un ridimensionamento drastico del sistema aziendale di relazioni sindacali sia con orientamenti più aperti che tendono a valorizzare il ruolo del sindacato. Quel che i dati raccolti sembrano confermare è l'accentuata propensione delle aziende *lean* nel realizzare una maggiore individualizzazione nella gestione del personale, politiche formative incluse⁶.

5. Conclusioni

Occorre osservare, anzitutto, che la configurazione idealtipica della politica formativa *lean* è caratterizzata da una specifica finalità strategica: lo sviluppo all'interno dell'impresa di un sistema di formazione continua, non di singole azioni o politiche, vale a dire di meccanismi socio-organizzativi che producano intenzionalmente competenze professionali, con continuità e in modo diffuso, correlate a un aumento delle prestazioni dell'impresa e, seppur in minor misura, dell'occupabilità dei lavoratori. La domanda da cui muove questo orientamento strategico non è «quanta e quale formazione ha svolto l'impresa» (logica *output oriented*), ma «quale capacità ha l'impresa di promuovere formazione per conseguire obiettivi di miglioramento conti-

⁶ Sull'individualizzazione nella gestione delle relazioni di lavoro, vedi Danford, Richardson, Upchurch (2002); Crouch (2012).

nuo dell'efficienza e della qualità del lavoro?» (logica *input oriented*). Secondo quest'orientamento ciò che qualifica la politica formativa non è tanto la capacità di promuovere azioni per colmare i gap tra competenze richieste e competenze agite, così come vengono di volta in volta evidenziati, capacità che pur tuttavia l'impresa deve possedere per gestire in modo efficiente il personale, quanto l'attitudine a sviluppare in modo più veloce, diffuso, continuo e appropriato i processi di apprendimento rispetto ai concorrenti. L'obiettivo strategico è la creazione e lo sviluppo dell'«azienda formativa strutturata, anche se i percorsi per raggiungere il risultato possono essere diversi, da quelli più pianificati e sinottici a quelli di orientamento situazionale che procedono per approssimazione successive, per adattamento.

La diffusione del modello della produzione snella nelle imprese comporta una profonda ridefinizione delle politiche formative. Sulla base dei risultati raccolti si è cercato di comprendere i caratteri «generali» della politica formativa *lean*. Essi sono stati individuati in sei elementi. La formazione è concepita come azione integrata, non già come azione da sviluppare autonomamente, nel più generale processo di cambiamento che investe le diverse dimensioni dell'organizzazione della produzione: la tecnologia, l'organizzazione del lavoro, le politiche di gestione delle relazioni di lavoro. La formazione, inoltre, è pensata come leva di miglioramento continuo: si cerca di stabilire una forte e parametrata correlazione tra l'azione formativa e i suoi risultati, a livello sia di competenze professionali sia di risultati produttivi attesi. In un'organizzazione produttiva in cui la componente «intellettuale» del lavoro aumenta (almeno in parte), si afferma la necessità di progettare la formazione come attività esperienziale: è soprattutto attraverso il continuo rinvio tra saperi pratici e saperi formalizzati, applicati nella situazione di lavoro, che sviluppa il processo di apprendimento; il lavoro si «dematerializza», il processo di apprendimento si «materializza». La formazione tende a diventare una pratica di responsabilizzazione che investe tutti i livelli della gerarchia, sicché il leader è anche un *trainer*, e la capacità di sviluppare competenze diventa elemento di legittimazione della gerarchia. La nuova organizzazione del tempo nella produzione snella, basata sulla «prontezza intrinseca» del sistema (Butera, 2010), richiede di sviluppare politiche formative veloci e reattive a sostegno dei processi di cambiamento delle tecnologie e delle organizzazioni e di gestione del personale. Infine, la formazione diventa un fattore di trasparenza organizzativa attraverso lo sviluppo di sistemi semplici e formalizzati di incontro tra domanda e offerta di for-

mazione nel mercato interno dell'impresa, di analisi e di valutazione delle competenze.

Nella realtà delle imprese questi principi sono applicati con diversa sistematicità e profondità, e le diversità che ne conseguono sembrano riconducibili a due varianti della politica *lean* di formazione: quella rivolta a realizzare prevalentemente una formazione specialistica, pensata come leva per realizzare in tempi brevi un miglioramento delle prestazioni del sistema produttivo sotto forma di riduzione degli sprechi, di aumento dell'efficienza macchine, di miglioramento ergonomico, di maggiore standardizzazione delle procedure di lavoro, di livellamento della produzione; quella rivolta a promuovere una formazione allo sviluppo, orientata a raggiungere soprattutto un aumento della flessibilità funzionale, del potenziale innovativo della forza lavoro, delle prestazioni legate agli spazi di autonomia nel lavoro.

Le nuove politiche di formazione in parte conservano e in parte ridefiniscono i tradizionali dualismi della formazione stessa: in particolare, aumenta l'estensione degli interventi formativi, sino a coinvolgere tendenzialmente tutta la popolazione lavoratrice, ma la loro intensità appare significativamente segmentata: la formazione tende a concentrarsi sulle figure professionali «cruciali» del nuovo sistema produttivo, quelle dotate di maggiore spazio di autonomia. Il sistema di relazioni industriali sembra possedere potenzialmente la capacità di attenuare vecchi e nuovi dualismi sociali: tuttavia, in realtà il sindacato sembra dotato di una modesta capacità propositiva e di iniziativa e, nel contempo, sono molte le imprese che non ritengono, almeno in via di fatto, la negoziazione collettiva una risorsa del nuovo processo di razionalizzazione.

Riferimenti bibliografici

- Adler P. (1995), «*Democratic Taylorism*»: *The Toyota Production System al Nummi*, in Babson S. (a cura di), *Lean Work. Empowerment and Exploitation in the Global Auto Industry*, Detroit, Wayne State University Press.
- Alvesson M., Willmoth H. (a cura di) (1992), *Critical Management Studies*, Londra, Sage.
- Appay B. (2006), *La dictature du succès, le paradoxe de l'autonomie contrôlée et de la précarisation*, Parigi, L'Harmattan.
- Askenazy P. et al. (2006), *Organisation et intensité du travail*, Tolosa, Octarés.
- Baldissera A., Cerruti G.C. (a cura di) (2012), *Il caso Fiat. Una svolta nelle relazioni industriali?*, Acireale-Roma, Bonanno Editore.
- Bass B.M., Avolio B.J. (a cura di) (1996), *La leadership trasformazionale. Come migliorare l'efficacia organizzativa*, Milano, Guerini e Associati.
- Bechtel G. (2005), *Potere e soggetto. Il dibattito sul post-fordismo*, Milano, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto.
- Becker B.E., Huselid M.A. (1998), *High Performance Work Systems and Firm Performance: A Synthesis of Research and Managerial Implications*, in *Human Resources Management*, 16, pp. 53-101.
- Black S., Lynch L. (2004), *What's Driving the New Economy? The Benefits of Workplace Innovation*, in *Economic Journal*, 114, pp. 97-116.
- Boreham P. (1992), *The Myth of Post-Fordist Management: Work Organization and Employee Discretion in Seven Countries*, in *Employee Relations*, 2, pp. 13-24.
- Bourgeois F., Roart X., Davezies P., Valeyre A. (2012), *Les fausses promesses de la méthode Toyota*, in *Santé et Travail*, 78, pp. 25-40.
- Boyer R. Freyssenet M. (2000), *Les modèles productifs*, Parigi, La Decouverte.
- Butera F. (2010), *Presentazione*, in Cusumano M.A., *Staying Power. Restare forti. Sei durevoli principi di strategia e organizzazione in un mondo incerto*, Milano, Franco Angeli.
- Camuffo A. (2014), *L'arte di migliorare. Made in Lean Italy per tornare a competere*, Venezia, Marsilio.
- Cerruti G.C. (1997), *Il tempo di lavoro tra fordismo e postfordismo: dall'orario di lavoro standard all'orario variabile*, in Bergamaschi M. (a cura di), *Questione di ore. Orario e tempo di lavoro dall'800 a oggi. Studi e ricerche*, Pisa, Biblioteca Franco Serantini.
- Colombo M., Delmastro M., Rabbiosi L. (2007), *High Performance Work Practices, Decentralisation and Profitability: Evidence from Panel Data*, in *Industrial and Corporate Change*, 6, pp. 1037-1067.

- Crouch C. (2012), *Il declino delle relazioni industriali nell'odierno capitalismo*, in *Stato e Mercato*, 1, pp. 55-76.
- Danford A., Richardson M., Upchurch M. (2002), *Crisi del sindacato o suo rinnovamento? Le risposte dei sindacati all'individualizzazione delle relazioni sul posto di lavoro*, in *Sociologia del Lavoro*, 86-87, pp. 165-190.
- Durand J.P., Stewart P., Castillo J.J. (a cura di) (1998), *L'avenir du travail à la chaîne. Une comparaison internationale dans l'industrie automobile*, Parigi, La Découverte.
- Enrietti A. (2013), *Il settore automotive in Italia e in Piemonte. Quadro di lungo periodo e imprese analizzate*, in Cerruti G.C., Enrietti A., Magone A., Signoretti A., *Lean production e territorio*, in www.torinonordovest.it.
- Eurofound (2013), *5th European Working Conditions Survey. Overview Report*, in www.eurofound.europa.eu/publications.
- Fabbi L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Roma, Carocci.
- Fortunato V. (2012), *La Fiat e il lavoro operaio nella manifattura di classe mondiale*, in *Sociologia del Lavoro*, 126, pp. 222-235.
- Fortunato V. (2008), *Ripensare la Fiat di Melfi. Condizioni di lavoro e relazioni industriali nell'era del Wcm*, Roma, Carocci.
- Gherardi S., Nicolini D. (2004), *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*, Roma, Carocci.
- Gollac M., Volkoff S. (2000), *Les conditions de travail*, Parigi, La Découverte.
- Ires Piemonte (2011), *Rapporto 2011. La formazione professionale regionale in Piemonte (dati 2010)*, Torino, Ires.
- Ires Piemonte (2010a), *La formazione professionale in Provincia di Torino (anno 2008)*, Torino, Ires Piemonte NetPaper, 1.
- Ires Piemonte (2010b), *Rapporto 2010. La formazione professionale regionale in Piemonte (dati 2009)*, Torino, Ires.
- Isfol (2013), *XIII Rapporto annuale sulla formazione continua. Annualità 2011-2012*, Roma, Isfol.
- Isfol (2012), *XII Rapporto annuale sulla formazione continua. Annualità 2010-2011*, Roma, Isfol.
- Isfol (2011), *XI Rapporto annuale sulla formazione continua. 2010*, Roma, Isfol.
- Kochan T.A., Lansbury R.D., MacDuffie J.P. (1997), *After Lean Production. Evolving Employment Practices in the World Auto Industry*, Ithaca, Cornell University.
- Labory S., Leoni R., Cristini A. (2008), *Cambiamenti tecnologici e organizzativi, sistemi di gestione delle risorse umane e performance d'impresa. Una rassegna critica*,

- in Leoni R. (a cura di), *Economia dell'innovazione. Disegni organizzativi, pratiche lavorative e performance d'impresa*, Milano, Franco Angeli.
- Leoni R. (cura di) (2008), *Economia dell'innovazione. Disegni organizzativi, pratiche lavorative e performance d'impresa*, Milano, Franco Angeli.
- Leoni R. (2006), *Competenze lavorative in Italia: declinazioni, misurazioni, correlazioni e dinamiche*, in Isfol (a cura di), *Organizzazione, apprendimento, competenze. Indagine sulle competenze nelle imprese industriali e di servizi in Italia*, Soveria Mannelli, Rubbettino.
- Liker J.K., Attolico L. (2014), *The Toyota Way. I 14 principi per la rinascita del sistema industriale italiano*, Milano, Hoepli.
- Masino G. (2005), *Le imprese oltre il fordismo. Retorica, illusioni, realtà*, Roma, Carocci.
- Mattalucci L., Sarati E. (2006), *Oltre la formazione apparente: dalle comunità di apprendimento alle comunità di pratica*, in *Sociologia del Lavoro*, 103, pp. 205-228.
- Mazzanti M., Pini P., Tortia E. (2005), *Organizational Innovations, Human Resources and Industrial Relations*, in Leoni R., Usai G. (a cura di), *Organizations Today*, New York, Palgrave Macmillan.
- Milgrom P., Roberts J. (1997), *Economia, organizzazione e management*, Bologna, Il Mulino.
- Milgrom P., Roberts J. (1995), *Complementarities and Firms: Strategy, Structure, and Organisational Change in Manufacturing*, in *Journal of Accounting and Economics*, 19, pp. 179-208.
- Mip Politecnico di Milano (1998), *La partecipazione e la formazione congiunta nell'industria automobilistica europea: le commissioni paritetiche azienda-sindacato*, Milano, Mip.
- Murray G., Belanger J., Giles A., Lapointe P.-A. (2004), *L'organisation de la production et du travail: vers un nouveau modèle?*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Ocse (2003), *Employment Outlook 2003*, Parigi, Ocse.
- Osterman P. (2000), *Work Reorganization in an Era of Restructuring: Trends in Diffusion and Effects on Employees Welfare*, in *Industrial and Labor Relations Review*, 53, pp. 179-196.
- Paolucci E., Neirotti P. (2011), *Il complesso legame tra investimenti in formazione e processi di innovazione. Alcune tendenze dalle grandi imprese italiane*, in *Studi Organizzativi*, 1, pp. 112-143.

- Paolucci E., Neirotti P. (2001), *Le imprese e la formazione continua*, in Frigo F., Lindo W.V. (a cura di), *Economia e costi della formazione aziendale*, Milano, Franco Angeli, pp. 112-143.
- Pedersini R. (2007), *Differenze e individualizzazione; quale ruolo per le relazioni industriali?*, relazione, Congresso Ais sezione Elo, Urbino, 13-15 settembre.
- Pellegrini C., Frigo C. (a cura di) (2006), *La formazione continua in Italia. Indagini nazionali e internazionali a confronto*, Milano, Franco Angeli.
- Pettersen J. (2009), *Defining Lean Production: some Conceptual and Practical Issues*, in *The Tqm Journal*, XXI, 2, pp. 127-142.
- Pfeffer J. (1994), *Competitive Advantage Through People*, Boston, Harvard Business School Press.
- Pini P. (a cura di) (2004), *Innovazione, relazioni industriali e risultati d'impresa. Un'analisi del sistema industriale di Reggio Emilia*, Milano, Franco Angeli.
- Pini P. (a cura di) (2002), *Innovazioni organizzative, risorse umane e relazioni industriali nelle imprese dell'industria alimentare in Emilia-Romagna*, Milano, Franco Angeli.
- Provincia di Torino (2010), *Rapporto 2010. L'istruzione e la formazione professionale in Provincia di Torino (dati 2009)*, Torino, Provincia.
- Salento A., Masino G. (2013), *La fabbrica della crisi. Finanziarizzazione delle imprese e declino del lavoro*, Roma, Carocci.
- Sennett R. (1999), *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Milano, Feltrinelli (ed. orig. 1998).
- Valeyre A., Lorenz E., Cartron D., Csizmadia P., Gollac M., Illéssy M., Makó C. (2009), *Working Conditions in the European Union: Work Organisation*, Lussemburgo, Office for Official Publications of the European Communities (www.eurofound.europa.eu/publications).
- Vivarelli M., Piga C., Piva M. (2004), *Il triangolo competitivo: innovazione, organizzazione e lavoro qualificato*, in *L'Industria*, 4, pp. 655-674.
- Volpato G. (2008), *Fiat Group Automobiles Un'Araba Fenice nell'industria automobilistica internazionale*, Bologna, Il Mulino.
- Womak J.P., Jones D.T. (1997), *Lean Thinking. Come creare valore e bandire gli sprechi*, Milano, Guerini e Associati.

ABSTRACT

Sulla scorta dei dati empirici raccolti da una ricerca condotta nel 2012 in 15 imprese appartenenti prevalentemente al settore automotive della provincia di Torino, l'articolo si pone la domanda di quali siano le caratteristiche di una politica formativa congruente con il modello della «produzione snella». Si constata che l'applicazione di questo nuovo modello produttivo comporta una profonda ridefinizione delle politiche formative. In proposito sono stati individuati sei principi caratterizzanti la politica formativa lean, la cui applicazione, però, varia significativamente in relazione al contesto aziendale. Le nuove politiche di formazione in parte conservano e in parte ridefiniscono i tradizionali dualismi della formazione continua. Il sistema di relazioni industriali sembra possedere potenzialmente la capacità di attenuare i vecchi e nuovi dualismi sociali, tuttavia, il sindacato sembra dotato di una modesta capacità propositiva e di iniziativa; nel contempo, sono molte le imprese che non ritengono, almeno in via di fatto, la negoziazione collettiva una risorsa del nuovo processo di razionalizzazione.

LEAN PRODUCTION AND NEW TRAINING POLICIES IN THE AUTOMOTIVE INDUSTRY

On the basis of the empirical data retrieved from a research conducted in 2012 among 15 businesses mainly belonging to the automotive industry in the province of Turin, the article analyzes which features can make training policies more congruent with the lean production model. The implementation of said new production model has indeed proven to require a redefinition of training policies. With regards to this necessity, six characterizing principles for a lean training policy have been identified. However the implementation of these principles significantly varies in relation to specific contexts of business. New training policies partially maintain and partially redefine the traditional dualisms inherent to continuous training. The system of industrial relations seems to have the potential to attenuate old and new social dualisms, nevertheless trade unions appear to have moderate proactive abilities and initiative. Furthermore, there are many businesses that, at least in practical terms, seem not consider collective negotiation as a resource of the new rationalization process.