



Anno II, Numero 5 – Luglio 2012

## **L'apprendistato. Una sfida per la formazione della persona, un'occasione per il rilancio dell'economia**

Scuola Internazionale di Dottorato in  
*Formazione della persona e mercato del lavoro*  
Università degli studi di Bergamo - Bergamo

Pubblicazione periodica - ISSN – 2039-4039  
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

**Direttore scientifico:** Giuseppe Bertagna – Direttore CQIA (Centro di Ateneo per la Qualità dell’Insegnamento e dell’Apprendimento) e Coordinatore della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

**Comitato direttivo:** Paolo Cesaretti: Facoltà di scienze umanistiche – Giunta CQIA, Enrico Ginevra: Facoltà di giurisprudenza – Giunta CQIA, Adriana Gnudi: Facoltà di economia – Giunta CQIA, Maurizio Gotti: Facoltà di lingue e letterature straniere – Giunta CQIA, Giancarlo Maccarini: Facoltà di ingegneria – Giunta CQIA, Giuliana Sandrone: Facoltà di scienze della formazione – Giunta CQIA

**Responsabili di Redazione:** Andrea Potestio, Fabio Togni

**Comitato scientifico:** è composto dai membri del Collegio dei Docenti della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro* (Carmen Agut Garcia, Massimo Andreis, Chiara Bizzarro, Francesca Bonicalzi, Gregoria Cannarozzo, Luigi D’Alonzo, Maurizio Del Conte, Fabio Dovigo, Ruggero Ferro, Walter Fornasa, Gaetano Zilio Grandi, Marco Lazzari, Renata Livraghi, Ivo Lizzola, Mario Marchi, Anna Maria Minervini, Roberto Montanari, Maria Teresa Moscato, Andrea Pin, Vincenzo Putrignano, Pierluigi Rausei, Maurizio Sala Chiri, Giuliana Sandrone, Adolfo Scotto di Luzio, Silvia Spattini, Elena Signorini, Michele Tiraboschi, Francesco Verbaro)

*Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due referee ciechi compresi nell’elenco pubblicato in gerenza. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati due.*

## INDICE

Introduzione <b>(C. Zaltieri)</b>	6
--------------------------------------	---

## SAGGI

Apprendistato. Una politica del lavoro che richiede «attivazione» e un contratto psicologico <b>(R. Livraghi)</b>	13
Tirocinio formativo e apprendistato di alta formazione come mediatori del sapere pratico. Risultati di un'indagine <b>(L. Perla, V. Vinci)</b>	26
Una proposta educativa per tutti gli attori coinvolti <b>(M. Fedeli)</b>	42
Apprendere per il futuro. L'apprendistato tra riflessione pedagogica ed esperienza formativa <b>(F. d'Aniello, L. Copparoni, L. Girotti)</b>	51
Il provvedere la scuola a chi non l'ha: l'Istituto professionale nel Ddl n. 2100 del 13 luglio del 1951 <b>(A. Rega)</b>	69
La contraddizione tra autonomia dei processi educativi ed eteronomia dei processi produttivi <b>(M. Dal Lago)</b>	82
Nietzsche tra formazione e lavoro. Riflessioni filosofiche per una buona pratica d'apprendistato <b>(C. Zaltieri)</b>	94
Apprendistato e lavoro pubblico: un binomio possibile? <b>(U. Buratti)</b>	108
L'apprendistato come leva di <i>placement</i> : il modello tedesco <b>(G. Tolve)</b>	129
L'apprendistato professionalizzante in somministrazione <b>(G. Rosolen)</b>	138
Orientamento: a ciascuno la sua strada. Evoluzione delle teorie e riflessioni educative <b>(M. Marcarini)</b>	153
Chi ha paura dell'apprendistato <b>(A. De Vincenti)</b>	172

## L'ESPERIENZA DI JOB&ORIENTA

L'esperienza della SID a Job&Orienta 2011 <b>(D. Alborghetti, M. Matina, M. Zanga)</b>	186
Un'esperienza innovativa di alta formazione: la formazione tecnica superiore del gruppo Feralpi <b>(A. Di Frisco)</b>	192
Job&Orienta: da vetrina a percorso? <b>(U. Buratti, S. Chiarelli, C. Porro, M. Zanga)</b>	201
La Scuola-Azienda. Un modello integrato di azioni per il lavoro. Il Progetto San Giusto del Comune di Milano <b>(M. Marcarini)</b>	206
Cometa Formazione e le Botteghe di Cometa <b>(a cura di Cometa Formazione)</b>	215
Interviste agli ex studenti che hanno partecipato alla formazione tecnica superiore del Gruppo Feralpi <b>(a cura di M. Marcarini)</b>	217
<b>INTERVISTE</b>	
Vocational secondary schools and the transition to work Interview to Christopher H. Tienken on secondary vocational school and apprenticeship in New Jersey <b>(a cura di A. Rega)</b>	226
Il pensiero di Gaston Bachelard: spunti epistemologici e didattici Intervista a Carlo Vinti dell'Università di Perugia <b>(a cura di N. Correale)</b>	231
<b>RECENSIONI</b>	
P. Mulè, <i>Formazione, democrazia e nuova cittadinanza. Problemi e prospettive pedagogiche</i> <b>(M.G. Breda)</b>	240
Carlo Sini, <i>Del vivere bene</i> <b>(C. Zaltieri)</b>	243
G. Petronelli, <i>L'etica di Giovanni Calò</i> <b>(E. Scaglia)</b>	247
Giuseppe Bertagna, Carla Xodo (a cura di), <i>Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite</i> <b>(S. Scandurra)</b>	250

F. Sollazzo, <i>Totalitarismo, democrazia, etica pubblica. Scritti di Filosofia morale, Filosofia politica,</i> <b>(M. Della Morte)</b>	253
S. Turkle, <i>Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri</i> <b>P. Piro</b>	257
G. Mascheroni (ed.), <i>I ragazzi e la rete. La ricerca EU Kids Online e il caso Italia</i> <b>(S. Scandurra)</b>	261
Francesca Bonicalzi (a cura di), <i>Pensare la pace. Il legame imprendibile</i> <b>(G. Viggiani)</b>	267
Alfredo De Massis, <i>A study of best practices for succession management. Evidence from family firms</i> <b>(M. Matina)</b>	270

## Introduzione

**Cristina Zaltieri**

Il titolo di questo numero della rivista merita già da solo qualche osservazione.

In primo luogo il tema che si è scelto rinvia ad una pratica non certo nuova, anzi assai antica, legata al prestigio e alla fama dell'artigianato e dell'arte italiana, specie nel rinascimento. L'apprendista era allora colui che veniva accolto nella bottega d'artista, vera e propria impresa per quei tempi, e lì - secondo un preciso contratto che poteva variare sulla base di molti fattori - il maestro di bottega s'impegnava a guidarlo in un percorso di formazione complessiva che avrebbe fatto di lui un artista/artigiano, padrone del mestiere. Nella bottega si apprendeva l'arte, ad esempio quella del pittore, attraverso l'osservazione del maestro, l'imitazione dei suoi gesti, l'emulazione e il confronto con i compagni. Il "fare" era quindi essenziale ma non dimentichiamo che non poteva essere scisso da tutta una serie di conoscenze fondamentali affinché tale fare fosse accompagnato da una piena consapevolezza e padronanza: dalla conoscenza della produzione dei pigmenti dei colori, della loro miscelazione per ricavarne di nuovi, alle cognizioni d'anatomia che spesso si valevano di dissezioni e di competenze mediche. Ma la dimensione della conoscenza che si andava ad intrecciare con il fare dell'apprendista doveva rendere quest'ultimo anche un uomo capace di leggere, di scrivere, di praticare il conto, ossia un uomo di "sapere" se pensiamo che il popolo del tempo era di solito escluso da tali conoscenze. Né il percorso di apprendistato poteva essere slegato dalle importanti relazioni quotidiane, molto spesso accompagnate dalla coabitazione, e dai rapporti affettivi, supporti emozionalmente importanti perché quel delicato passaggio di conoscenze, saperi e pratiche da maestro ad apprendista avesse realmente successo.

Questo nobile istituto è oggetto - nel nostro diversissimo contesto, molto complesso sia per la formazione sia per il mercato - delle recenti rivisitazioni normative promosse dal ministro Sacconi e poi in parte dal ministro Fornero e ad esso si affida una doppia sfida: la possibilità di una formazione della persona che non sia fine a se stessa ma che sia anche - e di certo non solo - preparazione al mestiere e possibile risposta alle richieste del mercato, ma che non si appiattisca a passiva adeguazione alle stesse (cosa che farebbe male al mercato oltre che al lavoratore), bensì - proprio grazie ad una formazione integrale - che sia in grado di esprimere capacità di interlocuzione creativa e innovativa con l'ambito della produzione.

Insomma questo tema ci porta al cuore palpitante della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro* nella piena consapevolezza che, nell'apprendistato, è in gioco non solo il futuro dell'occupazione giovanile, ma del nostro stesso paese.

Ora, ai problemi che l'apprendistato comporta nella situazione italiana sono dedicati i lavori qui raccolti, giunti numerosi ad attestare l'interesse che il tema muove nelle componenti sensibili alle urgenze del presente dei vari ambiti, formativo, economico, giuridico, filosofico.

### **I contenuti dei saggi monografici**

Nel suo *Apprendistato: una politica attiva del lavoro che richiede «attivazione» e un contratto psicologico*, Renata Livraghi parte da una domanda: perché in Germania

l'apprendistato funziona mentre in Italia ci si deve lamentare di una sua scarsa, spesso scadente, applicazione?

Livraghi, pur tenendo conto e analizzando le differenti caratteristiche del mercato del lavoro italiano e di quello tedesco, giunge a focalizzare la propria attenzione sulle politiche del lavoro messe in atto nei due paesi. In Italia le politiche del lavoro privilegiate sono state quelle passive, i cosiddetti ammortizzatori sociali, mentre meno utilizzate sono state quelle attive volte a implementare il mercato del lavoro tra le quali è da annoverare l'apprendistato. C'è un concetto che Livraghi assume come centrale nella sua analisi delle politiche del lavoro ed è quello di "attivazione", categoria così ampia da non essere univoca, ma che l'autrice cerca di definire attraverso tre linee direttrici: passaggio da misure passive a programmi attivi, carattere "personalizzato" degli interventi e libertà d'azione a tale proposito degli enti locali.

Il "contratto psicologico" è l'altro concetto nodale del saggio di Livraghi e consiste nella disposizione interiore ad adempiere un'obbligazione contrattuale. L'autrice individua proprio nella diffusione del "contratto psicologico" unita alle peculiari capacità del sistema tedesco i possibili fattori che rendono efficace l'apprendistato in Germania. Non è una sorta di simpateticità poco definibile, ma è piuttosto la consapevolezza dei contraenti, impresa e apprendista, dei vantaggi che entrambi acquisiscono nella pratica dell'alto apprendistato. Livraghi conclude che il contratto psicologico può divenire elemento portante dello sfondo etico del capitalismo, quello sfondo che può proteggerlo dalle regressioni autodistruttive purtroppo sempre in agguato.

Loredana Perla e Viviana Vinci presentano un'indagine molto articolata incentrata sull'apprendistato di alta formazione nel loro *I mediatori del sapere pratico in un'indagine in Università: tirocinio formativo e apprendistato di alta formazione e di ricerca*. La loro ricerca parte da un'analisi delle ricerche pluridisciplinari che hanno affollato gli ultimi decenni a proposito della categoria di *praxis*, difficile da considerare nel nostro universo culturale perché richiede un particolare "viraggio" epistemologico non assoggettato alla formalizzazione logica tradizionale. Questo sapere della pratica emerge come contrassegnato dall'*opacità*, dalla *trasformatività*, dalla *corporeità*, dall'*aggregatività* e infine dalla *performatività*. La tesi delle autrici è che il tirocinio formativo e l'apprendistato di alta formazione e di ricerca sono, se ben utilizzati, i luoghi eletti di mediazione del sapere della *praxis* nella didattica di alta formazione. Passano quindi a considerare gli esiti di un questionario somministrato a un campione di 615 tirocinanti della Facoltà di Scienze della Formazione Aldo Moro di Bari. Il quadro che ne emerge rende conto di una scarsa attenzione alla *praxis* e di un dialogo ancora stentato tra università e lavoro.

Che fare allora? Dopo aver considerato modelli "forti" di apprendistato, come quello tedesco e francese, le autrici considerano in modo acuto e preciso le ragioni della debolezza del modello italiano. In esso si nota la mancanza di una "pedagogia dell'apprendistato" che non ricalchi il modello dell'istruzione formale, resta debole il ruolo del tutoraggio che lascia soli gli apprendisti e li rende poco motivati. Infine l'apprendistato è ancora spesso ricondotto a strumento di reclutamento di forza lavoro a basso costo. Le conclusioni delle autrici non sono però pessimiste; il Testo Unico sull'apprendistato sottolinea il suo ruolo formativo. Partendo da ciò c'è molto da fare, in primo luogo vi è da superare la tradizionale divaricazione tra mente e braccio e da impegnarsi in uno sforzo di elaborazione di modelli di *praxis* di tirocinio e apprendistato attivi.

Nel lavoro di Fedeli, *L'apprendistato: una proposta educativa attiva per tutti gli attori coinvolti*. L'esperienza per generare una formazione che guardi avanti, l'intento è di porre in risalto quegli elementi di novità d'ordine formativo che siano atti a sviluppare nuove possibilità di occupazione e di promozione professionale in vista di una virtuosa interazione tra sistema formativo e sistema produttivo. Promuovere l'apprendistato,

sostiene Fedeli, richiede un buon piano di formazione che parta certo da analisi preliminari dei bisogni del mercato del lavoro, delle aziende ma non per mirare al massimo profitto bensì a una produzione di valore e qualità, con uno sguardo particolare a quel nuovo ambito dell'economia del simbolico e dell'immateriale in via di continuo sviluppo. L'obiettivo è quello di fare dell'apprendista un "generatore di produttività" ma nel senso di colui che creativamente rilancia la qualità del lavoro. E dunque passo importante in tale direzione è partire dall'ascolto dei desideri dei giovani in un contesto che deve essere di "economia dei soggetti" e non degli oggetti dell'economia. Per l'autrice si deve fare dell'apprendistato una sorta di "palestra formativa permanente" dove Università e Impresa si incontrino. Un'ultima pertinente questione è la seguente: chi governa questo percorso? Fedeli richiama alla figura, presente nel testo unico di legge, del tutor ma pensa anche ad una condivisione del governo del processo d'apprendistato tra impresa e università privilegiando i progetti, più atti ai mutamenti veloci e molteplici del presente, che si nutrono di intrecci multisettoriali e dell'incontro tra diverse aree scientifiche.

D'Aniello, Copparoni e Girotti in *Apprendere per il futuro. La riflessione pedagogica e l'esperienza formativa per l'apprendistato* ricostruiscono il patrimonio antico di questa particolare via di formazione sottolineando, nell'*excursus* storico che presentano, come la peculiarità di tale via consistesse nell'espressione di una inscindibilità tra educazione umana e lavorativa. Ora il rischio che gli autori vedono correre all'attuale messa in atto dell'apprendistato è proprio quello di perdere l'anima formativa che ha contrassegnato la sua storia. Gli autori s'impegnano quindi a considerare gli ostacoli che s'oppongono nella nostra società alla realizzazione piena di tale progetto: pregiudizi culturali, chiusura legislativa dell'apprendistato nel ghetto di un percorso mirante esclusivamente al lavoro, debolezza del circolo virtuoso di formazione e lavoro. L'articolo passa poi a considerare i risultati salienti dei rapporti di monitoraggio sull'apprendistato che testimoniano come purtroppo la componente della formazione non goda dell'apprezzamento di buona parte della classe imprenditoriale che spesso la legge come "distrazione" dal lavoro o come sopportabile solo in virtù degli sgravi fiscali a lei correlati.

Le proposte di cui si fanno interpreti gli autori per un reale e ottimale utilizzo dell'apprendistato sono molte: vanno dall'utilizzo di mediatori linguistici che si facciano carico della sempre più marcata multiculturalità degli apprendisti, alla cooptazione di docenti che provengano dal mondo del lavoro, in modo che gli apprendisti non si trovino come formatori quei docenti con i quali magari hanno sperimentato il loro insuccesso scolastico, e, *last but not least*, la valorizzazione piena della formazione pedagogica e della sua progettualità spesso sottoutilizzata nel processo di formazione in apprendistato. È importante riconoscere inoltre la funzione eminentemente orientativa che l'apprendistato può svolgere, evitando di ridurlo a "parcheggio formativo" o a "sottoccupazione mascherata".

Andrea Rega in *Il provvedere la scuola a chi non l'ha: l'Istituto professionale nel Ddl n. 2100 del 13 luglio del 1951. Analisi delle cause dell'insuccesso e valorizzazione di un'importante eredità pedagogica* va alla ricerca dei presupposti dell'attuale Testo Unico sull'apprendistato e li scorge nella storia italiana del secondo dopoguerra, precisamente in quella riforma del 1951 dell'allora Ministro della Pubblica Istruzione Guido Gonella. Il punto nevralgico di tale riforma era costituito dall'attenzione rivolta all'Istruzione Professionale, insieme al progetto di una scuola per tutti che uscisse dagli schemi precedenti della scuola gentiliana di formazione dell'*élite* e che rispondesse ai principi della nostra Costituzione, fondata sul lavoro. Si trattava di un ampio disegno di un "umanesimo del lavoro" che attraverso la collaborazione tra scuola e azienda formasse il futuro *homo faber*. In tale disegno il nuovo istituto professionale andava progettato in discontinuità con il liceo e dotato di elementi propri – laboratori, officine. Questa riforma si arenò sia per l'opposizione



antigovernativa sia per contrasti interni al mondo cattolico che l'autore ricostruisce con una minuziosa ricerca. Quello che seguì, afferma Rega, fu purtroppo una politica scolastica dei piccoli passi, priva di ampiezza di vedute e di orizzonti valoriali. In tale quadro generale il tema della valorizzazione della scuola professionale subì un'impasse notevole e rimase cristallizzato entro quel dualismo tra formazione intellettuale e formazione tecnica di cui la nostra scuola ancora porta il *vulnus* e che l'istituto dell'apprendistato dovrebbe lasciarsi alle spalle.

Michele Dal Lago nel suo *La pedagogia sociale e la contraddizione tra autonomia dei processi educativi ed eteronomia dei processi produttivi*, entra subito nel merito di una spinosa questione: si può giungere ad un'autosufficienza educativa dell'impresa che soddisfi insieme le istanze formative dell'apprendista e le esigenze di profitto dell'impresa? Una visione "irenica" dei rapporti tra formazione dell'uomo e lavoro Dal Lago la considera alla luce di alcuni salienti momenti della storia della pedagogia del '900. A cominciare da Dewey sempre attento a denunciare la parzialità della sola formazione professionale, freno alla mobilità sociale e carente nell'educazione alla cittadinanza. Così pensavano anche alcuni italiani di area cattolica e buona parte della pedagogia comunista che chiedevano il superamento della divisione tra sapere tecnico e cultura generale come mezzo per opporsi al darwinismo sociale. Rimane che anche questa pedagogia spesso dimenticava di confrontarsi con le trasformazioni reali del lavoro nel sistema capitalistico. Ciò che l'autore propone è un modello di pedagogia critica in grado di smitizzare quelle letture dell'industria post-fordista come luogo di crescita dell'autonomia e della responsabilità del lavoratore che in realtà non considerano quanto poco siano richieste realmente conoscenze e competenze ai lavoratori assunti. In questo contesto l'autosufficienza educativa dell'impresa appare come una "strategia di socializzazione e disciplinamento ideologicamente connotata".

Dal Lago conclude esprimendo l'esigenza di una mediazione pedagogica tra formazione e impresa che non sia né miopicamente empirica né astrattamente concettuale ma che parta dalle condizioni reali del lavoro. Certo, non è nella formazione che si giocano i rapporti di produzione; resta che essa a tale riguardo può farsi sapere critico.

Cristina Zaltieri in *Nietzsche tra formazione e lavoro. Riflessioni filosofiche per una buona pratica d'apprendistato* trova in Nietzsche un interlocutore interessante a proposito di quell'intreccio di lavoro e formazione che emerge nel testo unico di legge come cuore propulsivo dell'apprendistato nei suoi tre livelli. Occorre, in tal senso, andare oltre la vulgata del Nietzsche dispregiatore d'ogni attività banalissima, convinto dalla frequentazione assidua dei Greci della superiorità dell'attività intellettuale sul lavoro manuale. Nietzsche giunge a comprendere proprio a partire dalla personale esperienza di giovane filologo quanto anche il lavoro intellettuale possa essere alienante riducendo lo studioso a colui che sa solo avvitare la propria "vite libresco" chiuso ad orizzonti speculativi più ampi. Non solo, egli apprende da Goethe che la conoscenza di sé, obiettivo primo della filosofia fin da Socrate, può avvenire solo attraverso l'azione, il proprio fare. Dunque il lavoro è strumento prezioso di autoconoscenza. Infine l'antropologia nietzscheana trova nel "mettersi in opera" una fondamentale modalità di disciplinare e mettere a frutto quelle pulsioni in eccesso, potenzialmente distruttive (l'*Eris* malvagia di cui parla Esiodo) che attraversano l'uomo. Certo il valore formativo del lavoro, pur astrattamente riconosciuto e esaltato dalla nostra civiltà, mostra tutt'ora nella pratica concreta dell'apprendistato, una fragilità riconosciuta. Tale fragilità va difesa da patologie che appartengono appieno al nostro quanto al tempo di Nietzsche e contro le quali è Nietzsche stesso a metterci in guardia. Sono essenzialmente le seguenti: l'istanza dell'utilizzabilità immediata del lavoratore che non rispetta il tempo della formazione, l'annichilimento dell'individuo nel

ruolo e l'addestramento al lavoro macchinale, automatico che finisce per comportare la perdita del pensiero e la chiusura di ogni domanda sul proprio operare.

Umberto Buratti nel suo *Apprendistato e lavoro pubblico: un binomio possibile?* si incentra su una questione di rilevanza nazionale: come l'apprendistato, che il cosiddetto Testo Unico apre al pubblico impiego, possa risultare utile e proficuo in vista di una riforma della Pubblica Amministrazione. Buratti trova un antesignano dell'apprendistato nel vecchio "alunnato", in vigore già dal 1861 nella Pubblica amministrazione del neonato Regno d'Italia, poiché anch'esso si basava sul principio dell'esperienza come *schola*. Però si trattava di un servizio del tutto volontario che richiedeva una pedissequa osservanza degli ordini dei superiori impegnati a trasmettere la tradizione di lavoro senza alcuna possibilità di innovazione o apporto personale. Partendo da quelle che l'autore indica come le tre parole-chiave dell'apprendistato definito nel Testo Unico: "tempo indeterminato", "formazione", "giovani" e aiutato da una ricca e precisa messe di dati sulla situazione della Pubblica Amministrazione in Italia, Buratti riflette sulla relazione tra questi tre caratteri dell'apprendistato e la situazione attuale del pubblico impiego. In primo luogo fa notare come tale settore sia stato negli ultimi anni decurtato e impoverito in controtendenza con il resto dell'Europa, mantenendosi poco produttivo e lasciando prosperare il ricorso ai contratti atipici, specie in comparti come le Regioni e i Servizi Sanitari Nazionali. Per quanto poi concerne la formazione se si può riconoscere che l'accesso ai percorsi di alta formazione è stato vieppiù legato al merito occorre poi subito aggiungere che i tagli netti operati negli investimenti hanno alquanto vanificato questo circuito virtuoso di merito e alta formazione. Infine nella p.a. resta diffuso un approccio formativo molto tradizionale e non sempre efficace: quello diretto e frontale dell'aula.

Punto dolente infine, nella complessa e ancora difficile relazione tra apprendistato e Pubblica Amministrazione, concerne i giovani che l'apprendistato vorrebbe come suo nerbo centrale, anche se non esclusivo. Ora, nel pubblico impiego l'età media si è alzata notevolmente negli ultimi anni divenendo di 48 anni. Questo quadro problematico non impedisce all'autore di concludere auspicando un coinvolgimento attivo di tutte le parti sociali in causa proprio al fine di rendere proficuo l'inserimento, reale, diffuso, dell'apprendistato nella tanto oggi vituperata Pubblica Amministrazione.

Anna de Vincenti nel suo articolo *Chi ha paura dell'apprendistato* parte dalla tesi che l'apprendistato possa, se ben utilizzato, scardinare la tradizionale separazione dell'educazione tra professionale e intellettuale proprio partendo dalla valorizzazione del lavoro come operare formativo. Si tratta di definire una sorta di "pedagogia dell'apprendistato" che l'autrice va a delineare a partire da una serie di autori che possono ben alimentarla. Robert Sennet chiede di restituire dignità al fare dell'*animal laborans*, svilito dalla Arendt, e di mostrare tutta la potenza autopoietica che tale fare affida all'uomo e che Sennet vede espressa al meglio in quella condizione di "artigianalità" che occorre recuperare in ogni prassi lavorativa.

Carlo Sini conduce a identificare conoscenza e lavoro e a riflettere sull'unità di corpo pensante (intelletto) e corpo agente (mano) considerando la mano lo strumento psicosomatico che fa dell'uomo un essere unico nel mondo animale. In tale senso De Vincenti recupera una serie di autori particolarmente sensibili al tema del valore della mano, da Bruno a Derrida. Questo percorso non è fine a se stesso ma deve esser posto al servizio di una particolare lettura dell'apprendistato come capace di superare la divaricazione del sapere teorico/pratico che ancora affligge, al di là di molte buone intenzioni, il nostro modello educativo. Perché questo si realizzi compiutamente l'apprendistato non deve lasciar oscurare la sua forte connotazione educativa dalla preoccupazione occupazionale che pure gli compete e in tale percorso la scuola deve

giocare un ruolo di importante partecipazione accettando, nella relazione con la pratica dell'apprendistato, un cambiamento che può solo arricchirla.

In *Orientamento: a ciascuno la sua strada. Evoluzione e riflessioni*, Maccarini riflette su una prassi, quella dell'orientamento, che gioca un ruolo fondamentale nell'apprendistato. Maccarini sottolinea l'attualità in tale ambito delle ricerche compiute da Padre Gemelli per il quale l'orientamento non era solo una ricerca di natura squisitamente professionale ma anche e, soprattutto, "esistenziale", ossia si tratta infatti di orientare il giovane verso una modalità di vita (non solo di lavoro) che sia la più atta alla sua realizzazione come persona. La domanda chiave: "Chi deve orientare?" trova risposta nella centralità della scuola, ma anche nella necessità di cooperazione tra vari attori: famiglia, psicologi, medici, già sottolineata da Agostino Gemelli. È in tal senso importante che coloro che vivono con il soggetto da orientare siano disposti a "consigliarlo" lasciando a lui ogni decisione, secondo inclinazioni, motivazioni e attitudine, come teorizza la cosiddetta "fase maturativo-personale" a cui il pensiero pedagogico è giunto in anni recenti. L'attuale fase "pedagogico-didattica" fa dell'orientamento una "modalità educativa permanente e trasversale", inscindibile dallo stesso processo formativo", strategia per lo sviluppo personale che dovrebbe essere accessibile a ogni soggetto affinché il progetto ambizioso della nostra società, quello di un'educazione e di una formazione permanente, divenga realtà.

Giulia Tolve nel suo *L'apprendistato come leva di placement: il modello tedesco* considera le ragioni del successo dell'istituto dell'apprendistato in Germania a partire dalla constatazione che il tasso di disoccupazione giovanile è, in tale paese, sotto la soglia dell'8% mentre in Italia si aggira intorno al 35 %. Il contratto di apprendistato è disciplinato giuridicamente dal 1969 secondo un sistema duale che prevede un'alternanza tra formazione aziendale, normata dalla legge federale del 1969 e formazione trasversale assegnata a istituti formativi controllati a livello dei singoli Stati. Acquista così la duplice natura, molto apprezzabile, di canale di *placement* ma anche di valido percorso educativo. È applicabile a tutti i settori professionali, ne beneficiano soprattutto i giovani ma non prevede limiti di età. Inoltre si prevede all'interno dell'impresa la presenza di personale idoneo alla formazione e la creazione di una rete delle piccole imprese che possa sostenere i costi della formazione.

Gli apprendisti accettano di percepire compensi molto più bassi di quelli degli altri dipendenti perché incentivati da un percorso di reale formazione che garantisce un alto tasso di conferma. Ne emerge il quadro di un sistema dove i costi di formazione sono divisi tra imprese e incentivi statali alle scuole di formazione, sostenuto non da alcun obbligo ma dal consenso partecipe di tutte le parti interessate, in primo luogo i giovani, un sistema che può fungere da esempio virtuoso per lo sviluppo dell'apprendistato in Italia.

Giulia Rosolen in *L'apprendistato in somministrazione: dall'Accordo del 5 aprile ad Europa 2020* affronta le questioni aperte dal recentissimo dibattito italiano sull'apprendistato, ancora in fieri. L'autrice affronta in particolare i seguenti nodi: 1) la configurazione dell'apprendistato nell'ambito di una somministrazione a termine (rapporto di lavoro che prevede tre soggetti: il lavoratore, il somministratore – Agenzia per il lavoro autorizzata dallo stato – e l'utilizzatore – azienda pubblica o privata); 2) il ruolo formativo delle Agenzie per il lavoro. Rosolen considera l'accordo del 5 Aprile 2012 di cui analizza tutti gli aspetti controversi che non hanno trovato il pieno accordo delle parti sociali. Il quadro giuridico accuratamente delineato dall'autrice porta ad ammettere che l'apprendistato è praticabile nell'ambito di una somministrazione a tempo indeterminato, dunque "l'accordo del 5 aprile rimarrà almeno in parte inoperativo o forse dovrà essere rivisto". L'introduzione, probabile, di una somministrazione a termine non sarà problematica perché rischierà di minare, per rispondere a esigenze tecnico-produttive,

l'essenza formativa dell'apprendistato. Tra le questioni aperte esaminate nell'articolo vi sono: la possibile gestione dell'apprendistato in Staff leasing (somministrazione di lavoratori a tempo indeterminato da parte di un'agenzia specializzata ad un'impresa privata), la prevista durata massima del contratto e l'obbligo di causale per termine del contratto oppure l'acausalità del termine... Tutte questioni spinose e molto controverse.

## **I saggi di supporto**

Concludono questo numero della rivista quattro interventi che raccontano esperienze interessanti per progettare un buon funzionamento dell'apprendistato.

Alborghetti, Matina e Zenga, dottorandi della nostra Scuola Internazionale di Dottorato, documentano l'iniziativa formativa con cui la scuola, sotto la supervisione del Coordinatore professor Bertagna, ha preso parte alla XXI edizione di "Job&orienta", il salone dell'orientamento tenutosi alla Fiera di Verona dal 24 al 26 Novembre 2011. La nostra Scuola ha allestito, infatti, un percorso interattivo dedicato a incoraggiare i giovani verso la scelta di studio e di occupazione a loro più confacente.

Buratti, Chiarelli, Porro e Zanga, anch'essi dottorandi, riflettono sulla ricchezza del percorso di "Job&orienta" in vista degli obiettivi fissati dal programma comunitario Europa 2020 che richiede all'Italia di ridurre per quell'anno di almeno due punti percentuali il tasso di abbandono scolastico.

Occorre progettare il futuro dell'intervento della Scuola rendendo sempre più proficui gli interventi di preparazione nelle scuole, i workshop guidati dai dottorandi presso gli studenti secondo il modello di un percorso esperienziale che miri al coinvolgimento attivo dei giovani.

Di Frisco presenta nella stessa sezione l'esperienza della formazione tecnica superiore condotta alla Feralpi, gruppo siderurgico bresciano che ha attivato dal 2007 al 2010 tre corsi biennali di Alta Formazione in apprendistato per formare e assumere a tempo indeterminato tecnici per gestione e manutenzione degli impianti siderurgici. In tale progetto l'azienda ha svolto un ruolo centrale sia nell'assunzione dei costi della formazione sia nella scelta stessa del percorso.

Infine, troviamo una testimonianza sul Progetto San Giusto del Comune di Milano, nato negli anni Novanta per creare un polo orientativo per giovani e adulti con disabilità. Tale progetto che ha assunto via via un'importanza crescente lavora attraverso progetti individualizzati e mirati che prevedono differenti percorsi tra i quali un corso base di formazione e di orientamento al lavoro di 2 anni per disabili dai 17 anni in su, corsi brevi rivolti a chi è in condizione di svantaggio o di disabilità per osservare e consolidare le competenze personali e lavorative, corsi di avviamento al lavoro per donne straniere, progetti di riorientamento per adulti disabili. Questo ampio ventaglio di pratiche sono guidate dall'idea di fondo, di ispirazione deweyana, del laboratorio attivo che connette fare e sapere.

Questo numero della rivista si chiude, infine, con la consueta rubrica delle recensioni.

**Cristina Zaltieri**

(Scuola Internazionale di Dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro  
Università di Bergamo)

## Apprendistato. Una politica del lavoro che richiede «attivazione» e un contratto psicologico

Renata Livraghi

### Abstract

*Apprenticeship is an active labour market policy who favors transition from school to work and matching labour demand and supply of youth. Its effectiveness has different by context to context, because requires activation and motivation of stakeholders. Apprenticeship is a personnel contract and a social contract. Apprenticeship has not consequence, if this tool is founded only on economic incentives*

### Introduzione

L'apprendistato è una politica attiva del lavoro che permette di affrontare la problematica della transizione dalla scuola al lavoro e crea «capacità etiche» che favoriscono la crescita economica e lo sviluppo umano (Livraghi, 2012a). Si basa essenzialmente sull'incentivo economico che lo Stato fornisce alle imprese. Tale incentivo è dato, se le imprese inseriscono i giovani nelle loro organizzazioni e li valorizzano, con formazione ed esperienza professionalizzante.

L'apprendistato è diffuso in Germania ed è una politica attiva del lavoro efficace nonostante gli effetti prodotti dalla crisi economica in atto (Soskice, 1994; Pastore, 2011a; Pastore 2011b). È il porto di entrata dei mercati del lavoro interni, per i percorsi professionali di ogni livello (Soskice, 1994) anche per quelli di tipo elevato (Negrelli, 2002). L'apprendistato è normativa e incentivo economico anche per le imprese italiane, senza però produrre effetti analoghi sulla transizione dei giovani dalla scuola al lavoro e sulla disoccupazione giovanile (Isfol, 2011).

Perché la stessa misura di politica attiva del lavoro produce effetti diversi, in sistemi economici e sociali differenti? Cosa può insegnare l'esperienza tedesca? Quali sono le riflessioni che dobbiamo fare? Quale percorso razionale dobbiamo fare per implementare, in senso moderno, le sinergie che disponiamo tra teoria e prassi? (Livraghi, 2012b).

In questo saggio si cerca di ripensare e di riflettere sul vero significato delle politiche attive del lavoro, ai fattori determinanti la loro «attivazione» e al percorso da percorrere per facilitare il matching tra domanda e offerta di lavoro ovvero come trovare la persona giusta da mettere al posto giusto, per facilitare la crescita dell'azienda e il benessere delle persone.

L'efficacia dell'apprendistato emerge quando stimola la motivazione personale dei giovani e, nello stesso tempo, le imprese prendono coscienza che, con tale «misura», possono accrescere le loro «capacità interne»<sup>1</sup>, favorendo la generazione di produttività,

---

<sup>1</sup> Le «capacità interne» di una impresa sono riconducibili al: capitale sociale che riguarda la dimensione relazionale dell'impresa. Esso comprende l'intensità e la qualità del rapporto con i clienti, i fornitori, le reti di impresa, le comunità locali e i rapporti con le Università e i centri di ricerca; capitale umano che comprende le caratteristiche personali e professionali degli occupati nell'impresa, tenendo conto delle motivazioni, abilità, competenze e potenzialità; capitale strutturale e organizzativo che comprende la proprietà intellettuale, gli assetti organizzativi, i sistemi gestionali e operativi, le prassi depositate, il modello di *management*.

di innovazione di processo e di prodotto<sup>2</sup>. Se, l'apprendistato non sarà «attivato» con prassi territoriali, in grado di superare la tradizionale «poliarchia» del nostro paese e con percorsi personalizzati, capaci di accrescere le capacità interne e quelle combinate, gli incentivi economici, ad esso destinate, continueranno a produrre effetti di *crowding out* e quindi di inefficacia (Livrighi, 2012a). È forse ora di «incominciare» ad agire per valorizzare le persone, le risorse e i valori permanenti della condizione umana.

## 1. Caratteristiche del mercato del lavoro italiano

Il mercato del lavoro italiano presenta alcune caratteristiche peculiari che lo contraddistinguono dal mercato del lavoro tedesco. In primo luogo, si basa principalmente su una struttura produttiva fondata sulla piccola impresa e sullo sviluppo di settori tradizionali, come l'alimentare, l'abbigliamento, l'arredamento, con un basso livello di investimento pubblico e privato, nel campo della ricerca e dell'innovazione. Tuttavia, alcune piccole e medie imprese italiane sono competitive a livello internazionale, in settori di «nicchia»<sup>3</sup> a tecnologia elevata.

Tab. 1 – Distribuzione percentuale per dimensioni e numero totale delle imprese, in Italia e in Germania, nel 2008, eccetto i servizi finanziari

Paesi	Numero totale imprese (in 000)	Micro (%)	Piccole (%)	Medie (%)	Grandi (%)	Totale (in %)
Germania	1880	83,0	14,1	2,4	0,5	100,0
Italia	3947	94,3	5,1	0,5	0,1	100,0

Fonte: Eurostat, 2011

In Italia, se si escludono i servizi finanziari, operavano quasi 4 milioni di imprese nel 2008, di cui il 94,3% aveva meno di 9 addetti, il 5,7% apparteneva alla classe 10-49 addetti, lo 0,5% era compreso tra i 50 e i 249 addetti e solo lo 0,1% poteva essere definita grande impresa. Le piccole e medie imprese erano quindi il 99,4% delle imprese italiane. In Germania, l'incidenza delle piccole e medie imprese scendeva al 97,1% (cfr. la tab.1). L'Italia detiene la percentuale più elevata, in Europa, di micro-imprese (94,3%) e nello stesso tempo, la percentuale più bassa di grandi imprese (0,07%).

L'economia globalizzata richiede oggi alle imprese di avere soglie dimensionali più elevate per restare competitive. Alcuni economisti sostengono che vi sia una forte correlazione tra la piccola dimensione delle imprese italiane sia con il *deficit* di competitività internazionale, sia con la bassa crescita economica.

<sup>2</sup> Il vantaggio competitivo di una impresa si basa sulla sua capacità di generare valore in misura maggiore dei concorrenti. Questa capacità è funzione delle dotazioni di: asset fisici quali impianti, stabilimenti, risorse finanziarie; asset intangibili sintetizzabili nelle «capacità interne» di una impresa.

<sup>3</sup> Segmento di mercato dalle dimensioni ridotte in cui un'impresa è però riuscita a raggiungere una quota di mercato dominante.

Nel 2000, il reddito pro capite in Ppa<sup>4</sup> dell'Italia si collocava al di sopra della media europea (UE = 15) mentre nel 2010 si colloca al di sotto della media e leggermente al di sopra della media europea con 27 paesi. Il suo valore è di 24.300 euro ma molto distante da quello della Germania che è di 29.000 euro. Le regioni del Mezzogiorno presentano livelli di reddito pro capite nettamente inferiori rispetto a quelli del Centro-Nord. Inoltre, a differenza di quanto avviene in Europa, in Italia, non si sta assistendo a una convergenza dei valori del reddito pro capite a livello regionale.

Nel 2010, la Germania aveva un reddito medio superiore alla media dei 27 paesi europei del 27% mentre l'Italia solo dell'1% (cfr. la tab. 2). La differenza rilevante tra i due paesi è che tale percentuale è cresciuta di 4 punti percentuali dal 2009 al 2010 mentre in Italia si è avuto una riduzione di ben 3 punti percentuali.

Cosa scopriamo, invece, se analizziamo i dati relativi all'indice dello sviluppo umano in Italia e in Germania? L'Italia ha effettuato investimenti in capitale umano? Quali sono stati i ritorni e i funzionamenti? Come si colloca l'Italia nella graduatoria mondiale?

Tab. 2 – Indici del reddito pro capite dal 2008 al 2010, in Italia e in Germania (UE 27 = 100)

<b>Paesi</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>
Italia	104	104	101
Germania	125	123	127
UE = 17	109	109	108

Fonte: Eurostat

In Italia, l'indice di sviluppo umano è cresciuto, in maniera notevole, dal 1980 al 2010. Nel periodo che va dal 1980 al 2005, il nostro paese ha superato la distanza che lo separava dalla media dei paesi Ocse e da quella della media dei paesi europei (Europa a 27). Dal 2005 al 2010, l'Italia si attesta al di sopra di essa, seppure di poco (Caiati, 2011).

Volendo analizzare l'andamento nel tempo, si nota che: gli indici di Italia e Francia sono cresciuti in maniera simile; la Spagna ha, in questi anni, recuperato il ritardo che la separava dall'Italia, Francia e Regno Unito; il Regno Unito ha perso la posizione di vantaggio che aveva nel 1980, crescendo meno degli altri paesi; l'indice della Germania ha avuto una crescita simile a quello spagnolo, con il risultato di aver accumulato un sensibile vantaggio sugli altri paesi (Caiati, 2011).

Nell'ultimo Rapporto sullo Sviluppo Umano, redatto dalla United Nations Development Programme, l'Italia si colloca al 24° posto su 187 paesi analizzati mentre la Germania si colloca al 9° posto (cfr. tab. 3). La nostra posizione: è al di sotto della Francia (20° posto) e della Spagna (23° posto); un poco più avanti del Regno Unito (28° posto).

Tab. 3 – Posizione e valore dell'indice di sviluppo umano dell'Italia e della Germania

<b>Paesi</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>
--------------	-------------	-------------

<sup>4</sup> È una unità di conto fittizia, ideata da Eurostat, avente lo stesso potere di acquisto in tutti i paesi dell'Unione Europea. Essa è utilizzata nei confronti internazionali per eliminare le differenze nei livelli di prezzo e permettere i confronti tra le diverse regioni europee, basandosi su volumi o unità di beni piuttosto che sui valori.

	Posizione	valore	posizione	valore
Italia	23	0,854	24	0,874
Germania	10	0,885	9	0,905

Fonte: Undp, 2011

L'Italia si colloca al 5° posto nel mondo nel condurre una vita lunga e sana; è 31° per gli anni trascorsi a scuola mentre si colloca al 13° posto per gli anni attesi di scolarizzazione e scende al 29° posto per l'accesso alle risorse.

La Germania, invece, si colloca in posizioni preminente per l'istruzione e per il reddito pro capite, con una situazione più negativa della nostra, per la probabilità di condurre una vita lunga e sana (cfr. Tab. 4).

Tab. 4 – Posizione delle tre dimensioni dell'indice di sviluppo umano in Italia e in Germania

Paesi	Probabilità di vivere una vita lunga e sana	Istruzione, educazione, formazione		Reddito disponibile
		Anni istruzione della popolazione	Anni attesi di scolarizzazione	
Italia	5	31	13	29
Germania	20	5	20	16

Fonte: Undp, 2011

In sintesi, lo sviluppo umano ci colloca al 24° posto nel mondo mentre il reddito pro capite ci pone al 29° posto. La Germania ha, invece, la 9° posizione nel mondo per lo sviluppo umano e la 16° posizione per il reddito pro capite.

La realtà italiana emerge con chiarezza, se disaggreghiamo le componenti dello sviluppo umano. Da tale analisi rileviamo: una posizione desiderabile, nella prima componente dell'indice di sviluppo umano e una componente, sicuramente da modificare, per la terza componente. La componente desiderabile è data dall'elevata probabilità di vivere a lungo e in maniera sana. La componente da modificare è data dalle risorse limitate che non ci permettono di vivere una vita, qualitativamente decente. Il processo di accumulazione del capitale è tuttavia continuato, in modo tale da renderci competitivi a livello internazionale, nonostante lo *stock* alquanto limitato di capitale umano della popolazione, misurato in anni di istruzione.

In Italia si ha quindi un funzionamento negativo che è dato da un reddito pro capite particolarmente basso. Si hanno capacità che non sono convertite in crescita economica e sviluppo umano. Il tasso di occupazione in Italia è di ben 14 punti percentuale più basso di quello tedesco e della media europea (cfr. tab.5).

Tab. 5 - Tasso di occupazione – anno 2010

Media europea	68,6 %
Italia	61,1%
Germania	75,0%



Fonte: Eurostat 2011

Il reddito pro capite relativamente basso è dovuto a una forte vulnerabilità dei giovani e delle donne nel mercato del lavoro. La crisi economica e sociale attuale ha anche evidenziato vulnerabilità, anche per i maschi adulti, che erano meglio tutelati, perché considerati capofamiglia (*breadwinner*). La crescente flessibilizzazione e frammentazione del mercato del lavoro ha aumentato il rischio dei giovani di rimanere innestati in un processo negativo caratterizzato da lavoro precario, disoccupazione, esclusione sociale. Questo fenomeno determina una forte dipendenza economica, da parte dei giovani verso la loro famiglia e quindi il ritardo o addirittura la loro mancata uscita di casa.

Le politiche attive del lavoro non hanno quindi prodotto risultati efficaci in Italia e richiedono quindi diverse modalità di «attivazione» e relazioni contrattuali differenti da quelle normalmente utilizzate tra le diverse parti interessate.

## 2. Le politiche del lavoro

In genere, per politiche del lavoro si intendono tutte quelle misure e azioni rivolte ai lavoratori in difficoltà occupazionale e a tutti quei soggetti che faticano a entrare nel mercato del lavoro o a rientrare se si trovano a sperimentare situazioni di disoccupazione.

Si deve notare che l'ambito di azione è quello di migliorare il funzionamento del mercato del lavoro o la sua interconnessione con quello della formazione; le politiche del lavoro non agiscono, invece, sulla creazione di nuovi posti di lavoro (Autori vari, 1993). Sono, infatti, denominate «politiche del mercato del lavoro», perché sostengono il reddito nei casi di impossibilità del lavoro (disoccupazione, malattia, infortunio, ecc.) e forniscono servizi in grado di migliorare l'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro. Le politiche del lavoro cercano di favorire l'occupazione dei lavoratori agendo su aspetti legati allo sviluppo e al mantenimento delle competenze, all'adattabilità rispetto ai cambiamenti che intervengono nel mercato e nel sistema economico e, più in generale, alla capacità di attivazione del soggetto nei momenti d'incertezza e disoccupazione (Spreafico, 2010). Queste tipologie d'interventi sono attuate in situazioni dove esistono una domanda di lavoro e un'offerta di manodopera che faticano a incontrarsi; in questi casi si cerca, per esempio, di avvicinare le competenze del lavoratore alle richieste delle aziende presenti sul territorio o, in alcuni casi, aiutando l'imprenditore a rilevare i propri fabbisogni per innovare ed essere maggiormente competitivo. Nei contesti, dove i problemi occupazionali sono legati principalmente ad una domanda di lavoro debole e a problemi di sviluppo economico-produttivo, gli interventi necessari vanno oltre le politiche del mercato del lavoro e includono azioni sulle infrastrutture, sullo sviluppo d'impresa e sul territorio. L'Eurostat, definisce le politiche del lavoro, "tutti gli interventi pubblici nel mercato del lavoro che agiscono in modo selettivo per favorire gruppi con difficoltà occupazionali (disoccupati, occupati a rischio di perdita involontaria del proprio lavoro, persone inattive che intendono rientrare nel mercato del lavoro e sono in qualche modo svantaggiate)".

Quando si parla di politiche del lavoro si distingue le politiche passive da attive. Le prime sono volte a garantire il mantenimento di un reddito, anche minimo, in caso di perdita del lavoro, mentre le seconde sono dirette a rendere più efficiente il funzionamento del mercato del lavoro (incontro fra domanda e offerta). Nelle politiche passive, troviamo tutti gli interventi finalizzati a sostenere il reddito della persona che perde involontariamente il lavoro nel periodo di disoccupazione e di ricerca di un nuovo impiego. In Italia, i dispositivi più importanti appartenenti a questa tipologia d'interventi, sono i cosiddetti ammortizzatori sociali: la cassa integrazione guadagni (ordinaria e straordinaria), la mobilità, l'indennità di disoccupazione e i contratti di solidarietà. Nelle

politiche attive del lavoro, troviamo le azioni volte ad incidere sul funzionamento del mercato del lavoro, interventi che agiscono sull'occupabilità del lavoratore e sulla sua capacità di ricercare un nuovo lavoro. In questa categoria rientrano:

1. i servizi per l'impiego finalizzati a favorire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro;
2. l'orientamento;
3. i tirocini formativi e di inserimento lavorativo;
4. la riqualificazione professionale;
5. la formazione continua;
6. le misure di incentivazione del lavoro, come per esempio i crediti fiscali, gli sgravi contributivi, gli schemi di lavoro sovvenzionato (i cosiddetti *in-work benefits*), la riconversione dei sussidi di disoccupazione in sussidi all'occupazione;
7. i programmi di inserimento lavorativo.

Le politiche attive del lavoro hanno ricevuto un notevole sviluppo sia a livello comunitario sia nazionale, nel corso degli ultimi due decenni. Lo sviluppo è stato alimentato anche dai processi di delocalizzazione delle grandi imprese, dalle situazioni di crisi di alcuni comparti del settore manifatturiero e ai problemi di natura finanziaria dei sistemi di *welfare state*. L'importanza attribuita alle azioni di politica attiva e la necessità di limitare sempre più gli interventi di tipo passivo è dimostrata anche dal cambiamento, nel lessico utilizzato, per definire gli interventi attuati. Nel giugno 2006, la metodologia *Eurostat Labour Market policies*, ha eliminato la parola «passive», a cui viene solitamente attribuito un significato negativo e ha introdotto una nuova classificazione, rispetto alla tradizionale distinzione tra politiche attive e politiche passive. Secondo, *Eurostat Labour Market policies* è maggiormente corretta la distinzione fra: servizi, misure e supporto. Nei servizi sono incluse tutte le attività di aiuto nella fase di ricerca di un impiego, offerte dai centri per l'impiego e dalle agenzie private: l'analisi delle competenze, l'orientamento, l'informazione, sono esempi di servizi a disposizione del cittadino per inserirsi più facilmente nel mercato del lavoro. Nelle misure troviamo, invece, le attività di formazione e di riqualificazione, *stage*, tutoraggio all'inserimento lavorativo, incentivi all'assunzione, ecc. Le azioni di supporto, invece, rimandano ad interventi che garantiscono assistenza economica alle persone per ragioni legate al mercato del lavoro, come per esempio, in caso di licenziamento per crisi aziendale o cessazione dell'attività produttiva.

Le indicazioni comunitarie invitano gli Stati membri a riformare e innovare il sistema dei servizi per l'impiego, a investire sul capitale umano, a migliorare la circolazione delle informazioni, attraverso sistemi informativi più trasparenti e accessibili a tutti i cittadini.

In Italia, questo cambio di direzione, ha portato ad una riduzione del monopolio pubblico dei servizi per l'impiego, a un progressivo decentramento delle funzioni politiche e operative legate al mercato del lavoro ed ha una crescente promozione di interventi, anche in ambito formativo, diretti a sostenere i disoccupati nei percorsi di reinserimento nel mercato del lavoro. Le province, sono diventate, in base alle riforme attuate<sup>5</sup>, le istituzioni incaricate a coordinare da un punto di vista prettamente operativo, gli interventi di politica attiva tramite i centri per l'impiego e, più recentemente, le agenzie private per il lavoro. Le riforme del 1997<sup>6</sup>, la riforma costituzionale del 2001 e la riforma del mercato del lavoro del 2003<sup>7</sup>, hanno promosso un processo di decentramento e di apertura del mercato a nuovi soggetti, anche privati, che possono ora gestire servizi legati alla

<sup>5</sup> L. 196/97 e d.lgs. 469/97 la riforma costituzionale del 2001 2003, d.lgs. 276/2003.

<sup>6</sup> L. 196/97 e d.lgs. 469/97.

<sup>7</sup> d.lgs. 276/2003.

mediazione tra domanda e offerta di lavoro, la ricerca e la selezione, l'*ouplacement*<sup>8</sup> ecc. Il territorio è divenuto protagonista delle politiche del lavoro: le province, tramite i centri per l'impiego pubblici, operano in sinergia con le parti sociali, gli enti di formazione, le scuole, le università, gli enti locali, le imprese. L'obiettivo, rispetto all'erogazione dei servizi, inoltre, è di creare un modello a rete tra operatori pubblici e privati e tra soggetti che offrono tipologie di servizio differenti, per favorire ai cittadini un'offerta di servizi variegata, specialistica ed efficace.

Il territorio rappresenta quindi il centro di ogni politica del lavoro, sia nelle fasi di progettazione sia in quelle di gestione e nell'attuazione dei programmi finanziati dai Fondi Sociali Europei si sono create delle vere e proprie «poliarchie»<sup>9</sup> locali. Per questo motivo, appare di cruciale importanza riuscire a capire come funzionano i mercati del lavoro a livello locale, per poterne ricavare strategie di politica economica opportune ed efficaci.

La «poliarchia» è in parte sostenuta dall'Unione Europea ma è soprattutto il legislatore italiano a preservarla. Da sempre, i diversi governi italiani, hanno progettato e promosso i diversi interventi sul territorio cercando tener presente e tutelare il più possibile le diversità locali, cercando di favorire il dialogo e la collaborazione fra tutti gli attori che operano nel mercato del lavoro. Le «poliarchie» sono una modalità necessaria ma evidenziano allo stesso tempo l'incapacità di una *governance* nazionale, in grado di definire in modo chiaro e preciso gli obiettivi e le strategie di politica economica. Questa mancanza da parte dello Stato italiano, ha fatto sì che le scelte attuate delle regioni, a cui è stata lasciata una forte autonomia nella programmazione delle politiche, risultino molto divergenti tra loro e hanno generato percorsi di cui è molto difficile una valutazione di efficacia e regole univoche. Senza linee guida a cui far riferimento, i sistemi locali del lavoro si sono trovati in balia degli interessi dei vari «poteri» del momento. L'Italia presenta regioni con livelli di disoccupazione sia tra i più bassi che tra i più alti rispetto alla media europea. Se confrontiamo poi le regioni italiane, misurando le politiche del lavoro e i risultati, emerge che le regioni che reggono meglio la crisi occupazionale sono quelle (Emilia Romagna, Veneto, Lombardia e Toscana) che negli anni hanno investito di più sul capitale umano e sociale e sul rapporto tra servizi per il lavoro ed erogazione di politiche attive. Le nostre regioni del Centro Sud mostrano, invece, un mercato del lavoro poco efficiente che contribuisce a indebolire ulteriormente un'economia locale incapace di crescere a livello economico.

### 3. Le forme dell' «attivazione» delle politiche del lavoro

L'andamento dell'indice dello sviluppo umano, nel corso del tempo, evidenzia in maniera chiara e netta che diviene fondamentale migliorare le condizioni di vita delle persone in condizione di bisogno, aumentando le loro opportunità di inserimento nel mercato del lavoro, attraverso un sostegno sociale ampio, mirante ad accrescerne il loro *empowerment* e la loro *employability*.

Il concetto di «attivazione» raccoglie in sé il significato più profondo di questo cambio di direzione. Un'attivazione che riguarda sia le persone beneficiarie di tutele e sostegni al reddito sia tutte le istituzioni di *welfare* costituite per combattere la disoccupazione e l'esclusione sociale.

<sup>8</sup> L'*outplacement* è un servizio specialistico nell'ambito della gestione delle risorse umane in cui un'azienda (cliente) offre a proprie spese ad un proprio dipendente dal quale intende separarsi (candidato) un servizio personalizzato per aiutarlo a trovare un nuovo lavoro. Il servizio è fornito da una società specializzata ed accreditata dal Ministero del Lavoro a svolgere questa attività.

<sup>9</sup> La poliarchia è una forma di governo in cui la sovranità risiede in molti.

Le politiche di attivazione dovrebbero portare a un cambiamento in termini di apprendimento di acquisizione di capacità e sviluppo dell'autonomia. Pertanto, secondo alcuni autori «l'attivazione» può essere definita una *“policy notion”*, indicante la trasformazione a vari livelli delle funzioni e delle strutture del *welfare* (Barbier, 2005): da *“workfare”* e *“welfare to work”*, si pone l'accento sulla componente lavorativa mentre con *“welfare community”* si vuole indicare un modello di politica sociale che, modificando profondamente i rapporti tra istituzioni e società civile, porti ad un protagonismo alla società civile.

Berkel e Møller individuano quattro diversi *«activation approaches»*, sottolineando che tali approcci fanno riferimento a uno schema tipico-ideale, ma che è comunque molto difficile, se non impossibile in alcuni casi, ricondurre ad essi i programmi concreti attuati dai diversi stati (Berkel, Møller, 2002). Il primo approccio, *“autonomy optimists”* (ottimisti dell'autonomia), fa completo affidamento sulle capacità e volontà delle persone di crearsi occasioni di inclusione e partecipazione, una volta che lo stato ha garantito loro i mezzi sufficienti a soddisfare i bisogni di base. Il secondo orientamento, il *«welfare independence optimist»* (ottimisti dell'indipendenza dal *welfare*), vede come negative sia le politiche passive sia quelle attive, l'intervento dello stato come negativo in quanto inibisce l'iniziativa privata delle persone creando una *“cultura della dipendenza”*. Il terzo approccio, detto il *«paternalism optimists»* (ottimisti del paternalismo), ritiene che vanno sostenuti coloro che si impegnano a seguire strade prescritte di inclusione. L'ultimo approccio, chiamato *«activation optimists»* (ottimisti dell'attivazione), mira a stimolare la partecipazione facendo leva sulle motivazioni personali dei soggetti coinvolti.

L'impatto di questi approcci sulla concreta attivazione dei cittadini è influenzato dalle relazioni che si realizzano tra gli operatori delle politiche e i loro clienti. Gli obiettivi e i mezzi per raggiungerli sono, infatti, definiti attraverso complesse modalità di contrattazione e tali negoziazioni che sfociano spesso in accordi tra le parti che regolano diritti e doveri. Secondo Giangreco, l'analisi dei processi di attivazione deve considerare le diverse variabili che influenzano il rapporto fra le istituzioni e i destinatari dei servizi. La responsabilità è una di queste variabili. Essa non può ricadere esclusivamente sulle persone, in quanto l'attivazione autonoma, per trovare soluzioni e opportunità lavorative richiede innumerevoli risorse (materiali, immateriali, culturali), che non possono essere date per scontate (Giangreco, 2008). La seconda variabile è data dal potere e deve essere intesa la cessione di una parte del potere da parte delle istituzioni e degli operatori a beneficio dei destinatari. Le condizioni che portano una persona all'esclusione, hanno origini diverse e articolate: sono determinate dal contesto sociale, economico e culturale e da variabili di natura psicosociale. La quarta variabile riguarda la partecipazione. Una partecipazione non intesa come la semplice adesione a dei percorsi ma che le persone interessate hanno rilevanza nella definizione dei bisogni, possono intervenire nei processi decisionali, nelle fasi di valutazione e verifica dei risultati.

L'«attivazione» è, come il concetto di *welfare*, una categoria tutt'altro che univoca e presenta numerosi problemi di definizione in quanto assume significati in base alle diverse premesse su cui viene fondata e dai contesti in cui viene applicata.

Nella prospettiva dell'attivazione, le politiche del lavoro degli ultimi due decenni si sono sviluppate rapidamente, seguendo fondamentalmente tre linee direttrici (Villa, 2007). La prima, segna il passaggio da misure passive a programmi attivi; la seconda riguarda il carattere *«personalizzato»* degli interventi, che permette di superare i programmi standardizzati basati su categorie predefinite di rischio sociale; la terza invece, si riferisce al decentramento, ossia la tendenza ad attribuire agli enti locali maggiore libertà di azioni. Le istituzioni quindi, possono favorire o limitare l'attivazione delle persone in base alle strategie o modalità di cambiamento adottate dagli stati di cui sono emanazione.

Possiamo individuare almeno quattro modelli di strategie attuate dalle istituzioni pubbliche (Villa, 2007):

1. autoritario-coercitive: si fondano sulle differenze di potere e sull'idea che i soggetti coinvolti non siano in grado di prendere delle decisioni. La relazione è unidirezionale e centrata sul comando e il rischio è che le persone non riescano ad uscire dal rapporto di dipendenza che si viene a creare;
2. empirico razionali: queste strategie si fondano sulla razionalità degli attori: le persone grazie ha spiegazioni, procedure formali e interventi di formazione recepiscono le conoscenze adeguate alla situazione e apprendono le risposte più corrette rispetto ai problemi. In questo caso il rischio è quello di sottostimare la dimensione emotiva;
3. utilitaristico competitive: queste strategie fanno riferimento al principio dell' *homo oeconomicus*<sup>10</sup>; l'interesse ed il bisogno individuale spingono le persone ad attivarsi nella ricerca della massima utilità. In questo caso, il pericolo è rappresentato dalla supremazia della competizione sulla cooperazione.
4. normativo-educative: questo modello considera legittimi i bisogni degli attori così come essi li percepiscono e definiscono e fa affidamento sulle loro potenzialità di cambiamento delle norme implicite ed esplicite, intendendo con queste ultime i modi consueti di soddisfare i bisogni e risolvere i problemi. La relazione è bidirezionale e centrata sulla partecipazione. Il rischio potrebbe derivare dall'eccessiva formalizzazione, che può ingigantire la dimensione negoziale fino a far perdere di vista il senso e l'oggetto della relazione (Villa, 2007).

Sulla base di queste considerazioni è possibile individuare tre tipi puri, ideali di «attivazione» (Villa, 2007):

1. attivazione vista come partecipazione ad un'attività in cui i cittadini sono considerati "oggetti" dell'intervento, sostanzialmente privi di potere (*passive participation*);
2. attivazione intesa come una forma di sostegno e supporto al cambiamento del contesto (relazioni e sistema di appartenenze), in cui i cittadini partecipano attivamente nel perseguimento di obiettivi pre-determinati e sono parzialmente coinvolti nei processi decisionali (*problem solving participation*);
3. attivazione interpretata come partecipazione degli attori ai vari livelli di formulazione e attuazione delle politiche (*problem setting participation*) (Villa, 2007).

Concetti quali "attivazione", "partecipazione", sono ormai entrati a far parte dell'orizzonte culturale degli operatori del settore, accanto agli ormai desueti "congiuntura", "salario" ecc. Questa trasformazione è indice di un'evoluzione di più ampia portata, che non si limita alla sola economia, o alle politiche sociali, ma che ormai investe tutti i settori della vita collettiva oltre che personale e organizzativa.

#### **4. L'«attivazione» delle politiche attive presuppone una motivazione delle diverse parti interessate e contratti di tipo psicologico**

<sup>10</sup> *Homo oeconomicus* è un concetto fondamentale della teoria economica marginalista: si tratta, in generale, di un uomo le cui principali caratteristiche sono la razionalità (intesa in un senso precipuo, soprattutto come precisione nel calcolo) e l'interesse esclusivo per la cura dei suoi propri interessi individuali. L'*homo oeconomicus* (il termine richiama quello di *Homo sapiens*) cerca sempre di ottenere il massimo benessere (vantaggio) per se stesso, a partire dalle informazioni a sua disposizione, siano esse naturali o istituzionali, e dalla sua personale capacità di raggiungere certi obiettivi.

Se si vogliono attuare politiche attive del lavoro e la partecipazione attiva (*workfare*), a livello microeconomico in maniera efficace, vi è quindi la necessità di individuare e attuare, a livello locale, dei percorsi (*pathways*) in grado di soddisfare i bisogni delle persone e le necessità espresse dalle imprese e dalle istituzioni, tenendo conto degli obiettivi strategici indicati a livello nazionale ed europeo.

Dall'esame della letteratura emerge che per individuare i percorsi e renderli efficaci è essenziale *dare valore alla capacità di l'apprendimento durante tutto l'arco della vita e porre particolare attenzione agli aspetti di coordinamento e di organizzazione dei vari attori coinvolti*. I *pathways* prevedono il coinvolgimento consapevole e responsabile dei diversi agenti, in situazioni, come quelle attuali, caratterizzate da asimmetrie informative e da comportamenti opportunistici.

È poi cosa nota che nei paesi dove lo sviluppo umano è molto elevato vi siano anche maggiori opportunità reali, per attivare efficaci percorsi di *work fare*. L'apprendimento esperienziale accresce le competenze ed è anche essenziale il «contesto culturale» che determina, in larga misura, le «capacità combinate». I *pathways* prevedono il coinvolgimento di diversi agenti e ciò implica che vi sia un forte coordinamento tra di essi e cambiamenti organizzativi al loro interno determinati da una rilevante motivazione interna. Se vi è motivazione interna significa che gli incentivi economici esterni possono addirittura generare *crowding in* (Frey, 2005) e quindi creare delle condizioni per la stipulazione di contratti psicologici tra i diversi agenti.

Il contratto psicologico attiene a una certa disposizione interiore ad adempiere un'obbligazione di tipo tecnico-giuridico, o a vivere una relazione organizzativa e sociale, con spirito di collaborazione, di fiducia e con un forte impegno affinché le attese, implicite ed esplicite, formali e informali, che sono alla base della relazione, trovino una risposta soddisfacente per entrambi le parti coinvolte (Costa, Gianecchini, 2009, p. 250).

Il contratto psicologico e le capacità combinate del sistema tedesco potrebbero essere i fattori determinanti dell'efficacia dell'apprendistato in Germania.

## **5. Elementi che incentiverebbero le imprese e gli apprendisti a formulare un contratto psicologico tra loro.**

Perché una impresa può avere un vantaggio competitivo, praticando l'Alto Apprendistato?

1. Le imprese riducono il costo della selezione del personale (lo fa l'università per loro);
2. Le imprese riducono il costo della formazione del personale (è in parte finanziata dalle istituzioni);
3. Le imprese riducono il costo del lavoro di circa il 40%: riduzione degli oneri fiscali e contributivi; inquadramento professionale minore di due livelli;
4. Le imprese accrescono le «capacità interne» dell'impresa: cresce il capitale sociale e la possibilità di generare conoscenza e competenza, grazie alle relazioni con l'Università (*exploitation*);
5. Le imprese aumentano il proprio capitale immateriale favorendo nuovi brevetti e innovazione;
6. Il contratto psicologico sta alla base della relazione tra apprendista e impresa: l'impresa educa e forma professionalità valorizzando le persone occupate, l'apprendista porta motivazione e nuova energia;

7. La *learning organization* cresce e si sviluppa: l'impresa per educare l'apprendista organizza e modella la propria esperienza;
8. La *learning organization* legge l'esperienza e ne organizza il trasferimento tra lavoratore senior e junior;
9. La persona è formata e in grado di inserirsi positivamente nell'organizzazione e contribuire alla crescita dell'azienda;
10. L'apprendista si sente parte dell'impresa e diventa un generatore di produttività;
11. L'impresa può interrompere il contratto alla fine del periodo di apprendistato anche se il contratto di apprendistato è un contratto a tempo indeterminato;
12. L'impresa contiene il rischio di investimento in capitale umano.

Perché un giovane può avere un vantaggio professionale, praticando l'Alto Apprendistato?

1. Il contratto di apprendistato separa i giovani con talento da quelli senza talento. I talenti sono strettamente correlati alla *mission* aziendale e alla relativa organizzazione;
2. L'apprendista ha una retribuzione proporzionata ai risultati anche perché nel processo di selezione non ha dovuto subire modalità di discriminazione statistica o di pregiudizio;
3. Il contratto di apprendistato è la realizzazione di un desiderio del giovane che si era formato con il processo di istruzione. È l'esplicitazione della sua profonda motivazione interna;
4. Il contratto di apprendistato permette di verificare se la motivazione può concretizzarsi in capacità interna e successivamente in competenza;
5. L'apprendista ha un mentore accademico e un maestro che possono interagire per definire un percorso personalizzato di sinergia tra teoria e prassi;
6. L'apprendista accresce il proprio capitale umano, perché acquisisce capacità di lavoro generica e abilità di lavoro specifica. Il contratto di apprendistato permette di acquisire un titolo di studio, legalmente riconosciuto;
7. L'apprendista comprende il significato dell'esperienza professionale e impara a valorizzarla;
8. L'apprendista accetta di lavorare a un salario inferiore con l'aspettativa di essere entrato in un mercato del lavoro interno dove le regole sono relativamente note e rispettate per la progressione di carriera;
9. L'apprendista ha buone relazioni di lavoro anche perché l'impresa ha investito sulla sua persona;
10. L'apprendista comprende il valore di avere un contratto psicologico con l'impresa che è equo tra le parti;
11. L'apprendista si impegna nel lavoro e nella formazione cercando di portare nuova energia all'impresa;
12. L'apprendista si sente parte dell'impresa, diventa un generatore di produttività e nello stesso tempo acquisisce una propria autonomia;
13. L'apprendista acquisisce certificazione e validazione delle sue competenze;
14. L'apprendista può interrompere il contratto alla fine del periodo di apprendistato anche se il contratto di apprendistato è un contratto a tempo indeterminato.

La riflessione e la discussione di questi punti potrebbe incentivare ad agire anche nel nostro paese in maniera consapevole e responsabile, per favorire la crescita economica e migliorare lo sviluppo umano. Alla base del contratto psicologico deve esserci una chiara intenzione di creare una relazione che veda le parti interessate, coinvolte e motivate, da

una chiara volontà di esserci e di condividere, nella situazione concreta (Stein, 2009). Giovani che si preparano ad aver successo nel lavoro con un atteggiamento ottimistico e un impegno che richiede reciprocità. Si tratta di ripensare e attualizzare il concetto di *sympathy*, espresso da Smith nella *Teoria dei sentimenti morali*. «Caratteristica della *sympathy* è di operare a prescindere dalla progettualità umana e il grande risultato di cui essa è artefice è la costruzione del fondamento etico della società capitalista, una grande impalcatura che impedisce al capitalismo stesso d'imboccare traiettorie regressive in senso economico e civile» (Spalletti, 2009, p. 36).

## Riferimenti bibliografici

### Volume:

- Autori vari (1993), *Politiche del lavoro, con particolare riguardo all'Italia*, Milano: Franco Angeli.
- Costa G., Gianecchini M. (2009), *Risorse umane, persone, relazioni e valore*, Milano: McGraw-Hill.
- Frey B.S., (2005), *Non solo per denaro. Le motivazioni disinteressate dell'agire economico*, Milano: Bruno Mondadori.
- Isfol (2011), *Monitoraggio sull'apprendistato. XI Rapporto*, Roma: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Direzione Generale per le Politiche per l'Orientamento e per la Formazione.
- Pastore F., (2011a), *Fuori dal tunnel*, Torino: G. Giappichelli Editore.
- Spalletti S. (2009), *Istruzione, crescita e rendimenti nella teoria del capitale umano. Una prospettiva di storia del pensiero economico*, Roma: Aracne Editrice.
- Spreafico S. (2010), *Lavoro e Welfare. Politiche e percorsi di sostegno all'occupazione*, Milano: Franco Angeli.
- Stein E. (2009), *L'empatia*, Milano: Franco Angeli.
- Van Berkel R., Møller I. H.(2002), *Inclusion through Participation: Active Policies in the European Union*, Bristol: Policy Press.
- Villa M. (2007), *Dalla protezione all'attivazione. Le politiche contro l'esclusione tra frammentazione istituzionale e nuovi bisogni*, Milano: Franco Angeli.

### Saggio da curatela:

- Livraghi R. (1999), Sviluppo umano e povertà umana. In Frey L., Livraghi R., a cura, *Sviluppo umano, povertà umana ed esclusione sociale*, Milano: Franco Angeli.
- Livraghi R. (2011), Capitale umano: due paradigmi di analisi economica a confronto. In Benvenuto G., a cura, *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Roma: Anicia srl
- Livraghi R. (2012a), *Giovani e imprese: un incontro possibile*, in corso di pubblicazione, Milano: Franco Angeli.
- Livraghi R. (2012b), *Crisi economica o crisi di motivazione e di risultato sociale?*, in corso di pubblicazione, Milano: Franco Angeli.
- Soskice D. (1994), *Reconciling Markets and Institutions: The German Apprenticeship System*. In: Lynch L.M., editor, *Training and Private Sector*, National Bureau of Economic Research, Chicago: University of Chicago Press.

### Saggio da rivista:

- Barbier J. C. (2005), Parola chiave: attivazione, *Rivista delle politiche sociali*.



Giangreco G.(2008), Il Welfare to Work: occupabilità e capacità, *La Rivista di Servizio Sociale. Studi di scienze sociali applicate e di pianificazione sociale*.

**Volume o articolo da sito Internet:**

Caiati G. (2011), L'Italia nell'indice di sviluppo umano 2011, <http://www.intelligenzaeavvenimenti.org>.

Negrelli S., (2002), Lo Sviluppo della Formazione di Apprendistato nei Nuovi Settori Economici e per i Livelli di Professionalità Medio-Alta, *Rapporto finale comparato*, [http://www.lombardia.cisl.it/doc/documentazione/studiricerche/2002/app\\_rapportofinale.pdf](http://www.lombardia.cisl.it/doc/documentazione/studiricerche/2002/app_rapportofinale.pdf).

Pastore F. (2011b) Dalla scuola al lavoro, passaggio difficile, <http://www.lavoce.info>, 13.09.2011.

**Renata Livraghi**  
Professore ordinario – Università di Parma

## Tirocinio formativo e apprendistato di alta formazione come mediatori del sapere pratico. Risultati di un'indagine

Loredana Perla, Viviana Vinci<sup>11</sup>

### Abstract

*The paper is based on research conducted at the Faculty of Education, University of Bari (AY 2010-2011) to shed light on how university students learn from practice. Aimed at training students more responsively to the emerging universe of companies, it uses two educational tools: the contract of apprenticeship of high training and research (D.Lgs. n. 167/2011) and internship. These tools represent an interesting "challenge" aimed at building pathways to higher education between universities and the workplace, as both places are a celebration not only of learning practical knowledge but also of inter-institutional construction of a third level work culture.*

Abbandonata l'autoreferenzialità che l'ha contraddistinto per secoli, il sistema universitario italiano si è posto l'obiettivo di rinsaldare il raccordo col mondo del lavoro sperimentando mediatori didattici di una formazione più attenta alle istanze emergenti dall'universo delle imprese. Tali sono il *tirocinio formativo* e l'*apprendistato di alta formazione e di ricerca*, luoghi elettivi dell'apprendimento dei saperi pratici e della costruzione interistituzionale di terzo livello della cultura del lavoro. Su tali oggetti abbiamo cominciato a portare l'attenzione in un percorso di analisi-ricerca avviato entro la Facoltà di Scienze della Formazione a partire dall'anno accademico 2010-2011 inteso a far luce sulle conoscenze e sulle modalità dell'apprendere dalla pratica propiziate negli studenti universitari grazie all'uso di tali mediatori.

Vediamo specificatamente.

### 1. Il sapere pratico

Da tempo la produzione del sapere pratico postula d'essere elaborata come fonte fra le più interessanti della ricerca didattica e non solo. La convergenza verso lo studio della conoscenza racchiusa nelle pratiche è l'orientamento dominante di un vasto ambito di ricerche che vanno sotto il nome di "studi basati sulle pratiche", aggregante una molteplicità di apporti disciplinari: dall'antropologia culturale (Magli, 1989; Gehlen, 2005) alla *social cognition* (Pennington, 2000), dalla psicologia sociale (Pontecorvo, Aiello, Zucchermaglio, 1995) al costruttivismo socio-culturale (Bruner, Olver, Greenfield, 1966); dagli studi etnometodologici<sup>12</sup> (Benson, Hughes, 1983; Fele, 2002; Damato, Salamida, Schiedi, Vinci, 2010) alla *reflection practice* (Schön, 1980), dalla sociologia dell'organizzazione (Weick, 1995; Schein, 1985) all'ergonomia (De Montmollin, 1996, 189-199) sino alla psicologia della mente e alle neuroscienze, fronte quest'ultimo fra i più

<sup>11</sup> L'articolo è il frutto di un progetto condiviso. Tuttavia Loredana Perla è autrice dei paragrafi 1, 3 e Viviana Vinci del paragrafo 2.2 e, con Perla, del paragrafo e sottoparagrafo 2 e 2.1.

<sup>12</sup> Ambito della sociologia che studia le *risorse*, le *pratiche* e le *procedure* di senso comune attraverso le quali i membri di una cultura producono e riconoscono oggetti, eventi e azioni in modo mutuamente intelligibile.

promettenti nella ricerca sui modi taciti che soggiacciono all'agire pratico (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006; Rivoltella, 2011). Si tratta di saperi molto diversi ma accomunati dall'interesse a legittimare l'autonomia teorica della pratica (Sennett, 2008) e a rivalutare la categoria della *praxis*<sup>13</sup> con una rilevanza pari a quella un tempo assegnata alle categorie di struttura, sistema, simbolo<sup>14</sup>.

Il problema è infatti quello di riuscire a comprendere la cultura della pratica "così come è" effettivamente e prescindendo dagli orientamenti elaborati in sede teorica poiché decontestualizzati e lontani dalle logiche del fare concreto.

Come si intuisce facilmente ciò ha richiesto, alla ricerca didattica, un cambiamento di "sguardo" in direzione empiriologica, orientato alla costruzione di un'epistemologia non edificata su categorie a-priori ma sull'esplicitazione delle conoscenze incorporate nei gesti, negli atti, nelle attività dei pratici e su un'ermeneutica delle pratiche capace di comprendere le modalità di costruzione di un sapere che nasce e si costruisce nell'esperienza e a partire dall'esperienza. Un sapere che, proprio perché emergente dai contesti del fare, è idiografico, implicito (Perla, 2010), sfuggente ai tentativi di formalizzazione, perlomeno di quelle formalizzazioni ancorate alle logiche di razionalità forte che hanno influenzato larga parte della tradizione epistemologica moderna<sup>15</sup>.

La fonte prima di tale ri-orientamento epistemologico è J. Dewey.

Come è noto, nell'opera di Dewey la nozione di pratica viene analizzata in due domini concettuali distinti: l'ambito logico della teoria del pensiero come azione e l'ambito epistemologico della teoria delle pratiche di conoscenza (Frega, 2004). In una nota che precisa il significato di pratica in logica, Dewey richiama i tratti della sua teoria del pensiero come azione, mostrando il ruolo giocato al suo interno dal concetto di pratica. Per Dewey la pratica è un tratto di esercizio del pensiero poiché «il conoscere è letteralmente qualcosa che noi facciamo; [...] l'analisi è in ultima istanza fisica e attiva»<sup>16</sup>. In altre parole, ad essere pratica è, per Dewey, la stessa natura umana, il pensiero di cui l'uomo è capace, in ragione del suo porsi dei fini e del cercare delle soluzioni per ottenerli. I modi attraverso i quali questo pensiero si estrinseca sono quelli dell'intelligenza in azione che si dispiega nell'esteriorità di un'attività fisica e materiale (cioè chiaramente osservabile), che

---

<sup>13</sup> Gran parte dell'epistemologia classica svaluta le pratiche e tende a fondarle entro l'ordine superiore di una teoria che ne garantisca la validità. Grazie all'apporto delle post-epistemologie e di filosofi de-costruttori del "programma di Cartesio", da Dewey a Wittgenstein, da Anscombe a von Wright, da Polanyi a Ricoeur, da Goffman a Vygotskij a Marx, si è giunti a delineare un orizzonte significativo per la valorizzazione delle pratiche. Pur nella pluralità di interpretazioni, tali studi condividono un comune atteggiamento anti-naturalistico nello studio dell'azione, basato su principi che ridisegnano anche il modo di fare ricerca sull'insegnamento: a) la considerazione dell'azione come comportamento dotato di "significato" e di "intenzione", comprendente dunque le variabili più tipicamente umane degli scopi, degli obiettivi, del senso; b) l'attribuzione all'azione delle seguenti caratteristiche: l'essere consapevolmente pianificata; diretta a uno scopo; accompagnata dal sentire; controllata socialmente; dotata di una logica peculiare, leggibile con una grammatica che sostituisce la domanda causalista (perché è avvenuto X) e la domanda essenzialista (che cosa è X) con una domanda semantica (cosa significa x per y?).

<sup>14</sup> In alcuni settori delle scienze umane la "svolta pratica" ha avuto luogo in modo ancor più radicale: per esempio nel campo dell'etica laddove il ricorso alla nozione di pratica è stato utilizzato in funzione antifondazionalista, per negare validità alle teorie normative.

<sup>15</sup> Una caratteristica comune a tali epistemologie è il ritenere che, al fine di assoggettare le pratiche umane a indagine critica, il teorico debba sempre occupare una posizione privilegiata esterna alla pratica, perpetuando l'idea platonica che a) le pratiche richiedono di essere fondate in un ordine in qualche modo superiore o in un insieme di principi assiomatici; b) solo la teoria può fornire un fondamento indubitabile alla pratica e perciò solo il teorico è accreditato a "dire" la pratica o, meglio, a dire come "dovrebbe" essere la pratica.

<sup>16</sup> "An Added Note a to the "Practical", in *Essays in Experimental Logic*, MW 10:366, citato in Frega, Briganti (2004, 54).

dura nel tempo e il cui esito dipende dalle azioni che sono intraprese. Dewey afferma infatti che si pensa sempre nel quadro di una *pratica*, ovvero di una situazione problematica che mobilita l'intelligenza sino a coinvolgerne tutte le dimensioni, dall'analisi al giudizio. La logica deweyana è una logica della pratica nella misura in cui il suo oggetto è un *pensiero che si concreta in attività* ed opera in forma *ricostruttiva* e non semplicemente *rappresentativa* della realtà. Una pratica è dunque un processo aperto di sperimentazione incessante, nel e rispetto al quale l'attività del pensiero progressivamente si esercita e definisce. Con Dewey, al dato sensibile, al fatto, messo in primo piano dal paradigma naturalistico, viene sostituita l'*azione*, mediatore per eccellenza della conoscenza. In tale prospettiva, lo *sapere pratico* è l'insieme delle azioni grazie alle quali si costruisce la conoscenza e il pensiero diventa pratico e attivo in quanto incessantemente proiettato verso la produzione e il controllo di quelle azioni.

Senso pratico	Intelligenza Pratica	Sapere pratico
<p>Modo di percezione prelogico, artistico, basato su una competenza che appare solo in atto, nella relazione con le situazioni e che presenta i tratti della indicibilità e ineffabilità: il senso pratico è afferrato <i>da ciò di cui si tratta</i> (Bourdieu, 1980, 142) e non da principi.</p>	<p>Tipo di intelligenza <i>trasformativa</i>, volta a prevedere i possibili cambiamenti della realtà e a saperli gestire attraverso l'orchestrazione in situazione di azioni, piani cognitivi, fini.</p>	<p>Il "fare" proprio di una persona in situazione, comprendente azioni, gesti, linguaggi e sostenuto da fini, obiettivi, piani di azione, emozioni, motivazioni. Nel mondo delle professioni essa indica la messa in atto di saperi, procedure e competenze peculiari di quel settore.</p>

L'analisi deweyana della razionalità implicita incorporata nella pratica ha trovato, come è noto, importanti sviluppi negli studi di D. Schön e C. Argyris che hanno tematizzato- entro il riferimento teorico all'epistemologia riflessiva - un significato di conoscenza emergente dalla pratica dai marcati tratti impliciti, il sapere della pratica, con una forte connotazione artistica e *artistry* (Schön, 1987, 26) è infatti il nome che viene dato all'agire esperto di chi, professionista, sa testimoniare nel fare quel sapere a livelli di eccellenza (Perla, 2011). I tratti che lo contraddistinguono sono diversi: anzitutto l'*opacità*. Il sapere della pratica mette in gioco *savoir cachés* (Huber, Chautard, 2001), ovvero saperi oscuri allo stesso agente, attivati soprattutto per fronteggiare l'imprevisto, l'indeterminato. "La logica pratica", scrive P. Bourdieu, il socio-etnologo che per primo ha individuato nell'opacità una delle caratteristiche salienti della pratica (studiando le pratiche cabile della società algerina), "non ha niente di un calcolo logico fine a se stesso. Essa funziona nell'urgenza, e in risposta a questioni di vita e di morte. Ciò vuol dire che non esita a sacrificare lo scrupolo della coerenza all'efficacia, traendo il massimo profitto possibile dai doppi sensi [...]". L'opacità è dunque l'esito di quella logica del pressappoco e dell'indeterminato che nasce per adattamento alla complessità della pratica: un universo di senso "chiuso in se stesso" che sfugge in buona parte alla presa in conto della coscienza dell'osservatore e al controllo logico per sistematizzazione, ma non alla capacità di risolvere e affrontare problemi (Bourdieu, 1980, 135). L'opacità è anche quella dell'attimo vissuto, "che si accende di senso solo quando la riflessione porta sulle cose lo sguardo del pensiero" (Mortari, 2003, 16). Solo allora l'esperienza esce dall'impensato e si fa sapere. Eppoi la *trasformatività*. Il ricorso alla teoria trasformativa di J. Mezirow (1991, 4) offre un contributo importante per la comprensione delle dinamiche nascoste con le quali gli adulti agiscono e

interagiscono nelle pratiche. Mezirow sostiene che il rapporto che abbiamo col mondo è funzione di esperienze pregresse tipizzate in assunti, script, abitudini, routine, teorie-in-uso appresi ancor prima delle categorie logiche. In questa zona origina anche quel senso “direzionale” dell’agire, in gran parte pre-conscio, che per Mezirow è “la capacità del sé di prendere decisioni indipendentemente dalle aspettative, dalle valutazioni o dalle condizioni imposte dalla società” (p. 23). La logica trasformativa è un modello di riferimento utile per comprendere come si fa a “transitare” dalle zone pre-riflessive dell’esperienza alla consapevolezza cui si perviene solo attraverso la validazione intersoggettiva degli assunti e delle visioni del mondo con cui i soggetti interpretano la realtà: via per decostruire “credenze ritenute immutabili e tanto più influenti quanto più sono tacite (p. 89). Altro tratto del sapere pratico è la *corporeità*. “I corpi non “sanno”, ma non per questo sono nell’“ignoranza” scrive J.L. Nancy (1992, 80) e le analisi dell’azione condotte dai fenomenologi lo dimostrano con limpida essenzialità: pensiamo all’abitudine presa in esame da Merleau-Ponty<sup>17</sup>. “Essa risiede nella mani e nelle gambe [...] modalità semivolontaria che ci permette di ritrovare gli spazi nella nostra casa anche al buio”, confermando che il sapere pratico, sapere che nasce da un’esperienza fatta anche di abitudini, ha nel corpo in azione, nel corpo che si muove anche al buio, anche nella semi-coscienza, il suo punto di ancoraggio al mondo. Il sapere pratico è sapere di gesti e come tale include tutto il repertorio “lessicale” del senso pratico: “tatto, delicatezza, abilità, tocco, accortezza” (Bourdieu, 1980, 125). È un sapere che, riprendendo ancora Nancy (1992), “si offre innanzitutto come *corpus*, non come corpo-di-senso-e-di-storia” (p. 81). Non è un caso che i bambini vengano educati implicitamente dai gesti ancor prima e ancor più che dalle parole (Bourdieu, 1958, 233). Nella genesi del sapere pratico è il gesto. Per comprendere il sapere pratico, con ogni probabilità, è al gesto che occorre anzitutto guardare (Galimberti, 1993; Gamelli, 2001). Ancora: l’*aggregatività*. Il sapere pratico è un sapere distribuito nelle comunità-di-pratica (CdP), nelle azioni che i membri realizzano sulla base di “copioni” che li “connettono” intorno ai medesimi significati sociali, alle stesse *routine*, intese come modalità abituali di interpretare il fare lavorativo (Bruni, Gherardi, 2007), a ideologie identitarie comuni. Ulteriore tratto è la *quotidianità*. Il sapere pratico si costruisce in situazione, nella realtà quotidiana delle “piccole cose” (Emiliani, 2008), nell’ovvio della ripetizione, nella ricorrenza dell’abitudine. Insomma, in quel “fare quotidiano” inscritto nell’abitudine (De Certeau, 1980). Ulteriore tratto del sapere pratico è la *performatività*. Il pratico *fa* ciò che intende, ma non lo sa dire. In questo senso si parla di performatività tacita del sapere pratico, ovvero di un “movimento” in cui l’esecuzione dell’azione e la tensione verso il risultato non coincidono con la capacità di saper dare parole a quanto sta avvenendo (Donnay, Charlier, 2000, 51).

Far dire il sapere della pratica - farne descrivere le azioni, far ricordare le sequenze dei gesti, far giustificare le scelte e le prese di decisioni del pratico è una delle vie oggi più seguite nella metodologia della ricerca didattica per rendere comunicabile e formalizzabile il sapere pratico<sup>18</sup>. La verbalizzazione dei saperi pratici ha guadagnato alla ricerca didattica esiti non da poco in relazione all’illuminazione delle variabili tacite che li sostanziano, e anche in relazione alla comprensione dei *modi dell’apprendimento* di tale sapere che, come scrive Damiano (2007), si declinano su due fronti principali: quello dell’apprendere formale, che si realizza a distanza dall’esperienza, in sede decentrata rispetto al campo di lavoro, e che consiste nella costruzione di “modelli” dell’esperienza svolta dallo studente analizzando, semplificando e riducendo gli oggetti culturali accostati

<sup>17</sup> Esempio richiamato da L. Balduzzi e A. Bortolotti in P. Bertolini (2006, 71).

<sup>18</sup> È il problema aperto, soprattutto in Italia, della formazione dell’insegnante al sapere pratico (Kelchtermans, 2001; Nigris, 2004).

attraverso il fare e quello dell'apprendere informale e non-formale, in immersione nei problemi del fare. E', quest'ultimo modo, sempre più riconosciuto e apprezzato nei percorsi dell'alta formazione universitaria. Di qui l'interesse crescente della ricerca didattica a volerlo esplorare e analizzare nei luoghi principali del suo "farsi", appunto il tirocinio formativo e l'apprendistato di alta formazione e di ricerca.

## 2. I mediatori del sapere pratico

Mediatori elettivi dei saperi pratico a livello della didattica di alta formazione sono il tirocinio formativo e l'apprendistato di alta formazione e di ricerca. Dotati di proprietà specifiche e fra loro interconnesse, tanto sul piano della formazione al sapere pratico (Bondioli, Ferrari, Marsilio, Tacchini, 2006; Damiano, 2007) quanto su quello del *placement* (Rustico, 2010) dello studente universitario, essi costituiscono oggetti di studio preziosi. Dai sempre più numerosi cantieri aperti dalla Nuova Ricerca Didattica (Damiano, 2006) e pedagogica (Bertagna, 2010; 2011), emerge infatti la tendenza ad assumerli come "unità di analisi privilegiate" del discorso educativo, caratterizzate in alto grado dal valore formativo della *field experience* (Laneve, 2003) e della cultura del lavoro vissuta in rapporto osmotico con le teorie apprese all'Università.

### 2.1. Il tirocinio formativo

Come è noto, il tirocinio universitario è regolamentato dall'art.18 della Legge 24 Giugno 1997, n. 196 sui Tirocini formativi e di orientamento e dal relativo decreto attuativo n. 142 del 25.03.1998. In una recente indagine, oggetto di una pubblicazione *in press* (Perla, 2012), è stato somministrato un questionario ad un campione di 615 studenti di tutti i corsi di laurea della Facoltà di Scienze della Formazione (fatta eccezione per Scienze della formazione primaria) dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro al fine di comprendere la relazione fra le attività previste dai percorsi universitari di tirocinio formativo e la *cultura del lavoro*.

Del questionario, composto da 15 domande, si riportano solo alcune risultanze significative centrate sulle *attività* effettivamente svolte dagli studenti e sui fattori che, durante il percorso di tirocinio esterno, hanno contribuito alla *riflessione sull'esperienza*. Iniziamo dalla descrizione del campione dei rispondenti al questionario: una maggioranza netta da studenti-tirocinanti di sesso femminile (84,8% rispetto al 15,2% di sesso maschile) di età giovane, con una media di 27 anni (il 41,2% degli intervistati ha meno di 25 anni e il 39% fra i 25 e i 30 anni).

Tab. 1 - Distribuzione percentuale degli intervistati secondo le classi di età

Classi di età (in anni compiuti)	%	% cumulate
Meno di 25	41,2	41,2
25-30	39,0	80,2
31-40	14,1	94,3
41 ed oltre	5,7	100,0
Totale	100,0	

N.B.: dati mancanti =54 (8,8%)

Tab. 2 - Distribuzione percentuale degli intervistati secondo il sesso

Sesso	Frequency	%
Valid M	85	15,2
F	474	84,8

	Total	559	100,0
Missing	System	56	
Total		615	

Tab. 3 - Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Età (in anni compiuti)	561	19	55	26,96	5,969
Valid N (listwise)	561				

Tab. 4 - Distribuzione percentuale degli intervistati a cui sono state riconosciute attività extra di tirocinio

Hai fruito della possibilità del riconoscimento di attività extra ai fini del tirocinio?		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Si	132	24,1	24,1
	No	416	75,9	100,0
	Total	548	100,0	
Missing	System	67		
Total		615		

Il 39,8% del campione ha dichiarato di aver svolto 100h di tirocinio esterno e il 33,2%, di 150h; solo il 9,8% e il 17, 2% hanno svolto, rispettivamente, 200h e 250h di tirocinio esterno. Il 38,7% dei rispondenti ha dichiarato di aver svolto 50h di tirocinio interno, il 29,5% ha dichiarato di averne svolto 30h, mentre tirocinio interni della breve durata di 20h e 10h sono stati svolti, rispettivamente, dal 17,1% e dal 14,6% del campione. Ben il 75,9% del campione intervistato ha dichiarato di non aver convalidato attività extra ai fini del tirocinio: un dato evidente che marca la tendenza degli studenti a fruire delle attività proposte dagli enti convenzionati con l'Università.

Le due domande successive sono focalizzate sulle *attività* effettivamente svolte durante le ore di tirocinio interno ed esterno dagli studenti.

Tab. 5 - Distribuzione percentuale delle attività svolte durante il tirocinio interno

Che tipo di attività hai svolto nelle ore del tirocinio interno? (segna anche più di una casella)	V.a.	Percentuali Rispondenti
<i>Lezioni sui modelli di tirocinio</i>	147	34,4
<i>Laboratori</i>	107	25,1
<i>Lavori di gruppo</i>	125	29,3
<i>Seminari</i>	126	29,5
<i>Colloqui individuali col tutor interno</i>	111	26,0
<i>Colloqui preparatori al tirocinio esterno</i>	125	29,3
<i>Non ricordo</i>	10	2,3
<i>Altro</i>	33	7,7
Totale <sup>19</sup>	784	183,6

La percentuale più alta del campione, il 34,4%, riporta fra le attività svolte durante il tirocinio interno la "lezione sui modelli di tirocinio" (item 1), seguito dal secondo valore più alto, il 29,5% dei rispondenti, sui "seminari" (item 4); inferiori, anche se di poco, le attività

<sup>19</sup> La domanda è a possibile risposta multipla e le percentuali sono calcolate rispetto al totale dei rispondenti, per cui la somma totale delle percentuali è superiore a 100,0.

dichiarate relative a “lavori di gruppo” (29,3%) e “colloqui preparatori al tirocinio esterno” (29,3%), seguite dai “colloqui individuali col tutor interno” (26%) e dai “laboratori” (25,1%).

Tab. 6 - Distribuzione percentuale delle attività svolte durante il tirocinio esterno

Che tipo di attività hai svolto nelle ore del tirocinio esterno? (segna fino a tre caselle)	V.a.	Percentuali rispondenti
<i>Osservazione del mentore e della “vita” dell’Ente</i>	236	44,1
<i>Appunti</i>	86	16,1
<i>Partecipazione alle attività dell’ente</i>	314	58,7
<i>Progettazione-valutazione</i>	122	22,8
<i>Attività non congruenti con gli obiettivi del progetto</i>	47	8,8
<i>Affiancamento al mentore mentre agiva sul campo</i>	226	42,2
<i>Iniziale affiancamento al mentore e poi... “da soli”!</i>	109	20,4
<i>Attività lontane dal profilo previsto dal corso di laurea</i>	27	5,0
<i>Comunicazione col pubblico</i>	67	12,5
<i>Non ricordo</i>	1	,2
<i>Altro</i>	29	5,4
<b>Totale</b>	<b>1264</b>	<b>236,3</b>

Per quanto attiene le attività del tirocinio *esterno*, il 58,7% dei rispondenti dichiara di aver partecipato alle attività dell’ente (item 3), il 44,1% di aver effettuato *osservazione* del mentore e della “vita” dell’Ente (item 1), il 42,2% di aver *affiancato* il mentore mentre agiva sul campo (item 6); il 22,8% ha dichiarato di aver effettuato attività di “progettazione-valutazione” (item 4), il 20,4% ha dichiarato di aver effettuato un “iniziale affiancamento al mentore e poi... “da soli”!” (item 7), solo il 16,1% dei rispondenti ha dichiarato di “prendere appunti” (item 2) e il 12,5% di aver avuto esperienza di “comunicazione col pubblico” (item 9).

Per quanto riguarda le attività svolte durante il tirocinio *interno*, prevalgono attività teoriche e modalità di comunicazione trasmissive e frontali, come le lezioni sui modelli di tirocinio o i seminari, più praticate rispetto ad attività pratiche di *accompagnamento didattico on the job* dei tutor nei confronti dei tirocinanti, come i colloqui, o ad attività che comportano una maggiore partecipazione dello studente, come i lavori di gruppo e i laboratori. L’impronta “teorica” delle attività formative svolte durante il tirocinio interno forse non stupisce, se si considera l’Università un’istituzione deputata alla riflessione e all’approfondimento culturale, luogo di “nutrimento intellettuale” che passa anche attraverso lezioni e attività teoriche.

Quello che invece desta qualche preoccupazione – e un certo stupore – riguarda il quadro tratteggiato dai dati sulle attività di tirocinio esterno: attività che, almeno teoricamente, dovrebbero costituire dei “ponti” di collegamento fra il mondo della scuola ed il mondo del lavoro, occasioni di apprendimento dalla pratica e di riflessione sulla propria esperienza per gli studenti universitari, i quali difficilmente hanno la possibilità di fare esperienza *della* pratica, *nella* pratica, e di poter riflettere grazie anche a preziose figure tutoriali di accompagnamento. Da un’attenta lettura di questi pochi dati è già possibile comprendere quanto le attività formative universitarie siano ancora distanti dalla cultura del lavoro e dalla cultura dell’apprendistato.

La maggioranza del campione dichiara – come si è detto – di aver partecipato alle attività dell’ente, ma i valori più alti riguardano tutte attività di *osservazione* e di *affiancamento* del mentore, mentre notevolmente più basse le percentuali di risposta



indicanti attività pratiche, sul campo, come le attività di *progettazione-valutazione* o di *comunicazione col pubblico*.

Solo il 20,4% ha dichiarato di aver effettuato un *iniziale affiancamento al mentore e poi... “da soli”!*: un po' la sintesi di un percorso di formazione che parte dall'affiancamento, dal muoversi con la “rete di protezione” per poi, gradualmente, imparare a muoversi da soli nella pratica.

Singolare anche il valore piuttosto basso del *prendere appunti*, a testimonianza del valore dell'esperienza che si “vive” sul campo, sulla propria pelle, e che non necessita del prendere nota o che, forse, risulta difficilmente traducibile nel processo di scrittura, se non accompagnato probabilmente da un processo di riflessione sull'esperienza.

La domanda successiva si focalizza, infatti, proprio sui fattori che contribuiscono alla *riflessione sull'esperienza* svolta durante le ore di tirocinio formativo esterno.

Tab 7.- Distribuzione dei giudizi medi sui fattori che hanno contribuito alla riflessione sull'esperienza di tirocinio esterno

In una scala da 1 (poco) a 10 (moltissimo), quanto i seguenti fattori hanno contribuito alla riflessione sull'esperienza di tirocinio esterno?	N	Giudizio medio (scala 0-10)	Deviazione standard
1. La scrittura del diario di bordo	520	5,40	3,108
2. La comunicazione col tutor interno	508	5,63	3,197
3. Colloqui col tutor esterno sulle attività da svolgere	520	6,91	2,775
4. Colloqui col tutor esterno dopo le attività svolte	521	6,75	2,902
5. Il confronto con i colleghi (lavori d'équipe)	517	6,96	2,743
6. La scrittura della relazione finale	512	6,53	2,808
7. Gesti e sguardi di incoraggiamento del tutor esterno	519	6,50	3,115

Dalle risposte emerge un giudizio medio fra 6 e 7 quasi uniforme per item di risposta; non ci sono “picchi” né positivi né negativi, ma valori piuttosto appaiati. Di poco significativi i “colloqui col tutor esterno sulle attività da svolgere” (item 3), a cui hanno risposto 520 studenti con un giudizio medio di 6,91, i “colloqui col tutor esterno dopo le attività svolte”, a cui hanno risposto 521 studenti con un giudizio medio di 6,96 e “il confronto con i colleghi (lavori d'équipe) a cui hanno risposto 517 studenti con un giudizio medio di 6,96: i fattori che hanno contribuito maggiormente alla riflessione sull'esperienza sono stati, in pratica, tutti i gesti di accompagnamento didattico del tutor e di confronto fra pari.

In sintesi: le occasioni di *apprendimento dalla pratica*, di *riflessione sull'esperienza* e di *preparazione al lavoro* offerte dal percorso formativo del tirocinio universitario sono poche e piuttosto deboli, considerando le testimonianze degli studenti partecipanti all'indagine, così come debole è il legame fra due mondi, quello della *università* e quello del *lavoro* che, invece, necessitano di un maggiore dialogo. Le ricadute di questa distanza si misurano, oltre che sullo stato di autoreferenzialità dei programmi di formazione dell'Università – anche, e soprattutto, su una minore occupabilità, professionalità, flessibilità, mobilità e competitività economico-produttiva italiana, diversamente da quanto richiesto da tutti i programmi e le politiche europee degli ultimi decenni, a partire da *Lisbona 2000* fino agli *Education Benchmarks 2020* e ai programmi del *Lifelong Learning Programme*.

Attraverso il confronto dei tassi di disoccupazione giovanile europei è stata recentemente sottolineata anche la stretta correlazione statistica tra tassi di disoccupazione giovanile più bassi e la diffusione del contratto di apprendistato; in

particolare i paesi di lingua tedesca – Germania, Austria, Svizzera – vantano i minori tassi di inattività giovanile grazie alla diffusione del sistema *duale* di formazione professionale e dell'*alternanza scuola-lavoro*, «che permette una più facile transizione dei giovani nel mercato del lavoro» (Tiraboschi, 2011, 39).

Cerchiamo allora di comprendere meglio come si è sviluppata la cultura della formazione al lavoro in Europa, con quali differenze, e quali prospettive si aprono per un modello, quale quello italiano che, sia a livello di applicazione pratica nelle politiche e nel mercato del lavoro, sia a livello di teorizzazione scientifica, può essere considerato ancora *in fieri*.

## 2.2. L'apprendistato di alta formazione e di ricerca

La valorizzazione del ruolo dell'apprendistato come «strumento formativo per il mercato del lavoro nella prospettiva di una formazione superiore in alternanza tale da garantire il raccordo tra i sistemi della istruzione, della formazione e dell'orientamento» (Filadoro, 2005, XIX) rientra a pieno titolo fra le misure attuate dall'Unione Europea nel disegno di riforma del mercato del lavoro.

Non tutti i paesi europei, però, hanno messo a punto gli stessi percorsi di apprendistato.

L'Isfol (2003), anzi, ha evidenziato proprio l'eterogeneità dei sistemi di apprendistato europei attraverso l'analisi di tre casi nazionali e l'individuazione di alcuni "tratti" generali.

Il sistema di apprendistato *tedesco* è basato su un modello privato autonomo di formazione<sup>20</sup> in cui è lo stato a farsi carico della formazione aziendale e le parti sociali – imprenditori, sindacati e soggetti pubblici diversi – fissano congiuntamente gli ordinamenti di formazione. Considerato quello più stabile, versatile, ricco, flessibile e, allo stesso tempo, continuo nel tempo e legato alle tradizioni storiche e alle distinzioni gerarchiche per livelli di qualifica, il modello tedesco è ritenuto l'idealtipo di formazione al lavoro in cui la forma di *alternanza* della formazione professionale risulta diffusa in tutti i settori economici e la formazione viene attivata per tutte le professioni riconosciute dallo stato. Le ricadute positive dell'apprendistato tedesco basato sulla "produzione diversificata di qualità" (Isfol, 2003, 16) non riguardano solo il sistema educativo nazionale – con cui risulta intrecciato – ma anche il sistema economico.

Il modello di apprendistato *francese*<sup>21</sup> costituisce, quasi come per quello tedesco, un canale importante del sistema formativo assieme a quello scolastico, ed è caratterizzato per l'alternanza flessibile fra *formation sociale* e *pratique*; il diploma conseguito dall'apprendista è uguale a quello conseguito dallo studente alla fine del corrispondente ciclo scolastico di istruzione professionale (cambia il metodo pedagogico, dell'alternanza o dello studio a tempo pieno, ma i due status sono complementari e ugualmente riconosciuti).

Sia in Germania che in Francia il contratto di apprendistato appartiene a pieno titolo al sistema di istruzione e formazione ed è socialmente riconosciuto come percorso professionalizzante, aperto e flessibile, indispensabile per lo sviluppo delle competenze dei giovani.

<sup>20</sup> La responsabilità generale dello sviluppo della formazione aziendale è dell'Istituto federale per la formazione professionale (BiBB), il quale presenta una relazione annuale sullo stato e sulle prospettive dell'istruzione professionale tedesca.

<sup>21</sup> La formazione aziendale in Francia è effettuata per un terzo all'esterno dell'impresa dai *Centres de Formation d'Apprentis*, per due terzi all'interno dell'impresa da un *maître d'apprentissage*.

Quasi in netta contrapposizione al modello tedesco, quello *inglese* ha subito la riduzione del peso della formazione di apprendistato nel sistema economico, la riduzione del numero di apprendisti (è su base volontaristica), del periodo (dai sette, cinque o tre anni iniziali alla pratica diffusa di formazione *off-the-job*) dell'apprendistato, ritenuto troppo discriminante nei confronti delle donne, orientato solo verso certi settori, con un iter formativo poco formalizzato, decentrato e da molti ritenuto inefficiente, soprattutto in relazione al ridimensionamento della domanda di lavoro.

I sistemi di apprendistato in Germania e Francia, per un verso, sono in parte accostabili perché contraddistinti da una struttura regolata e accentrata, unita ad una tendenza verso la stabilità e la crescita; il sistema di apprendistato in Gran Bretagna, per altro verso, mostra una struttura molto decentrata e deregolata e, negli ultimi anni, una generale tendenza verso il declino.

L'Italia, fra i paesi europei, è quello che forse più di tutti ha subito un rallentamento nel trovare una configurazione stabile, dovuto sostanzialmente alla lenta evoluzione normativa e alla difficile applicazione nella realtà lavorativa; il modello italiano, tornato recentemente all'attenzione dell'opinione pubblica, può forse essere considerato oggi un modello *in fieri*.

Il contratto di apprendistato italiano attuale è regolato dal D.Lgs. 167/2011 – *Testo unico dell'apprendistato*, a norma dell'articolo 1, comma 30, della legge 24 dicembre 2007, n. 247 – che lo definisce come *un contratto di lavoro a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e alla occupazione dei giovani* (art. 1). L'istituto contrattuale dell'apprendistato ha subito una sostanziale evoluzione già grazie al DL 276/2003 che, in sostituzione della legge 25/1955 (che contemplava un contratto unico), ha previsto tre tipologie di apprendistato finalizzate all'inserimento qualificato dei giovani nel mercato del lavoro.

a) Un apprendistato per la *qualifica professionale*, per espletare il diritto-dovere di istruzione e formazione, destinato a giovani di età compresa fra i 15 e i 18 anni, ai quali si vuole garantire di poter terminare i corsi di studio obbligatorio anche attraverso l'alternanza scuola-lavoro<sup>22</sup>.

b) Un apprendistato *professionalizzante*, o contratto di mestiere della durata massima di 6 anni, per far conseguire a giovani tra i 18 e i 29 anni una "qualificazione" attraverso una *formazione sul lavoro* e l'acquisizione di competenze trasversali e competenze professionali specifiche<sup>23</sup>. A differenza dei contratti di inserimento, quelli di apprendistato professionalizzante derivano sempre da una *finalità formativa* e dalla necessità che l'apprendista riceva una formazione effettiva – definita "formale" – all'interno della stessa impresa<sup>24</sup>: il datore di lavoro ha l'obbligo, oltre che di corrispondere una retribuzione per la prestazione, anche di promuovere lo sviluppo di conoscenze e competenze necessarie per una qualifica professionale, tecnico-professionale o di alta formazione, attraverso percorsi *on the job*, strutturati sul lavoro e certificabili, oltreché

<sup>22</sup> Questo, in sostanza, è l'unico tipo di contratto di lavoro a *tempo pieno* stipulabile da un minore che non sia in possesso di una qualifica professionale, mentre altre forme di attività lavorativa sono possibili se a tempo parziale.

<sup>23</sup> La seconda tipologia di contratto di apprendistato professionalizzante può essere stipulato anche dopo il tratto di apprendistato per la qualifica o il diploma professionale, purché i due percorsi non superino, cumulativamente, la durata massima di 6 anni.

<sup>24</sup> Filadoro (2005) sottolinea come l'attribuzione all'impresa di tutti i compiti formativi, nata anche per ragioni di contenimento della spesa, sollevi in realtà sia il problema del possibile svuotamento di ruolo da parte delle istituzioni pubbliche di formazione, sia il rischio di una funzionalizzazione della formazione dell'apprendista sulla base delle sole esigenze dell'impresa o, ancor peggio, di una "mancata" formazione, cioè di inadempimenti da parte del datore di lavoro.

attraverso l'affiancamento di un "tutor aziendale", avvalendosi di strutture accreditate all'interno dell'impresa:

compiendo una vera e propria inversione di rotta, rispetto alle modifiche introdotte con la legge n. 196 del 1997 (art. 16), la formazione, passata all'esterno, ora rientra all'interno dell'impresa (Filadoro, 2005, 9).

c) Un apprendistato per far acquisire diplomi o percorsi di *alta formazione* o *specializzazione*, sempre a giovani tra i 18 e i 29 anni, che però già possiedono un titolo di studio e che intendono proseguire il proprio percorso di formazione a livelli superiori e affiancare la formazione pratica in azienda con la formazione secondaria, universitaria, di alta formazione o tecnica superiore. La competenza in merito alla regolamentazione e alla durata dell'apprendistato per attività di ricerca o per percorsi di alta formazione è nelle mani delle Regioni, in accordo con le associazioni territoriali dei datori di lavoro, le università, gli istituti tecnici e professionali e altre istituzioni formative e di ricerca; in assenza di regolamentazioni regionali, l'apprendistato di alta formazione o ricerca viene attivato grazie a convenzioni stipulate da singoli datori di lavoro o associazioni con le università o con le istituzioni formative o di ricerca, senza oneri a carico dello stato (Di Pirro, 2011).

Nonostante la volontà di configurare, almeno teoricamente, il modello di apprendistato italiano come "luogo" in grado di coniugare la "*dualità pedagogica*" – la finalità educativa-formativa e quella produttiva, scuola professionale e mondo del lavoro, teoria e pratica – l'applicazione concreta della legge 276/2003 nella realtà lavorativa non ha prodotto gli esiti sperati.

La visione dominante dell'apprendistato è rimasta per molto tempo schiacciata sul contratto di lavoro, in cui la dimensione formativa risulta quasi giustapposta a quella lavorativa e il significato più generale del concetto di apprendistato sembra coincidere solo con la seconda tipologia, l'apprendistato professionalizzante.

Rustico (2010) evidenzia come la percezione comune dell'apprendistato ancora non corrisponda all'idea educativa di mediatore di crescita e di inserimento *qualificato* – perché basato sulla formazione – dei giovani nel mondo del lavoro.

E invece sembra vero piuttosto il contrario.

Il privare l'esperienza dell'apprendistato di finalità e potenziale formativo, insiti nell'accompagnamento e nel tutoraggio educativo, secondo la Rustico va ad erodere l'*appeal* dell'apprendistato fra i giovani, lasciati *solì* nella fase di passaggio tra la scuola e il mercato del lavoro, e costituisce un danno sia per le stesse imprese, che perdono la possibilità di formare un giovane coerentemente rispetto ai bisogni professionali dell'azienda, sia per il sistema di istruzione: «anche le più recenti e innovative sperimentazioni scontano una vecchia concezione della formazione che alterna, accostandole (non sempre con illuminata progettualità) le ore di formazione – per lo più d'aula – al lavoro. È forse mancata una solida elaborazione pedagogica a supporto della alternanza formativa in apprendistato, metodologicamente intesa quale strumento didattico che integri, nei tempi e nei modi, diverse condizioni di apprendimento: formale, non formale e informale, con o senza "reti di protezione", finalizzate unicamente allo sviluppo delle competenze personali» (Rustico, 2010, 36).

È necessaria dunque una prospettiva di cambiamento in grado di ripensare l'apprendistato in Italia, fino ad ora considerato come semplice *contratto di lavoro "a causa mista"* o *strumento di reclutamento di forza lavoro a basso costo*, e che invece rappresenta uno strumento di indubbe potenzialità formative, educative, culturali e occupazionali, che permette l'inserimento qualificato e dinamico nel mercato del lavoro

grazie ad un percorso di “formazione della persona” secondo le reali esigenze del mercato. Così come appare quanto mai urgente una fase propositiva di lancio dell'apprendistato «quale leva di *placement*», ovvero come «percorso dinamico, di incontro, tra i fabbisogni formativi dei giovani e ai fabbisogni professionali dell'impresa, articolato nella logica degli esiti dell'apprendimento, più che secondo schemi formali di rendicontazione della formazione, superati da tempo dalle tendenze europee in materia di apprendimento» (Rustico, 2010, 35).

C'è spazio per coltivare un ragionevole ottimismo che quanto auspicato accada.

Nel nuovo decreto 167/2011 sul testo unico dell'apprendistato, infatti, all'art.1, la formatività dell'apprendistato viene ribadita senza incertezze: "L'apprendistato è un contratto di lavoro a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e all'occupazione dei giovani". Ne viene confermata la tradizionale tripartizione e, all'art.5, meglio specificata la natura dell'apprendistato di terzo livello, o apprendistato alto di formazione e di ricerca, tipologia ancora poco praticata nell'intero Paese, ma densa di potenzialità.

La Puglia, per le prime due tipologie stabilite dal decreto 167/2011, ha affidato agli enti formativi accreditati nel territorio il compito di predisporre i programmi formativi per gli apprendisti articolandoli per settori economico-produttivi e per profili professionali e inserendoli nell'offerta formativa regionale. E ultimamente, recependo le norme contenute in quel decreto, ha rilanciato con un disegno di legge in discussione l'introduzione della figura del “Maestro artigiano” e della “Bottega-Scuola” al fine di qualificare l'artigianato artistico regionale e di intercettare l'interesse dei giovani che hanno adempiuto alla scuola dell'obbligo. In quello stesso disegno si prevedono vari articoli che creeranno le condizioni di costruzione di un sistema integrato Scuola-Università-Imprese per comporre finalmente i bisogni delle imprese del territorio pugliese con sottosistemi specialistici di tipo formativo, quali la delineazione di percorsi modulari per competenze, il monitoraggio e le verifiche dell'efficacia formativa degli stessi e, cosa fondamentale, un sistema definito di certificazione delle competenze professionali e dei crediti formativi. Si tratta di un avanzamento reso possibile anche dalla riflessione sulle risultanze della sperimentazione che ha coinvolto nove Regioni del centro-nord col PON “Azioni di sistema”, obiettivo 3 del Fondo Sociale Europeo - Programmazione 2000-06 nella quale la Puglia, pur non essendo coinvolta, ha potuto giovare di una mole di dati preziosi (Isfol, 2009).

In particolare sulla tipologia dell'apprendistato alto si giocano le possibilità più interessanti dal punto di vista della composizione della cultura accademica e della cultura del lavoro. Tale tipologia consente infatti di avviare al lavoro un giovane apprendista per il conseguimento di un titolo di studio di livello secondario, universitario o dell'alta formazione, nonché per l'acquisizione di una specializzazione tecnica superiore giovandosi della presenza attiva, fin dalla costituzione del rapporto apprendista-ente, dell'istituzione formativa abilitata a rilasciare il titolo di studio o di alta formazione. Le strutture formative, cioè, partecipano alla definizione del progetto nel cui ambito vengono attivati i contratti di apprendistato sin dall'inizio. Questo passaggio non è di poco conto: significa un coinvolgimento fortissimo dell'ente di formazione secondario, universitario o di alta formazione nella progettualità formativa dell'apprendista e che quest'ultimo può acquisire il titolo di studio già nella cornice di un rapporto di lavoro retribuito. L'endiadi studio-lavoro, dunque, viene pienamente realizzata e le sue funzioni assolte con la massima gratificazione del giovane apprendista. Non è un caso che la valutazione dell'esperienza dell'apprendistato alto sia stata molto positiva. Nella sperimentazione cui si faceva prima riferimento, in termini di gradimento e soddisfazione la formazione formale ricevuta durante l'apprendistato è stata valutata positivamente ottenendo un punteggio pari a 7,4 (scala 1-10, con 10 come valore massimo). Solo una quota inferiore al 5% dei partecipanti ha dichiarato una valutazione insufficiente. (Isfol, 122-5). Le risultanze di tale

monitoraggio hanno evidenziato inoltre che le due leve che si sono rivelate fondamentali per dare avvio al processo di progettazione e realizzazione delle iniziative formative in alto apprendistato sono state l'interesse degli organismi universitari ad arricchire la propria offerta formativa e a raccordarsi con il mondo produttivo e la mobilitazione delle associazioni di categoria per promuovere questa opportunità presso le proprie imprese. Si tratta dunque di incrementare la forza di iniziativa del mondo universitario, espressione di realtà molto articolate, ad aprirsi alle istanze del territorio e delle imprese, anche consolidando e ampliando le relazioni con le realtà imprenditoriali ed associative presenti nel territorio attive da tempo. Il decollo della possibilità dell'apprendistato alto è una "scommessa" in ragione delle profonde differenze di storia e di pratiche che sussistono fra i due universi accademico e produttivo e il primo *step* consisterà nel decostruire quella reciproca, antica diffidenza che ne connota il rapporto.

Ma superato questo ostacolo, le possibilità di schiudere orizzonti di lavoro partenariale produttivo si annunciano davvero gravide di frutti.

### **3. Prove tecniche di *com*-posizione (di finalità diverse, di storie culturali diverse, di tradizioni metodologiche diverse).**

Abbiamo provato a esporre in questo contributo, necessariamente breve, alcune delle potenzialità dischiuse dall'assunzione del *tirocinio formativo* e dell' *apprendistato alto* quali dispositivi di elezione del sapere pratico, anche avvalendoci dell'interpretazione di alcune risultanze rivenienti da un'indagine svolta sul primo di tali mediatori con un campione significativo di studenti. Le conclusioni cui siamo giunte sono che le problematiche emerse dall'indagine interpellano la Didattica su un triplice fronte di riflessività teorica *com*-positiva in riferimento a entrambi i dispositivi: finalistico-curricolare, storico-culturale e metodologico.

a) il primo fronte riguarda la *com*-posizione delle architetture curricolari dei saperi formali e non formali, dei saperi delle teorie che si apprendono all'Università e dei saperi delle *teorie-in-uso* che si esercitano nel tirocinio e nell'apprendistato, entro la cornice di una *cultura specifica* della formazione al lavoro (tirocinio) e del lavoro stesso (apprendistato). In questa cornice *tirocinio formativo* e *apprendistato* non sono più da intendere quali percorsi complementari al sistema dell'istruzione formale (magari meno rilevanti proprio in ragione della loro "praticità" strutturale) ma come *opzioni* formative con una propria identità epistemologica e caratterizzate da tratti e funzioni peculiari. L'indagine da noi svolta e le sperimentazioni attuate in numerose regioni italiane hanno messo in luce cinque ambiti richiedenti un lavoro specificatamente pedagogico-didattico su tali dispositivi: la decostruzione del cosiddetto "pregiudizio d'impresa", specie da parte delle medie e piccole imprese, nei riguardi dell'accoglienza dei ragazzi e del lavoro in partnership con le istituzioni formative formali; lo studio di forme di mentorato dei tirocinanti e degli apprendisti; la delineazione di un modello di competenze finali integrate chiaramente certificate alla luce di ciò che richiede il sistema universitario e di ciò che richiede il sistema delle imprese; la valutazione dei processi e dei prodotti realizzati entro tali percorsi che sono sempre caratterizzati da un alto grado di eterogeneità; la documentazione didattica di processi e di prodotti che consenta di cominciare a costruire una memoria d'archivio delle "storie di tirocinio" (Perla, Vinci, Schiavone, in press) e di apprendistato;

b) il secondo fronte di lavoro inerisce alla *com*-posizione della trimillenaria frattura storico-culturale fra *mente* e *braccio* (Laneve, 2001), fra l' *homo artigianus* e l' *homo intellectus*. Come è noto, anticamente l'uomo libero era escluso dal fare artigianale poiché non aveva necessità di lavorare e, dunque, poteva dedicarsi alla *scholé*, che significava

appunto "tempo libero". Il primato in sede teorica era riconosciuto solo alla mente e per secoli i sistemi formativi di istruzione hanno rifiutato l'idea di complementarità fra l'una e l'altro, accreditando invece il criterio della subalternità dell'uno (il braccio) all'altra (la mente). In più, sino a tempi recentissimi (la metà degli anni Ottanta del secolo scorso), luoghi e forme dell'educazione informale e non-formale sono stati vistosamente trascurati dalle teorie classiche della formazione: i maestri di bottega, l'arte basata sull'osservazione-esempio del mastro artigiano, il fare manuale non hanno ricevuto la dignità riservata invece ai concetti e ai simboli di una cultura astratta. Il rischio della "separatezza subordinata" incombe ancora sui processi di ridefinizione semantica in corso in relazione ai due dispositivi e costituirà un serio ostacolo se non si riuscirà a comprendere che quelle antiche antinomie retaggio della storia (tempo del lavoro-tempo dell'*otium*; tempo della formazione-tempo del fare; contesto azienda-contesto scuola; teoria e pratica) vanno sottoposte a un lavoro di decostruzione teorica recuperando la *lectio* dei grandi maestri della pedagogia del lavoro e della didattica (si pensi solo a Comenio o a Georg Michael Kerschensteiner solo per citare due riferimenti fondamentali).

c) terzo e ultimo fronte di lavoro teorico inerisce al piano dell'*instructional design* di pratiche e procedure di tirocinio e di apprendistato alto che andrebbero prioritariamente analizzate al fine di valutarne efficacia e possibilità di modellizzazione. Se si leggono le valutazioni espresse dai fruitori dei percorsi di alto apprendistato nell'ultimo monitoraggio Isfol (2009), è possibile rilevare che per un altissimo numero di partecipanti le metodologie basate sull'alternanza tra la formazione formale accademica e quella fruita sul campo presso le imprese hanno costituito un elemento di eccellenza del dispositivo. Dunque, il costrutto dell'alternanza<sup>25</sup> appare decisivo: possiamo definirlo il "cuore pulsante" del tirocinio e dell'apprendistato *tout court*. Va tuttavia detto che si tratta di un costrutto piuttosto recente: andrebbe scandagliato sia con un lavoro teorico *top-down*, cioè operando distinzioni/separazioni fra lavoro concepito e praticato come *fine* e lavoro concepito e praticato come *mezzo* per il fine del sapere (Bertagna, p. 17), sia con un lavoro teorico *bottom-up*, analizzando in profondità le diverse pratiche di tirocinio e di apprendistato nelle quali l'alternanza si realizza. E questo per tentare di rispondere ad alcune domande cruciali: quale alternanza è davvero efficace? A quali competenze concretamente misurabili porta? Quale riesce a valorizzare la "dualità pedagogica"? I fronti di lavoro sono molteplici.

### Riferimenti bibliografici

- Alluli G., D'Agostino S., Negrelli S. (Eds.). (2003). *L'apprendistato vola alto: costruzione di nuovi modelli in Italia e in Europa*. Milano: FrancoAngeli.
- Benson D., Hughes J.A. (1983). *The Perspective of Ethnomethodology*. London: Longman.
- Bertagna (2004). Alternanza tra scuola e lavoro. Sfide culturali e pedagogiche. In *Alternanza scuola lavoro*, G. Bertagna, a cura di, FrancoAngeli, Milano 2004.
- Bertagna (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Bertolini P. (2006). *Per un lessico di pedagogia fenomenologia*. Trento: Erickson.

<sup>25</sup> Scrive Bertagna che l'alternanza è "programmaticamente una delle modalità di insegnamento e di apprendimento disponibili".

- Bourdieu P. (1958). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Geneve: Droz [tr. it. (2003). *Per una teoria della pratica con tre studi di etnologia cabila*. Milano: Raffaello Cortina].
- Bourdieu P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit [tr. it. (2005). *Il senso pratico*. Roma: Armando].
- Brockmann M., Clarke L., Winch C. (2010). The Apprenticeship Framework in England: A New Beginning or a Continuing Sham? *Journal of Education and Work*, 23(2), pp. 111-127.
- Bruner J.S., Olver R.R., Greenfield P.M. et al. (1966). *Studies in Cognitive Growth: a Collaboration at the Center for Cognitive Studies*. New York: Wiley [tr. it. (1968). *Studi sullo sviluppo cognitivo*. Roma: Armando].
- Bruni A., Gherardi S. (2007). *Studiare le pratiche lavorative*. Bologna: il Mulino.
- Damato F., Salamida D., Schiedi A., Vinci V. (2010). *La pratica di insegnamento. Nuovi percorsi di lettura*. Roma: Carocci.
- De Certeau M. (1980). *L'invention du quotidien. Arts de faire*. Paris: Gallimard [tr. it. (2001). *L'invenzione del quotidiano*. Roma: Edizioni Lavoro].
- de Montmollin M. (1996). *Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome*. In J.M. Barbier (éd.), *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris: PUF.
- Di Pirro M. (2011). *La nuova disciplina dell'apprendistato*. Piacenza: La Tribuna.
- Donnay J., Charlier E. (2000). Identità e sviluppo professionali. *Pedagogia e Vita*, 2, p. 51.
- Emiliani F. (2008). *La realtà delle piccole cose. Psicologia del quotidiano*. Bologna: il Mulino.
- Fele G. (2002). *Etnometodologia. Introduzione allo studio delle attività ordinarie*. Roma: Carocci.
- Filadoro C. (2005). *Apprendistato – contratto di inserimento – nuovi contratti di formazione. Formazione e inserimento del lavoratore nel mercato*. Padova: CEDAM.
- Frega R. (2004). *John Dewey: dal pragmatismo semantico al pragmatismo epistemologico*. In R. Frega, R. Brigati (eds.), *La svolta pratica in filosofia. Vol. 1: Grammatiche e teorie della pratica* (pp. 43-62). Macerata: Quodlibet.
- Galimberti U. (1993). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Gamelli I. (2001). *Pedagogia del corpo*. Roma: Meltemi.
- Gehlen A. (2005). *Prospettive antropologiche. L'uomo alla scoperta di sé*. Bologna: il Mulino.
- Griffiths M., Woolf F. (2009). The Nottingham Apprenticeship Model: Schools in Partnership with Artists and Creative Practitioners. *British Educational Research Journal*, 35(4), pp. 557-574.
- Huber M., Chautard P. (2001). *Les savoir cachés des enseignants*. Paris: L'Harmattan.
- Isfol (2003). *L'apprendistato vola alto. Costruzione di nuovi modelli in Italia e in Europa*. Milano: FrancoAngeli.
- Isfol (2009). *La ricerca dell'integrazione fra università e imprese. L'esperienza sperimentale dell'apprendistato alto*. Roma: I libri del Fondo sociale europeo
- Kelchtermans G. (2001). Formation des enseignants: l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et formation*, 36, pp. 43-68;
- Laneve C. (1993). *La didattica fra teoria e pratica*. Brescia: La Scuola.
- Magli I. (1989). *Introduzione all'antropologia culturale. Storia, aspetti e problemi della teoria della cultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass [tr. it. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore].
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nancy J.L. (1992). *Corpus*. Paris: Métailié [tr. it. (1995). *Corpus*. Napoli: Cronopio].
- Negrelli S. (2001). *L'evoluzione dei modelli europei di apprendistato: una analisi comparata: Germania, Gran Bretagna, Francia, Svizzera*. Milano: Fondazione regionale Pietro Seveso.
- Nigris E. (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- Pennington D. (2000). *Social Cognition*. London: Routledge.
- Perla L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla L., Vinci V., Schiavone N. (2012). La memoria del tirocinio. Una ricerca sulla scrittura documentale degli studenti universitari. In *Italian Journal of Educational Research*, n.8.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento: acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano: LED.
- Rauner F., Wittig W. (2010). Differences in the Organisation of Apprenticeship in Europe: Findings of a Comparative Evaluation Study. *Research in Comparative and International Education*, 5(3), pp. 237-250.
- Rivoltella P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.



- Rustico (2010). L'apprendistato come leva di *placement*. *Quaderni dell'Artigianato*. Mestre: CGIA.
- Schein E.H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. U.S.: Jossey-Bass Inc., Publishers [tr. it. (1990). *Cultura d'azienda e leadership: una prospettiva dinamica*. Milano: Guerini e Associati].
- Schön D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning In the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass [tr. it. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli].
- Sennett R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli
- Tiraboschi M. (2011). *Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*. Milano: Giuffrè.
- Vinci V. (2011). *Le routine dell'insegnamento scientifico*. Milano: FrancoAngeli.
- Walden G., Troltsch K. (2011). Apprenticeship training in Germany - still a future-oriented model for recruiting skilled workers? *Journal of Vocational Education & Training*, 63(3), pp. 305-322.
- Weick K.E. (1995). *Sensemaking in Organization*. Thousand Oaks: CA Sage [tr. it. (1997). *Senso e significato nell'organizzazione: alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*. Milano: Raffaello Cortina Editore].

**Loredana Perla**

(Professore Associato - Università degli Studi di Bari)

**Viviana Vinci**

(Professore a contratto - Università degli Studi di Bari)

## Una proposta educativa per tutti gli attori coinvolti. L'esperienza per generare una formazione che guardi avanti

Monica Fedeli

### Abstract

*In a period of crisis as the one we are living, apprenticeship is becoming a very actual issue to promote the employability of young people entering the labour market. In the past this type of relationship between school/university and businesses was considered a simple job-contract without paying attention to the educational and training issues. This article pursues the aim to innovate this kind of contract from an educational point of view, with a reflection on the value of experience as a factor of development and training for the adults, who occupy a central role in the present dissertation. The main questions are: 'how can training and education come closer to business? How can experiential learning help people to create more effective educational programmes'? We try to give some answers to the lectures starting from a pedagogical point of view and considering the apprenticeship as an important key of growth for young people and for the labour market. Hereby we refer to some theoretical issues as capability approach and experiential learning in order to define this kind of contract as a generator of productivity and an instrument of empowerment for adults.*

### Introduzione

In una situazione come l'attuale, con forte spinta verso l'innovazione e lo sviluppo tecnologico da una parte, e una crisi di notevole intensità dall'altra, si torna a parlare di apprendistato come istituto decisivo per costruire prospettive per i giovani in termini di miglioramento della loro occupabilità.

In passato tale istituto è stato concepito e utilizzato come un semplice contratto di lavoro, in cui la formazione è rimasta del tutto accessoria e secondaria nella relazione lavorativa, ad eccezione delle imprese artigianali o di acquisizione di un mestiere.

L'idea di fondo del presente saggio è quella di individuare degli elementi di innovazione dal punto di vista formativo e di promozione della persona inserita in un percorso di ingresso nel mondo del lavoro e di sviluppo professionale.

Si cercherà di riflettere sugli elementi costitutivi di percorsi formativi solidi, tali da generare nuovi e possibili ambiti di occupabilità per il futuro.

La collaborazione virtuosa e l'interazione tra sistema produttivo e sistema formativo potrebbero infine, consentire di superare il "disallineamento" tra domanda e offerta di lavoro, sviluppando gradualmente una progettazione integrata tra istituzione e imprese, che persegua l'obiettivo di generare competenze strategiche per i nuovi lavoratori.

L'obiettivo sarà allora quello di riuscire a realizzare percorsi di apprendistato che promuovano l'apprendimento attraverso l'esperienza, sia in ambito aziendale che universitario, grazie alla costruzione di alleanze intelligenti, che consentano di mettere in comune attività di ricerca e di sviluppo, pratiche eccellenti e contesti di innovazione organizzativa, in cui il giovane apprendista occupa un ruolo centrale e diventa un elemento importante per la crescita della organizzazione e della produttività.

## L'apprendistato come istituto strategico

L'apprendistato dovrebbe diventare uno strumento strategico per la creazione di nuove opportunità per i giovani fin dall'inizio del percorso, essendo lo stesso, frutto di un accordo in cui l'impresa e l'Università, pur mantenendo la propria identità e i rispettivi ruoli, collaborano in modo 'intelligente'.

In questo senso la formazione non può più essere vista solo come un costo per l'impresa, ma deve essere pensata come una opportunità, una occasione di apprendimento, piuttosto che un investimento senza ritorno.

Si promuove in questa direzione l'idea di una *Bildung*<sup>26</sup> caratterizzata da una dimensione dinamica, dallo sviluppo e dall'evoluzione dei saperi e dal concetto di persona in grado di muoversi attraverso i nodi del sapere stesso.

Il mondo di oggi non ci permette infatti, di restare chiusi e legati a campi scientifici distinti. Edgar Morin (2001) sostiene che la vita non conosce confini disciplinari. E' importante allora credere nella contaminazione, nello scambio e nella collaborazione tra i diversi settori e ambiti che si integrano conferendo valore aggiunto alle conoscenze e alle esperienze delle persone.

La formazione stessa dovrebbe, grazie a collaborazioni più solide con il mondo dell'impresa, acquisire maggiore credibilità nei confronti dell'impresa stessa sforzandosi di proporre soluzioni di miglioramento e di crescita, realizzando una puntuale analisi dei fabbisogni e dei bisogni che il mercato del lavoro ci sta ponendo come urgenze da affrontare in un momento di crisi come il presente, attraverso un dialogo costruttivo e di valore. Un buon piano di formazione necessita di un'analisi preliminare: questa è costituita da attività di raccolta di informazioni e di analisi organizzativa, al fine di definire quali siano le conoscenze che devono essere trasmesse e le competenze da sviluppare nei lavoratori. (Costa, Gianecchini, 2009)

Una idea di formazione che guardi avanti, anticipando percorsi del futuro, che non seguano l'idea del massimo profitto, ma di una produzione di valore e di qualità.

La formazione, in quanto campo dei saperi, come afferma Duccio Demetrio (2002, vol. 1), non solo può permettersi di essere avvicinata da più modelli esplorativi, ma lo esige. La sua stessa complessità è generata dal fatto che essa appartiene al linguaggio di tutti i saperi.

La visione strategica da sostenere allora potrebbe essere quella di proporre percorsi dotati di ricchezza di linguaggi, punti di vista ed esperienze che di volta in volta si studiano e si realizzano.

La Scuola e l'Università dovrebbero essere concepite come un momento di partenza e non come un punto di arrivo, in cui l'apprendistato rappresenta o dovrebbe rappresentare un *continuum* nella formazione del giovane che vuole entrare nel mondo del lavoro, anche questo concepito come esperienza di formazione e di sviluppo.

Il simbolico e l'immateriale possono generare economia. Si tratta a questo punto, di una vera sfida culturale che può realizzarsi solo se le imprese e le istituzioni formative mettono in campo strumenti adeguati, con il coinvolgimento di tutti gli attori: apprendista, impresa, sistema formativo e mercato del lavoro.

## Come fare allora?

---

<sup>26</sup> La nozione tedesca di *Bildung*, di regola tradotta con formazione indica il processo di formazione della persona che entra in contatto con la cultura e, di fronte ad essa non ha un atteggiamento passivo, ma attivo, in quanto il soggetto si propone di fare una sintesi. Il soggetto si dà una forma che è in divenire perché il processo di formazione dura per tutta la vita.

- preparare i giovani a vivere nell'incertezza;
- considerare una formazione che abbia come obiettivo la persona e la sua crescita;
- cercare di combinare insieme la ricerca e l'azione;
- innescare circoli virtuosi;
- creare percorsi di viaggio;
- investire sull'immateriale;
- scoprire ogni volta soluzioni nuove e non lineari.

La formazione è il nucleo fondante dello sviluppo umano e professionale, bisogna allora pensare all'apprendistato come un percorso di generazione di competenze e di esperienze significative e spendibili. La persona, se è formata bene, è anche in grado di inserirsi positivamente nell'organizzazione e contribuire alla crescita dell'azienda. L'apprendista allora dovrebbe sentirsi parte dell'impresa e diventare un 'generatore di produttività'

Per fare questo dobbiamo formare i giovani a comprendere e ad ascoltare i bisogni dell'azienda. Dal punto di vista formativo è necessario proporre e generare situazioni di apprendimento stimolanti, strutturate su esperienze significative con obiettivi chiari sia per l'impresa che per la persona che si traducano in arricchimento in termini di competenze attraverso strumenti che siano il frutto di dimensioni dialogiche, in cui i giovani e le aziende possano conoscersi e comprendersi meglio.

La qualità del lavoro, obiettivo centrale della strategia di Lisbona; in senso soggettivo si costruisce ponendo attenzione alle aspirazioni e ai desideri dei giovani. Questo atteggiamento di ascolto ha ricadute non solo sulla persona, ma anche in termini di produttività e di benessere individuale e collettivo. La possibilità di fare esperienza, se tradotta in opportunità di apprendere sul posto di lavoro può diventare una importante leva per aumentare il *commitment* e motivare le persone.

Tutto questo postula che le proposte di formazione debbano necessariamente tener conto del particolare momento in cui il giovane si trova dando valore alla crescita, allo sviluppo della persona e dell'organizzazione.

### **Come può la formazione contribuire ad avvicinare il mondo dell'impresa ai giovani?**

Se ci confrontiamo su percorsi di apprendistato medio-alti, rivolti perciò a giovani laureati in cerca di prima occupazione, possiamo affermare che le Università e le imprese dovrebbero cominciare a dialogare meglio, stipulando dei partenariati efficaci, cercando di costruire relazioni che abbiano approcci soggettivi e non solo economici e oggettivi.

Come afferma Enzo Spaltro<sup>27</sup>, la vera sfida sarà quella di parlare di economia dei soggetti e non degli oggetti dell'economia.

La motivazione in questo contesto costituisce una delle leve fondamentali per la gestione delle persone nelle organizzazioni/impresе. Le persone, le loro competenze e le loro performance sono chiaramente fattori chiave per il successo di una organizzazione.

A tali generiche affermazioni dovrebbero seguire precise decisioni e scelte manageriali per la creazione di una *personnel* idea realmente orientata a far diventare le persone fonte di vantaggio competitivo.

<sup>27</sup> E. Spaltro, *Il futuro dell'economia*, «FOR, Rivista per la formazione», n. 88, Franco Angeli, Milano 2011, pp. 53-57.

Possiamo pensare allo sviluppo delle persone nelle organizzazioni, attraverso la realizzazione di attività concrete che diano vita ad un laboratorio organizzativo, la cui finalità sia quella di comprendere le diverse componenti che contribuiscono allo sviluppo della motivazione, delle competenze e dei progetti personali; una 'palestra formativa permanente' che costituisca un luogo di incontro sia fisico che mentale tra l'Università e l'impresa, in cui si possa dialogare scambiandosi punti di vista, riflessioni non generiche, ma riferite ad ognuno dei giovani inseriti nei percorsi di apprendistato.

Si dovrebbe cercare in questo modo di concepire l'alternanza come un concreto scambio di competenze, di saperi e di pratiche.

Guardare allo sviluppo delle persone giovani, secondo la prospettiva dichiarata, comporta evidentemente il delinearsi di numerose implicazioni teoriche, di ricerca e di gestione manageriale. Tra le più significative potremmo sottolineare:

- l'attitudine di questo approccio a cogliere in profondità lo sviluppo della persona (giovane apprendista), quello della organizzazione, non trascurando l'influenza del più ampio contesto sociale,
- la comprensione e l'esaltazione dello sviluppo della persona, che trascende in qualche maniera dalle esigenze più contingenti delle organizzazioni, sollecitando una progettualità del management ad immaginare il futuro attraverso: una configurazione organizzativa che accolga le istanze dell'apprendistato come fattore di sviluppo e di crescita dell'organizzazione stessa. (Pilati, 2008)

Si tratta di generare comportamenti che incoraggino a "scrutare oltre", le esigenze contingenti dell'organizzazione, sperimentando progetti di apprendistato, strumenti ed applicazioni che trovino giustificazione in un investimento a lungo termine.

Per questa ragione riteniamo che la valorizzazione, la messa in comune, la condivisione di pratiche formative basate su percorsi esperienziali possano contribuire a far nascere un atteggiamento improntato 'sulla scoperta' e 'sull' ascolto', attento a ciò che accade internamente e esternamente all'organizzazione, a cui si accompagnerà una struttura motivazionale che deve trovare le componenti di soddisfazione, non tanto in una performance tradizionalmente misurata, quanto piuttosto nella consapevolezza qualificante di contribuire a preparare il futuro dell'organizzazione stessa.

Parlare di apprendistato oggi nella prospettiva organizzativa significa allora essere disponibili a comprendere l'interazione tra molteplici fattori andragogici, economici, sociali, culturali e psicologici, che influenzano, e nello stesso tempo contribuiscono alla creazione di sistemi e strumenti di gestione più efficaci per le persone e per le imprese.

Alcuni grandi gruppi industriali e alcune reti di imprese più piccole stanno promuovendo in Veneto proposte formative basate su un approccio metodologico esperienziale che persegue l'obiettivo di far crescere i giovani, allestendo per loro contesti di apprendimento esperienziali.

### **Perché parlare di esperienza nei percorsi di apprendistato?**

Partendo dal contributo di Sen (1993) in termini di *capability approach*, il cui *focus* si concretizza nelle capacità delle persone, più precisamente in ciò che la persona riesce a fare in termini di capacità per svolgere una determinata azione che Sen traduce poi in funzionamento: «*a functioning is an achievement whereas a capability is the ability to*

achieve»<sup>28</sup> (Sen 1987, p.36) che una persona è capace, o vuole essere capace, o dovrebbe essere capace di fare. Si cerca, in questo modo di recuperare per la persona, il valore formativo dell'esperienza come fattore di crescita, di sviluppo in senso olistico e per l'organizzazione come elemento di qualità del lavoro e di competitività.

Non si vuole qui, porre l'accento sull'aspetto più diffuso in campo educativo della teoria di Sen, che riguarda la relazione tra l'educazione e lo *Human Development Index* (HDI), ma quello che considera l'educazione come valore intrinseco e nello stesso tempo strumentale.

Questo secondo contributo pone l'aspetto umano al centro della riflessione, l'educazione gioca un ruolo fondamentale nell'arricchimento e ampliamento delle *capability*. Indirettamente una persona meglio formata riesce a scegliere in modo più informato e ad essere presa più seriamente dagli altri (Sen 1995, p.294) e di conseguenza far crescere l'azienda in modo più competitivo, se si creano le condizioni giuste.

Si potrebbe affermare che una formazione per l'apprendistato pensata secondo i criteri dell'approccio di Sen potrebbe aiutare sicuramente ad aumentare le *capability* delle persone e di conseguenza delle organizzazioni da una parte e, dall'altra, influenzare direttamente i valori intrinseci e strumentali come lo stesso studioso afferma.

Nel concetto di *capability* è chiaramente evidente il ruolo che ricopre l'esperienza come elemento di concretezza, legame con il contesto e sperimentazione attiva attraverso la performance che gioca un ruolo fondamentale in termini di motivazione per l'apprendista.

Questo passaggio si inserisce chiaramente nella teoria esperienziale di Kolb (1984) che incoraggia a considerare il fare esperienza, la osservazione riflessiva, la concettualizzazione astratta e la sperimentazione attiva come passaggi fondamentali del suo *learning circle* per una formazione che ha come obiettivo l'inserimento lavorativo e la crescita economica.

L'approccio di Sen in campo educativo sembra contribuire a questa riflessione in termini di acquisizione di autonomia e di maggiore consapevolezza e nello stesso tempo sviluppare un senso di valutazione e di autovalutazione delle *capability* in esercizio.

Ecco allora che possiamo riferirci a quelle teorie che sostengono l'esperienza come fattore di sviluppo e di crescita e non solo come questione che riguarda il fare. Essa infatti richiama processi chiaramente più complessi che richiedono dei passaggi da gestire che vanno presidiati ed incoraggiati da personale competente e formato; essere abili nell'osservare, nel riflettere, nel giudicare e quindi di scegliere di agire in maniera coerente e non casuale, permette di apprendere dall'esperienza (Di Nubila, Fedeli, 2010).

Considerare l'esperienza come valore che consente di facilitare l'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro significa valorizzare alcuni saperi intrinseci ed estrinseci che l'organizzazione dovrebbe sforzarsi di manifestare diventando un luogo di formazione per giovani e per i meno giovani. Proprio perché l'apprendimento produce valore, l'intreccio tra pensiero teorico e pensiero operativo in azione consente di valorizzare l'esperienza e aver cura della conoscenza situata nel tessuto organizzativo (Rossi, 2008).

L'esperienza, a questo punto, assume valore sia per l'apprendista che per l'azienda, diventa quasi un territorio di scambio, in cui la persona porta con sé le proprie conoscenze teoriche, e le proprie esperienze personali, che dovrebbero essere integrate con le pratiche aziendali e che una volta rielaborate e arricchite da questo incontro, dovrebbero diventare competenze situate, arricchite e contestualizzate, chiaramente in

---

<sup>28</sup> «Un funzionamento è un risultato, considerando che la *capability* è l'abilità di raggiungere tale risultato». Trad. mia.

continuo sviluppo, che permettono al giovane apprendista una espansione di *capability*<sup>29</sup> (Saito, 2003) e all'azienda crescita e sviluppo.

Tale affermazione tiene conto della inseparabilità tra lavoro e formazione e tra organizzazione e persona. Per creare un buon lavoro in una buona organizzazione diventa necessario far dialogare le istanze dello sviluppo della persona e dello sviluppo organizzativo, considerando la componente umana e la componente tecnica.

L'esperienza può essere considerata valore e fonte di apprendimento che l'azienda esprime nella propria produzione, nei servizi offerti, nella sua intera fisiologia organizzativa, come fatto non statico, ma in continua evoluzione e in movimento dove i singoli diventano generatori di successo e di competitività organizzativa, se disposti a vivere questo contesto con apertura e con competenze adeguate che possano consentire una lettura delle esperienze come valore personale ed organizzativo.

Chiaramente il processo di crescita va governato, e da chi? Il testo unico dell'apprendistato (2011) riconosce chiaramente il ruolo di un tutor nominato dalle agenzie per il lavoro e formative e di un tutor indicato dall'impresa utilizzatrice.

Qui si aprirebbe tutto il capitolo in cui l'esperienza gioca chiaramente un ruolo fondamentale se utilizzata e valorizzata propriamente da quelle che sono le figure di presidio della formazione per l'apprendistato.

In questa direzione le imprese e le Università dovrebbero saper ascoltare e porsi come agenzie capaci di decodificare le richieste dei giovani, di governare i processi di sviluppo dei singoli e dei gruppi.

La condivisione di esperienze e di valori in una situazione di gruppo e in un clima confortevole può agire come stimolo per l'interrogazione critica e la identificazione e lo sviluppo di nuove ipotesi risolutive.

La capacità di organizzare e di gestire l'apprendimento nei percorsi di apprendistato consente di creare un buon ambiente di lavoro per il giovane che trova la possibilità di esprimere le proprie competenze e per l'azienda che esercita un impatto positivo e attrazione nei confronti dei giovani in ingresso, condizione prioritaria per i neolaureati in cerca di occasioni di apprendimento e opportunità di sperimentare contesti di lavoro che consentano loro di costruire la propria identità di lavoratori.

## **Il dialogo tra esperienze e pratiche formative.**

Il presente contributo parte da alcuni concetti chiave quali la *persona* (Mounier, 1978; Pavan, 2003), il significato e l'organizzazione attuali del *lavoro* (Schein, 1999; Gallino, 2007), la *formazione* (Alberici, 2006; Di Nubila, 2008) e persegue l'obiettivo di farli dialogare con quanto sta avvenendo oggi nella riforma dell'apprendistato con particolare riferimento alla dimensione pedagogica del deweyano «si impara facendo» (J. Dewey, 1966).

Si tratta di promuovere lo sviluppo di capacità di analisi e sintesi, di costruirsi un sistema di valori e di significati per vagliare criticamente le sollecitazioni provenienti dal mondo lavorativo (Di Nubila, Fedeli, 2010, Bertagna, 2011). Lo strumento dell'apprendistato, se assunto in termini educativi, può quindi permettere di risvegliare energie e progettualità, sviluppando il senso di responsabilità (Gallina, Mazzucchelli, 2001).

La relazione dialogica dovrebbe consentire agli attori coinvolti: impresa, università, apprendista di fare una 'sosta' sulle proprie posizioni e sulle proprie esperienze implicite

<sup>29</sup> *Journal of Philosophy of Education Society in Great Britain*, vol. 37, num. 1, Blackwell Publishing, Oxford UK, Maldon MA, 2003.

ed esplicite ripensando alle pratiche e dialogando con la differenza, creando possibilità significative di fare esperienza nuova.

La differenza di idee, di posizioni, di prospettive, assunta come occasione di crescita, diventa dunque un antidoto all'omologazione. L'idea generale che ci consegnano alcuni autori (Contini, Genovese, 1997, p.197) è quella della differenza di prospettive, punti di vista, esperienze come occasioni di apprendimento e di sviluppo.

Inserire questa dimensione nel paradigma dell'apprendistato significa promuovere attività che consentano di istituire e creare alleanze intelligenti tra Università e mondo dell'impresa, che abbiano come leva e risultato formativo le esperienze significative.

Dal punto di vista formativo invece, diventa strategico pensare e costruire degli strumenti che facilitino il passaggio di competenze e di esperienze tra il giovane apprendista, l'impresa e il contesto sociale.

Pensando a contesti formativi e di apprendimento sarebbe interessante creare degli spazi dialogici in quanto luoghi di transito di persone, ma anche di rappresentazioni e di modelli organizzativi.

I significati si costruiscono nel dialogo attraverso il confronto e l'accompagnamento di facilitatori esperti nel trasferimento di competenze tra la formazione e il mondo del lavoro e la pianificazione di attività individuali e di gruppo che contribuiscano a facilitarne il trasferimento stesso.

La risposta, a quanto proposto, potrebbe essere sicuramente quella di pensare allo sviluppo come un sistema dinamico e aperto per costruire occasioni di crescita, sia per l'apprendista, che per l'impresa e per l'Università, attraverso la ricerca continua di approcci culturali, educativi e strumentazioni operative. Non è chiaramente più possibile pensare allo sviluppo come responsabilità esclusiva dell'impresa o dell'università, bisognerebbe invece riflettere su metodologie, strumenti e applicazioni condivise, che tengano conto dei bisogni e dei desideri di tutti gli attori coinvolti, sia dal punto di vista dell'istituzione che da quello della organizzazione e non in ultimo di quello del giovane apprendista che occupa un ruolo centrale e rappresenta un impegno organizzativo orientato alla scoperta e al futuro.

Tutto ciò prevede una struttura di apprendimento dinamica e flessibile e l'utilizzo di un insieme di metodologie e di strumenti rivolti allo sviluppo, all'autosviluppo e all'assunzione di responsabilità delle persone attraverso la promozione di relazioni di sostegno come il *counseling*, e il *mentoring*, che garantiscono un approccio pluralistico e una varietà di opportunità per la persona di crescere e di contribuire attivamente al proprio sviluppo, facendo delle scelte adeguate e coerenti con gli obiettivi che di volta in volta ci si pongono.

Tali metodologie sono in grado di coinvolgere le persone secondo un approccio che considera la persona stessa nella sua complessità e dinamicità a partire dal suo portato esperienziale costruito all'interno delle istituzioni formative e delle aziende.

## Conclusioni

Gli elementi di riflessione posti e altri che emergeranno durante lo studio e la ricerca dell'istituto dell'apprendistato nella nuova proposta del governo e delle politiche del lavoro dovrebbero consentire di avviare processi esperienziali e riflessivi che favoriscano e motivino le persone a credere nei percorsi di alternanza e nell'apprendistato, come una nuova opportunità vissuta in prima persona in cui l'intenzionalità della persona e la motivazione dell'azienda possano giocare un ruolo fondamentale.



L'alternanza non può più coincidere con la pratica, deve diventare una prassi metodologica che coniughi saperi diversi, modalità operative, esperienze professionali, laboratori costruiti insieme in una sorta di contaminazione 'saggia' (Di Nubila, 2004)

Parlare di apprendistato oggi nella prospettiva organizzativa significa allora essere disponibili a comprendere l'interazione tra molteplici fattori economici, sociali, culturali e psicologici, che influenzano e nello stesso tempo contribuiscono alla creazione di sistemi e strumenti di gestione più efficaci per le persone e per le imprese, puntando sul potenziale della formazione esperienziale da sempre interessata da grandi e necessari cambiamenti che consentiranno di mettere la persona nella condizione di governare "il nuovo" che arriva.

Per questo motivo è fondamentale interrogarsi, proporre e realizzare progetti che si nutrano di risultati provenienti da intrecci multisettoriali e da diverse aree scientifiche per consentire una migliore comprensione dei passaggi tra sapere e azione, esperienza e teoria, prassi e riflessione, inserendo la formazione come paradigma che si realizza con modelli diversi, in luoghi differenti, istituzionali e non e in diversi momenti della vita della persona.

## Riferimenti Bibliografici

- Alberici A., Orefice P., a cura di, *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta. Profili e formazione universitaria*, Franco Angeli, Milano 2006.
- Bertagna G., *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.
- Biagioli M., Curatolo S., *I giovani nella crisi nel periodo 2008-2010*, in Agenzia Emilia-Romagna lavoro, Il mercato del lavoro in Emilia Romagna Rapporto 2011, Regione Emilia-Romagna, Bologna 2011.
- Commissione Europea, 30.30.2010. *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*.
- Contini M., Genovese A., *Impegno e conflitto*, La Nuova Italia, Firenze 1997
- Costa G., Gianecchini M., *Risorse Umane, persone, relazioni e valori*, McGraw-Hill Companies, Publishing Group Italia, Milano 2009.
- Demetrio D., Alerici A., *Istituzioni di educazione degli adulti, vol. 1: Il metodo autobiografico*, Guerini e Associati, Milano 2002.
- Dewey J., *La ricerca della certezza*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
- Di Nubila R.D., *Oltre l'aula. La formazione continua nell'alternanza, negli stage, nelle imprese, nelle istituzioni: manuale per docenti, per studenti, formatori e operatori aziendali*, CEDAM, Padova 2004.
- Di Nubila R.D., Fedeli M., *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie di Experiential Learning*, Pensa MultiMedia, Lecce 2010.
- Gallina M., Mazzucchelli E., *La scuola del lavoro*, Cortina Editore, Milano 2001.
- Isof, *Monitoraggio sull'apprendistato. XI Rapporto*, Roma: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Direzione Generale per le Politiche per l'Orientamento e per la Formazione, 2011.
- Livraghi R., *Capitale umano: due paradigmi di analisi economica a confronto*, In Benvenuto G., *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, Anicia, Roma 2011.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
- Moro G., *Cittadini in Europa. L'attivismo civico e l'esperimento democratico comunitario*, Carocci Editore, Roma 2009.
- Mounier E., in *Il personalismo*, Roma: ed. AVE, 1955; e in *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Edizioni di Comunità, Milano 1978.

- Pavan A., *Dire persona – luoghi critici e saggi di applicazione di un'idea*, Il Mulino, Bologna 2003.
- Rossi B., *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Guerini Associati, Milano 2008.
- Schein E. H., 4th edition. *Organizational Culture and Leadership*, Jossey Bass, San Francisco USA 2004.
- Sen A., *Etica ed economia*, Editori Laterza, Bari 2001.
- Sen A., *Justice and human disabilities*, Laurea Honoris Causa dell'Università di Pavia 2005.
- Soskice D., *Reconciling Markets and Institutions: The German Apprenticeship System, Training and Private Sector, University*, in *Training and the private sector of Chicago*, Lisa M. Lynch Editor, Chicago 1994.
- Spaltro E., *Il futuro dell'economia*, «FOR, Rivista per la formazione», n. 88, Franco Angeli, Milano 2011.
- Tiraboschi M., *Problemi e prospettive dell'apprendistato*, in Osservatorio Isfol, n. 2, Franco Angeli, Milano 2011.
- Tosi L.H., Pilati M., *Comportamento organizzativo. Attori, Relazioni, Organizzazione, Management*, Egea, Milano 2011.

**Volume o articolo da sito Internet: [sitografia]**

- Heckman J.J., *Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children*, Science, 2006; <http://www.sciencemag.org/cgi/reprint/312/5782/1900.pdf>
- Pastore F., *Dalla scuola al lavoro, passaggio difficile*; <http://www.lavoce.info>, 13.09.2011.
- Undp, *Human Development Report 2010, 20th Anniversary Edition. The Real Wealth of Nations, Pathways to Human Development*; <http://wdr2011.worldbank.org>.

**Monica Fedeli**

(Professore Aggregato – Università degli Studi di Padova)

# Apprendere per il futuro. L'apprendistato tra riflessione pedagogica ed esperienza formativa

Fabrizio d'Aniello, Laura Copparoni, Luca Girotti<sup>30</sup>

## Abstract

*This article stands from the pedagogical perspective and aims to address the issue of apprenticeship in its educational and orientative dimension, in view of the adoption of the last legislative decree on apprenticeship (D.Lgs. 167/2011). The article aims at the same time to stimulate the debate on apprenticeship for the benefit of recognizing the role of pedagogical and educational research in political and administrative decision-making processes.*

## Premessa

L'attuale congiuntura economica, la situazione in cui versa il mercato del lavoro e l'avanzare della *knowledge economy* hanno posto alla pubblica attenzione l'apprendistato come possibile risorsa sia delle politiche attive del lavoro – in particolare per favorire l'accesso a quest'ultimo dei giovani, che destano molteplici preoccupazioni sul versante occupazionale nella fascia 18-29 anni – sia per avvalorare adeguate iniziative formative in relazione alle peculiari istanze provenienti dalla società post-industriale.

Tali considerazioni costituiscono la base di partenza, lo sfondo da cui muove il presente articolo, il quale si colloca in ottica pedagogica e si propone di affrontare il tema dell'apprendistato nella sua dimensione formativa ed orientativa, mirando al tempo stesso a sollecitare il dibattito sull'oggetto in parola a vantaggio del riconoscimento del ruolo della ricerca pedagogica ed educativa nei processi decisionali politico-amministrativi.

Nello specifico, le argomentazioni a venire si soffermeranno, prima, su un breve *excursus* teso ad evidenziare il potenziale educativo che ha informato il modello di apprendistato prodotto dalle società pre-industriali per esemplificare quanto si sia perso del medesimo nell'attualità, disaminando poi le ragioni e gli aspetti critici che ne hanno contrastato la rinnovata attualizzazione sulla sponda di una concreta agibilità formativa; quindi, terranno conto del tipo di preparazione e di certe competenze che il formatore che opera nell'apprendistato dovrebbe maturare e conquistare; e, infine, si presteranno ad analizzare l'eventuale funzione orientativa dell'apprendistato stesso.

## 1. Il modello formativo dell'apprendistato tra passato e presente

È indubbio che, unitamente ad evidenti discrepanze sul piano esperienziale e di inquadramento formale-normativo, esistano sensibili differenze culturali e concettuali tra il modo recente ed attuale di intendere l'apprendistato e quello in uso nelle società preindustriali. Lo stesso termine 'apprendista', riferito generalmente ad un giovane

<sup>30</sup> Pur nella comune elaborazione e nella condivisione dei contenuti proposti, si esplicitano di seguito le specifiche attribuzioni di testo: Fabrizio d'Aniello è autore della *Premessa* e dei paragrafi 1 e 2; Laura Copparoni del paragrafo 3; Luca Girotti del paragrafo 4 e delle *Considerazioni conclusive*.

ipotetico al suo primo impiego nell'industria, quindi secondo un'accezione distante dall'allievo che aspira a divenire maestro d'un'arte o d'un mestiere, compare nella lingua italiana solo nel XIX secolo<sup>31</sup>. Ciò nondimeno, innanzi all'opportunità di trattare pedagogicamente l'odierno istituto dell'apprendistato, nel tentativo di restituirgli un'appartenenza compiutamente educativa, lo sguardo non può non soffermarsi sul passato, recuperando sinteticamente quanto espresso nelle società predette. Da questo passato, infatti, e pur consapevoli delle discrepanze e delle differenze segnalate, emerge nitido quel senso educativamente germinativo attribuito all'apprendistato che, *mutatis mutandis*, anche il legislatore, oltre al pedagogista ovviamente, intenderebbe (non soltanto da oggi<sup>32</sup>) riconsegnargli, ma che, almeno in Italia, non ha finora incontrato un terreno favorevole al suo accoglimento ed attecchimento. Procediamo, allora, con l'esplicitare il cammino epifanico di tale 'essenzialità' educativa e formativa per poi concentrarci sulle ragioni correnti che ne ostacolano la ripresa ambita.

L'apprendistato come modello eminentemente formativo si sviluppa sulla scia di una processualità a lungo termine che, con variazioni contestuali, principia nella civiltà egizia, attraversa la cultura classica greca e latina, raggiunge il proprio apice nel medioevo lasciando tracce rilevanti pure nell'età moderna e si affievolisce, ancorché non soccombendo definitivamente, a partire dal XVI-XVII secolo, con l'avvento delle 'proto-fabbriche'<sup>33</sup>, ossia i primi insediamenti proto-industriali.

Più precisamente, l'eredità dell'esperienza egiziana, animata non tanto da una scarsa interazione lavorativa quanto da un vero e proprio rapporto di insegnamento 'professionale' e di vita, viene assimilata dai greci e trasmessa poi a Roma, dove sorgono, accanto alla scuola di grammatica-retorica destinata agli ottimati conservatori, scuole professionali come il *paedagogium*<sup>34</sup> e, diremmo oggi, 'botteghe artigiane' come le *tabernae*. E giustappunto la *taberna*

conserva [...] le caratteristiche funzioni di struttura pedagogica in senso ampio», dimostrandosi «luogo di saperi professionali ma anche [...] di modelli comportamentali, di atteggiamenti mentali, con vaste ripercussioni sulla personalità di chi la frequenta e del suo inserimento nel sociale», ed assurgendo, pertanto, a «cellula coesa di elementi aggreganti» rappresentati sia da conoscenze ed abilità antiche sia da «profondi vincoli d'altro genere, tra maestro e discepolo, e tra artefice e manufatto; vincoli intrecciati col filo dell'affetto, del rispetto, della gratitudine, dell'amor proprio e dell'orgoglio<sup>35</sup>.

Successivamente, sempre nella Roma pre-imperiale, vengono a costituirsi i «*collegia* o *corpora* [...] che accoglievano e formavano nuovi maestri, sottoponendoli a verifiche professionali» e «a controlli disciplinari all'interno di un tirocinio strettamente programmato»<sup>36</sup>, attestandosi quali fondamentali precursori di quelle Corporazioni di arti e mestieri che dopo l'anno Mille si imporranno come autentiche organizzazioni sociali in grado di presiedere alla tutela e alla crescita di svariate botteghe e di coloro che vi risiedevano lavorando. E se è vero che in quest'ultime l'apprendista risulta pressoché un servo al servizio di un mastro padrone cui si deve obbedienza incondizionata, è altrettanto

<sup>31</sup> G. Zago, *Il lavoro nell'educazione moderna e contemporanea. Teorie pedagogiche ed esperienze formative*, Cleup, Padova 2002, p. 17, nota 9.

<sup>32</sup> Sui vari tentativi messi in atto negli ultimi quindici anni per riformare la disciplina dell'apprendistato, restituendogli contemporaneamente la sua valenza formativa, cfr. D. Papa, *Il contratto di apprendistato. Contributo alla ricostruzione giuridica della fattispecie*, Giuffrè, Milano 2010.

<sup>33</sup> M. Kranzberg, J. Gies, *Breve storia del lavoro. L'organizzazione del lavoro umano nel suo processo evolutivo*, trad. it., Mondadori, Milano 1976, pp. 80-84.

<sup>34</sup> F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 1995, pp. 84-85.

<sup>35</sup> R. Frasca, *Mestieri e professioni a Roma. Una storia dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1994, p. 83.

<sup>36</sup> F. Cambi, *Storia della pedagogia*, cit., p. 85.

vero che i pregi dell'apprendistato medievale, ivi compresa la protezione dell'infanzia e dell'adolescenza da meccanismi diffusi di sfruttamento, superano di gran lunga le lacune comunque osservabili.

In continuità con la visione romana, difatti, l'«affiliazione» del minore insieme all'onere della sua formazione civica e del carattere nonché della sua integrazione sociale, l'implementazione di un metodo apprenditivo diretto a potenziare l'autonomia progettuale-gestionale e a sostenere la formazione etica alla responsabilità, la disponibilità di scuole *ad hoc* rese agibili dalle Corporazioni medesime, il monitoraggio costante delle attività intraprese al pari della loro valutazione, sono tutti aspetti che concorrono ad affermare un mirabile paradigma educativo. Un paradigma

che si fa carico, da un lato, di testimoniare una passione produttiva, di trasmettere i segreti del mestiere, di apprendere imitando e facendo, delineando un abbozzo di professionalità connotato da *poiesi* artistica e creatività, e, dall'altro, parallelamente, di nutrire ed accompagnare lo sviluppo dei processi di personalizzazione, socializzazione, civilizzazione e culturalizzazione del giovane.

Il tutto, altresì, «coniugando in modo ottimale le dimensioni e i tempi della vita, dell'esperienza e della formazione umana»<sup>37</sup>. Detto altrimenti, mutuando dalle parole di E. Damiano, un paradigma sorretto da un'atmosfera di «avvolgente globalismo educativo», capace di affermare l'inscindibilità tra introiezione partecipata di norme e valori condivisi, progresso sotto il profilo morale e relazionale, tensione verso l'esemplarità sociale, fruizione e produzione estetica e preparazione professionale<sup>38</sup>; ovvero, in breve, tra educazione umana, vale la pena ribadirlo, e lavorativa.

A fronte del quadro appena tratteggiato, pare facilmente comprensibile perché, quando si parla di apprendistato, specialmente in prospettiva pedagogica, il pensiero volga quasi spontaneamente al passato. Tanto più se si considera che l'intenzione di un'integralità educativa per il tramite dell'*operari*, di cui si fa latore e amplificatore l'apprendistato medievale *in primis*, è stata recepita, metabolizzata e tradotta in originali proposizioni teoriche e nella pratica – sia con riferimento al connubio scuola-lavoro sia all'extrascuolastico puro – da molte figure che hanno lasciato nel corso dei secoli pagine indelebili di una pedagogia del lavoro orientata a celebrare anzitutto il valore della persona ed ogni funzione della sua personalità. Con specifico rimando diretto o indiretto al ruolo educativo dell'apprendistato, per non tediare con l'elenco di quanti hanno esaltato ragionevolmente l'intrinsechezza formativa del lavoro, basti qui citare in ordine cronologico: i programmi di istruzione popolare di Melantone e di Calasanzio; l'opera di Miani negli orfanotrofi somaschi, che per il buon esito del progetto pedagogico chiama all'appello i maestri artigiani; lo stesso Comenio; la 'pedagogia dell'industria' di Pestalozzi; le note consegnateci da Lambruschini attraverso la rivista «Guida dell'educatore»; i laboratori di don Bosco; i suggerimenti per l'istruzione professionale, ancora di viva attualità, di Aldo Agazzi.

Ebbene, se è chiaro il perché di questo ritorno obbligato al passato, quello che non è chiaro e comprensibile, invece, è come mai si siano perse le tracce del paradigma dianzi citato al tal punto da veder ridotto l'apprendistato ad una semplice forma contrattuale che, nei fatti, ha smarrito quasi del tutto l'anima formativa<sup>39</sup>. Quello che non è chiaro e comprensibile, come anticipato, è perché nonostante cotanta 'memoria' significativa e

<sup>37</sup> F. d'Aniello, *Pedagogia del lavoro e persona. Passaggi di stato della materia lavoro*, Pensa MultiMedia, Lecce 2009, p. 51.

<sup>38</sup> E. Damiano, *Società e modi dell'educazione*, Vita e Pensiero, Milano 1984, pp. 84-85.

<sup>39</sup> Su tale 'riduzione' e sulla perdita dell'anima formativa, cfr. M. Tiraboschi, *Problemi e prospettive dell'apprendistato. Alla vigilia di una nuova riforma*, «Osservatorio Isfol», I, 2, 2011, p. 16.

significativa (benché offuscata negli ultimi duecentocinquanta anni circa da notevoli cambiamenti avvenuti in seno all'organizzazione del lavoro e alle modalità e ai rapporti di produzione), e nonostante la volontà di più d'un legislatore, l'apprendistato, tranne qualche eccezione di cui diremo più avanti, stenti a prender piede in Italia dal punto di vista squisitamente formativo. Specie in quell'Italia che ha ammirato l'apprendistato quale motore principe della rivoluzione culturale del Rinascimento e che ha potuto scorgere la sua *vis generativa* rispetto a non meno importanti rivoluzioni scientifiche. E specie in una fase storica in cui nella letteratura attenta alle dinamiche evolutive del processo d'integrazione che vede come protagonista il recente raccordo graduale tra i sistemi di istruzione e formazione nell'ottica del *lifelong learning*, così come nella letteratura che assume come oggetto d'indagine la riflessione scientifica sull'educabilità dell'uomo nei contesti di lavoro e in quella transdisciplinare che ha a cuore lo sviluppo umanizzante delle organizzazioni produttive, l'occupabilità e la crescita economico-sociale, il tema dell'apprendistato sta riscuotendo un interesse crescente per plurimi motivi. Motivi di seguito solo sommariamente indicati:

- la questione dello sviluppo italiano dell'obbligo d'istruzione, il quale può essere assolto anche nell'esercizio dell'apprendistato<sup>40</sup>;
- il riordino corrente del sistema di istruzione e formazione professionale (IFP)<sup>41</sup>, che, oltre ai percorsi triennali e quadriennali di leFP inaugurati ufficialmente nell'anno scolastico e formativo 2010/2011 dopo sei anni di sperimentazioni sul territorio nazionale, all'alternanza scuola-lavoro e agli istituti tecnici e professionali, comprende anche l'apprendistato;
- il coinvolgimento accademico richiesto nella progettazione ed attuazione dei percorsi formativi inerenti all'apprendistato normato dall'art. 50 del D.Lgs. 276/2003 ed ora sostituito dall'art. 5 del D.Lgs. 167/2011 (apprendistato di alta formazione e di ricerca);
- il transito tuttora *in fieri* e non completamente definibile verso modalità organizzativo-produttive post-fordiste contrassegnate da dinamiche gruppali in cui proprio l'apprendistato riveste una posizione centrale, in quanto nel rapporto veterani-novizi si palesano rilevanti meccanismi di apprendimento e formazione che la ricerca contemporanea non cessa di indagare. Basti pensare, solo per menzionarne alcuni, agli studi sull'apprendimento esperienziale ed enattivo, sulla dimensione tacita della conoscenza, sulla negoziazione della conoscenza medesima e sul *sensemaking*, sulle comunità di pratica e sull'apprendistato cognitivo;
- l'individuazione non solamente politica, infine, nell'apprendistato, di un volano irrinunciabile per la ripresa occupazionale, economica e sociale e, dunque, di un antidoto al veleno della crisi imperante.

---

<sup>40</sup> In ordine a ciò, per una visione maggiormente dettagliata, cfr.: l'art. 68 della L. 144/1999; la nota all'art. 2 della L. 53/2003; l'art. 48 del D.Lgs. 276/2003; l'art. 1 del D.Lgs. 76/2005; l'art. 31 del D.Lgs. 226/2005; la L. 296/2006; il D.M. 139/2007; l'art. 48 della L. 183/2010; e l'art. 3 del D.Lgs. 167/2011 (*Testo unico dell'apprendistato, a norma dell'articolo 1, comma 30, della legge 24 dicembre 2007, n. 247*).

<sup>41</sup> Un riordino, questo, sollecitato, in particolare, da quella *Dichiarazione di Copenaghen* del 30 novembre 2002 da cui ha preso corpo il così detto 'Processo di Copenaghen', il quale, sorretto nel suo incedere dalla *Dichiarazione di Maastricht* del 14 dicembre 2004 e dal *Comunicato di Bordeaux* del 26 novembre 2008, nel tentativo di conseguire obiettivi sia economici sia sociali, mira a rafforzare la dimensione europea dell'IFP, fornire maggiore informazione, orientamento e trasparenza in materia e sviluppare strumenti per il riconoscimento europeo delle competenze e delle qualifiche.

Le argomentazioni che seguono, quindi, mireranno allo scopo di rispondere alle domande poste, fornendo, dapprima, indicazioni di carattere generale e, poi, delle sottolineature riguardanti l'apprendistato ex art. 16 della L. 196/1997, onde poter mettere in luce ed approfondire alcune criticità la cui soluzione potrebbe tornare utile in vista dell'auspicabile recepimento complessivo del già nominato D.Lgs. 167/2011, vale a dire l'ultimo decreto che si propone di riordinare l'intero sistema dell'apprendistato italiano rilanciandone al contempo il valore formativo.

## 2. Punti critici e proposte di cambiamento per l'apprendistato

Concordando con le considerazioni di G. Bertagna, seppure rivolte primariamente all'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione (art. 48 del D.Lgs. 276/2003), per quanto concerne una riflessione generale e propedeutica sono essenzialmente tre i problemi da mettere a tema.

Il primo riguarda l'ombra lunga di un antico preconcetto, originato sulla scorta di una ricomprensione antropofilosofica ed ideologica del lavoro tesa a negargli dignità umana (e di 'educatore implicito'), il quale obnubila non poco la valenza educativa dell'apprendistato relegandolo a tutt'oggi nell'alveo di una sorta di minorità culturale che invita ad etichettarlo come scelta residuale. Scendendo nel dettaglio, si tratta del lascito di un

pregiudizio aristocratico e classista sulla separazione tra studio e lavoro, tra attività manuale e intellettuale, tra cultura generale e [...] professionale, tra preparazione di base e [...] professionale<sup>42</sup>,

che affonda le proprie radici nella dicotomia greca tra *scholé* e *banausia* e in quella romana tra *otium* e *negotium* e che, irrobustito dall'approccio formativo modernista, è sopravvissuto fino ai giorni nostri condizionando l'apprezzamento valutativo rispetto all'offerta formativa. Ovverosia, esortando a classificare e percepire come

formazione di serie A i licei, di serie B gli istituti tecnici, di serie C gli istituti professionali, di serie D la formazione professionale regionale e di serie E l'apprendistato, quando addirittura non è nemmeno considerato formazione, ma soltanto mero lavoro comandato per il sostentamento<sup>43</sup>.

Il secondo problema, strettamente connesso con il primo, ha a che vedere con il prolungato e persistente confinamento dell'apprendistato nel recinto apparentemente inviolabile della sua genesi normativa, la quale fa capo ai Rapporti economici descritti dall'art. 35, comma 2 (Parte I, Titolo III) della Costituzione italiana, mantenendosi così alieno dalla sfera dei Rapporti etico-sociali ancorata agli artt. 33 e 34 (Parte I, Titolo II). Con ciò si è rafforzata la concezione già maturata secondo cui l'apprendistato non fosse destinato ad un'istruzione o formazione professionale atta a servire la persona nei suoi globali propositi autorealizzativi, oppure ad un'attività lavorativa colta principalmente come «occasione per accrescere la competenza intellettuale, morale, sociale, espressiva, operativa, motoria ed estetica di ciascuno», bensì fosse finalizzato ad un'istruzione o formazione esclusivamente curvate sulla professione futura, perciò all'occupabilità e al lavoro in sé e per sé<sup>44</sup>. Come dire che le 'ragioni' della vita e la progettualità esistenziale e le 'ragioni' del lavoro e la progettualità lavorativa sono ineluttabilmente inconciliabili e che

<sup>42</sup> G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, p. 110.

<sup>43</sup> *Ibidem*.

<sup>44</sup> Ivi, pp. 108-109.

l'istruzione e la formazione professionale non rientrano in quella grande 'eu-topia' umanistica che prende il nome di educazione permanente.

Sebbene in ordine alla possibilità di modificare lo stato delle cose abbiano contribuito innanzitutto la L. 53/2003 ('Riforma Moratti') e la L. 30/2003 ('Legge Biagi'), quindi il D.Lgs. 167/2011 – tant'è che si può asserire che la prima e pure la terza tipologia di apprendistato (cioè quelle che comunemente potremmo definire del 'diritto-dovere' e dell'"alta formazione'), legando a doppio filo l'aspetto lavorativo e l'aspetto propriamente formativo, siano state finalmente posizionate a cavallo tra gli artt. 33/34 e 35 –, è invero indubitabile e dimostrabile<sup>45</sup> che il retaggio di siffatta concezione abbia prodotto effetti deleteri nel momento in cui si doveva passare dalla teoria normativa alla progettazione e all'attuazione dei percorsi formativi. Ed è parimenti indubitabile che dovremo scontare ancora questo retaggio, se è vero che ogni metabletica culturale necessita di tempi lunghi. Posto, in definitiva, che a fondamento dell'incapacità di soddisfare il diritto ad una processualità educativa a tutto tondo, identificando l'apprendistato con una concreta opportunità di arricchimento personale e comunitario in senso lato, v'è un'immaturità sostanzialmente culturale (a cui potremmo aggiungere l'aggettivo pedagogica), lo stesso fondamento si propone quale fulcro del terzo problema.

Esso riguarda, in effetti, l'inadeguatezza delle modalità organizzative e didattiche con cui è stato svolto finora l'apprendistato e, più da vicino, l'incapacità a prefigurare

una *sistematica e intenzionale relazione riflessiva* tra la parte teorica esterna all'azienda che lo caratterizza e il lavoro di fatto richiesto al giovane all'interno dell'azienda<sup>46</sup>.

In altre parole, la speranza che la prassi formativa potesse render testimonianza della netta opposizione e, dunque, dello scavalco del pregiudizio e della concezione suddetti, si è infranta, viceversa, sotto il peso di ambedue, finendo col soccombervi secondo un'adesione passiva che ha lasciato perlomeno inalterata la soluzione di continuità tra studio e lavoro e tra aule e luoghi operativi e che ha pertanto annientato la circolarità virtuosa teoria-prassi.

Quanto riportato sui tre nodi problematici ha avuto ricadute negative, in primissima istanza, sulla prima tipologia di apprendistato e, per certi versi, ha intaccato pure il disegno complessivo della terza – che rimane, non solo per questo, una promessa disattesa nella stragrande maggioranza dei piani regionali<sup>47</sup> –, ma ha inficiato nondimeno anche la licenza formativa assegnata all'apprendistato professionalizzante (art. 49 del D.Lgs. 276/2003), laddove i danni arrecati non sono di certo lievi se pensiamo che

un apprendista professionalizzante su quattro ha più di 25 anni e che quasi il 60% della platea dei professionalizzanti non è riuscito scolasticamente ad andare oltre la terza media<sup>48</sup>.

Dall'"incontro" con quest'ultima tipologia, altresì, vengono desunte le sottolineature finali. O meglio, dall'incontro, come accennato, con la tipologia di apprendistato che la precede secondo i dettami del cosiddetto 'Pacchetto Treu'. Chi scrive, infatti, è stato referente, per una CCIAA, di un'associazione temporanea di scopo – costituita dalle agenzie formative di

<sup>45</sup> Cfr. a questo proposito, i vari Rapporti di monitoraggio sull'apprendistato condotti dall'Isfol dal 1999 al 2010.

<sup>46</sup> G. Bertagna, *Pensiero manuale*, cit., p. 109.

<sup>47</sup> Cfr. S. Spattini, *Apprendistato di alto livello: un'occasione di sviluppo locale attraverso le PMI*, «Quaderni di ricerca sull'artigianato», 52, 2011, disponibile presso: <[http://www.quaderniartigianato.com/wp-content/uploads/2011/05/2\\_S.Spattini\\_Apprendistato\\_alto\\_-livello-N.-52.pdf](http://www.quaderniartigianato.com/wp-content/uploads/2011/05/2_S.Spattini_Apprendistato_alto_-livello-N.-52.pdf)>, accesso web: 10/02/2012.

<sup>48</sup> G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, p. 60.



CCIAA (capofila), delle associazioni di categoria e di CGIL, CISL e UIL – avente come oggetto la progettazione e l'erogazione di percorsi di formazione esterna obbligatoria per apprendisti maggiorenni e ha intrattenuto rapporti diretti con centinaia di apprendisti e di aziende.

Grazie a questa esperienza è possibile ribordeggiare ermeneuticamente i punti critici illustrati ponendoli a confronto con il vissuto formativo, presentarne di nuovi e avanzare qualche proposta di cambiamento.

Intanto, si conferma quanto sia effettivamente arduo smarcarsi dal fardello ingombrante dei deficit culturali esposti, in particolare quando le imprese sono di modeste dimensioni<sup>49</sup> e sovente soggette ad una conduzione familiare (e paternalistica) che risente ancora dei residui della mentalità tayloristica. A dimostrarlo sono intervenute almeno due evidenze: 1) per i titolari d'azienda la formazione in apprendistato ha rappresentato diffusamente un ostacolo produttivo a cui rassegnarsi malvolentieri anche se comportava un'estensione temporale limitata (120 ore annue), perché l'assenza, pur breve, di un solo addetto equivaleva ai loro occhi più ad un rallentamento del ciclo di produzione che ad un investimento per il miglioramento; 2) la 'concessione', all'apprendista, di frequentare i corsi di formazione è stata massimamente dovuta non tanto a ragioni antropopedagogiche, alla consapevolezza che la formazione è una leva strategica irrinunciabile o ad un trascendimento dei vincoli culturali anzidetti, quanto alla certezza di perdere gli sgravi contributivi e fiscali correlati all'assunzione dell'apprendista; cioè le condizioni per cui questo apprendistato e quello professionalizzante hanno eccezionalmente goduto, come dicevamo, di un discreto successo<sup>50</sup>.

In secondo luogo, tornando al lemma chiave 'separazione', non è sicuramente dato di smentire che questa abbia giocato un ruolo sfavorevole. La separazione come mancanza di dialogo 'im-mediato' e costante (oltre la mera stipula del PFI<sup>51</sup>) tra mondo economico e formativo, complice l'esternalizzazione forzata dell'offerta formativa, ha costituito un impedimento significativo alla conquista di una feconda coprogettualità educativa e, quindi, di un'efficacia didattica complessiva in grado di porsi congruentemente al servizio dell'apprendista e, contemporaneamente, del datore di lavoro. Per questo, sarebbe auspicabile abbandonare gradualmente l'alternativa, e con essa l'«artificiosa distinzione»<sup>52</sup>, tra formazione interna ed esterna, a favore di un'integrazione piena tra i due poli che rinvenga prioritariamente nell'azienda il proprio 'collante responsabile', sollecitando così il divenire formatrici delle imprese, il cui dato percentuale ci vede molto al di sotto della media europea. La responsabilità fattuale, non formale, dettata dalla supervisione totale di processi formativi, potrebbe agevolare, con il

<sup>49</sup> Giova ricordare, in questo senso, che il 95% delle imprese italiane, incluse quelle oggetto dell'esperienza citata, è micro (1-9 addetti). Cfr. il documento ISTAT, *Struttura e dimensione delle imprese*, pubblicato il 1° giugno 2011 e consultabile al sito web dell'Istituto.

<sup>50</sup> Dai medesimi Rapporti di monitoraggio sull'apprendistato citati alla nota 16 è possibile constatare quanto affermato nel corpo del testo al punto 2).

<sup>51</sup> PFI è l'acronimo del Patto Formativo Integrato sottoscritto a monte del percorso o dei singoli moduli formativi da apprendista, tutor aziendale ed agenzia formativa congiuntamente.

<sup>52</sup> M. Tiraboschi, incontrando evidentemente il nostro accordo, utilizza spesso questo aggettivo non solo in quello che segue ma anche in altri contributi pubblicati sull'argomento, mutuandolo dal testo del documento programmatico *Italia 2020: piano d'azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro*. Cfr. M. Tiraboschi, *Problemi e prospettive dell'apprendistato. Alla vigilia di una nuova riforma*, cit., p. 23, dove l'Autore si rifà appunto al testo suddetto per sottolineare come l'apprendistato, «"lungi dall'essere un 'semplice' contratto di lavoro"», possa invero rappresentare «"un innovativo strumento di placement"» in grado di superare «"la vecchia, quanto artificiosa distinzione tra formazione 'interna' e formazione 'esterna' all'impresa"».

supporto della 'consulenza formativa'<sup>53</sup>, il rinnovamento interno delle culture organizzative e della cultura del lavoro e della formazione. In tale direzione di responsabilizzazione sembra andare il D.Lgs. 167/2011, quantunque prevedendo l'alternativa di cui sopra per le prime due tipologie e la responsabilità manifesta soltanto per la seconda<sup>54</sup>.

Divincolandoci, in conclusione, dalle secche del *vulnus* culturale e calandoci nella 'pratica', in senso educativo-didattico, precipuamente di clima d'aula, è da osservare un ulteriore problema non marginale che ha interessato l'integrazione degli apprendisti di origine straniera, talvolta entrati in aperto conflitto verbale e fisico con i colleghi di altra etnia, credo e appartenenza culturale. A questo proposito, si ritiene che debba essere rivalutata *erga omnes* la formazione interculturale<sup>55</sup> dei tutor d'aula e ben ponderata la disponibilità di mediatori linguistici e culturali in carico alle amministrazioni comunali e provinciali.

Non di rado, ancora, è successo che apprendisti, i quali avevano abbandonato anzitempo il percorso tradizionale di studi, abbiano incontrato nuovamente i loro docenti delle scuole secondarie di secondo grado, risvegliando ora il ricordo dell'insuccesso scolastico e la brama di rifuggire il nuovo iter formativo, ora l'antipatia per gli insegnanti stessi e il desiderio di contrastarli aprioristicamente. Certamente, questo non si può evitare del tutto, ma non sarebbe male pensare ad infoltire i *database* delle agenzie formative con esperti provenienti dal mondo del lavoro, anche per attualizzare quella relazione riflessiva tra teoria e pratica evidenziata con G. Bertagna. Al medesimo fine, ugualmente, sarebbe opportuno incedere tangibilmente verso una didattica professionalizzante per competenze situata nelle aziende coinvolte, nel vivo dei processi produttivi.

Infine, sorvolando sulle difficoltà avvertite inerenti ad una certificazione standard delle competenze acquisite<sup>56</sup> trasferibile e riconoscibile al di fuori del sistema regionale e l'urgenza, quindi, di seguire, per tutto il nuovo sistema, le spinte sempre più pressanti verso un *National* e un *European Qualification Framework*, l'ultimo appunto concerne il fatto che la maggior parte dei 'progettisti' delle agenzie avesse ricevuto una formazione extra-pedagogica. Dato, questo, confermato a livello nazionale da M. Tiraboschi ad un convegno romano dello scorso marzo su «Crescita, lavoro, formazione». Se l'intento è quello di rimettere in pista l'apprendistato formativo, decretando nello stesso tempo l'imprescindibilità del lavoro come microcosmo educativo che pone al centro la persona, in quanto sua espressione e mezzo di realizzazione integrale, allora, anche qui, occorre rivalutare il valore formativo della pedagogia, a cominciare dal considerare appropriatamente quanti fuoriescono dalle nostre Facoltà di Scienze della formazione. Su ciò cediamo la parola al prossimo contributo.

### 3. Form-azione pedagogica in apprendistato

<sup>53</sup> Cfr. S. Bonometti, *Apprendere nei contesti di lavoro. Prospettive pedagogiche per la consulenza formativa*, EUM, Macerata 2008.

<sup>54</sup> Apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale, D. Lgs. 167/2011, art. 2, comma 2, lettera b): «previsione di un monte ore di formazione, esterna od interna all'azienda, congruo al conseguimento della qualifica o del diploma professionale [...]». Apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere, D.Lgs. 167/2011, art. 4, comma 3: «La formazione di tipo professionalizzante e di mestiere, svolta sotto la responsabilità dell'azienda, è integrata, nei limiti delle risorse annualmente disponibili, dalla offerta formativa pubblica, interna o esterna alla azienda, finalizzata alla acquisizione di competenze di base e trasversali per un monte complessivo non superiore a centoventi ore per la durata del triennio [...]».

<sup>55</sup> Sulla formazione dei lavoratori in prospettiva interculturale, cfr. S. Bonetti, M. Fiorucci (a cura di), *Uomini senza qualità*, Guerini, Milano 2006.

<sup>56</sup> Per approfondire, si rimanda di nuovo a M. Tiraboschi, *Problemi e prospettive dell'apprendistato. Alla vigilia di una nuova riforma*, cit., pp. 18-20.

I temi del lavoro e della formazione professionale stanno ineluttabilmente impregnando il dibattito inerente alle trasformazioni socio-economiche odierne e alle possibili strategie da attuare per affrontare le sfide del cambiamento. Considerando proprio la formazione nella sua valenza tanto educativa quanto trasformativa, si vuole evidenziare la necessità di riconoscere la stessa entro orizzonti finalizzati alla sua «utilità primaria»: agire sulle differenti soggettività coinvolte per apportare poi modifiche significative alla cultura dell'organizzazione cui appartengono<sup>57</sup>.

Lo sguardo allora si dirige verso i giovani che si affacciano al mondo del lavoro, quei 'novizi' impegnati in esperienze di maturazione fattori di possibili, fecondi e progressivi mutamenti di una realtà estremamente complessa nella quale sono chiamati ad inserirsi e ad operare. Motivazione, creatività e speranze giovanili vengono ad essere riconosciute, altresì, come tratti essenziali dai quali partire per intraprendere il cammino di rinnovamento desiderato.

A tali considerazioni, insieme all'auspicio di una rigenerazione economica e sociale, si ispirano i tentativi di revisione in campo legislativo delle disposizioni già esistenti circa la formazione in apprendistato. Il riferimento va, inevitabilmente, al suddetto D.Lgs. 167/2011, che, oltre a ridefinire le indicazioni in materia contrattuale, si preoccupa di identificare le linee guida riguardanti la predisposizione e la progettazione dei piani formativi.

A questo proposito, la riflessione prevalente che viene naturale sottolineare riguarda le modalità di erogazione della formazione professionale che, non di rado, rischiano di naufragare in un *mare magnum* di proposte e pratiche perlopiù standardizzate e, nondimeno, l'incerta e sempre più fittizia fase progettuale propedeutica ad ogni tipo di prassi incisiva, che appare

troppo spesso limitata da presunte urgenze, ridotta a semplice esercizio di pianificazione e, quindi, vissuta e studiata come secondaria nel processo di formazione<sup>58</sup>.

Rispetto a simili criticità, riallacciandoci alla chiosa del paragrafo precedente, si avverte l'esigenza di evidenziare un tipo di preparazione e una peculiare competenza che dovrebbe necessariamente acquisire il professionista della formazione affinché possa progettare e accompagnare lo sviluppo autentico ed integrale di ciascun lavoratore, ivi compreso l'apprendista, alla luce di un reale investimento qualitativo delle imprese nel mercato globale.

Apprezzare l'impresa quale luogo di apprendimento, di innovazione e di cambiamento denota la volontà post-taylorfordistica di riconsegnare alla persona un ruolo chiave nei contesti di lavoro. L'intento, pertanto, è quello di sollecitare riflessioni, ma anche pratiche di intervento centrate sulla crescita globale delle personalità coinvolte e calate nell'ambiente lavorativo sulla base di progetti orientati, da un lato, all'implementazione di percorsi capaci di dar corpo ed alimentare la prospettiva del *lifelong learning* e dell'educazione permanente, dall'altro, alla soddisfazione dell'impresa in termini di accresciuta performatività degli addetti sotto molteplici profili. L'attenzione, perciò, come anticipato, è rivolta a coloro che, per passione ed interesse, vogliono dedicarsi alla cura dei processi educativi e formativi<sup>59</sup>, ai formatori appunto, e nello specifico a quei

<sup>57</sup> AIF, *Valutare la formazione/Interformazione*, a cura di P.L. Amietta e F. Amietta, Unicopli, Milano 1989, p. 156.

<sup>58</sup> M.P. Mostarda, *Progettualità formativa. Principi, itinerari, strutture*, La Scuola, Brescia 2008, p. 11.

<sup>59</sup> R.D. Di Nubila, *Saper fare formazione. Manuale di metodologia per giovani formatori*, Pensa MultiMedia, Lecce 2005, p. 11.

formatori/esperti nei processi formativi che escono dalle Facoltà di Scienze della Formazione muniti di un background eminentemente pedagogico.

In effetti, il panorama dei formatori impiegati nelle agenzie formative e direttamente nelle organizzazioni produttive è quanto mai variegato. Risulta per di più legato a matrici formative eterogenee, tutte rispettabili e portatrici di particolari punti di vista che arricchiscono la generale 'visione' della formazione medesima, ma, al di là del fatto che la multidimensionale processualità formativa è oggetto principe della riflessione pedagogica, non si può non riconoscere che proprio la pedagogia abbia un valore formativo maggiormente adeguato.

Esso, più dettagliatamente, si concretizza in un surplus di eticità, riconducibile al primato antropologico di cui si fa latrice la stessa pedagogia, capace di coniugare le istanze della talora mera produttività con quelle della persona che lavora, nella consapevolezza che senza la piena manifestazione delle facoltà personali, specie nell'era della conoscenza, non c'è né aumento della produttività né della competitività.

Questo surplus, a sua volta, è a fondamento dell'abbozzarsi, nello studente futuro formatore, di una competenza etica che lo esorta a trasformare il rapporto formativo da tecnico ad etico, guardando alla progettazione come tappa imprescindibile per tracciare il percorso, individuare le risorse, i tempi, gli spazi disponibili, le modalità didattiche e di valutazione dei risultati raggiunti, ma soprattutto per sperimentarsi nell'incessante divenire agente di cura e sviluppo. Cura nell'equilibrare le premure individuali, di gruppo, organizzative e produttive, cura delle persone e dei loro bisogni di senso e significato, anche nei luoghi di lavoro, e «cura ininterrotta del proprio spessore umano e delle proprie competenze nei confronti della possibile intensità dell'agire»<sup>60</sup>; sviluppo integrale e situato delle conoscenze, capacità, abilità e competenze personali, oltre che professionali. Insieme, cura e sviluppo promuovono gestione e riduzione dei conflitti interni, apertura al confronto, autonomia, responsabilità, creatività, discrezionalità, capacità risolutive di problemi, motivazioni ulteriori. Tutte risorse ormai di cui le imprese attuali non possono fare a meno.

Mentre la competenza etica diviene competenza di base<sup>61</sup>, trasferibile in ogni contesto nel quale agirà il formatore per adempiere a quel processo di consapevolezza volto a ricercare il senso delle azioni, 'pre-occuparsi' dell'altro e fronteggiare le differenti situazioni di cambiamento personale, relazionale ed organizzativo, un'etica della cura e dello sviluppo, dunque, abbracciano il pensare e l'agire formativo. E incoraggiano la progettazione di interventi formativi personalizzati, tesi ad accompagnare ogni soggetto a divenire protagonista consapevole e responsabile della propria «crescita culturale, sociale, professionale, cioè del suo umanizzarsi»<sup>62</sup>.

Inoltre, se la competenza si farà padronanza effettiva nell'agire, il formatore sarà anche cosciente della propria singolarità e più attento ai bisogni della realtà circostante, mantenendo e approfondendo le relazioni emotivo-affettive, le proprie capacità critiche di osservazione e di controllo che, oltre all'ascolto, potranno concedergli l'opportunità di definire al meglio le metodologie e le strategie di intervento.

La preparazione pedagogica, infine, consente di metter in luce anche il valore dell'agire formativo stesso quale «cardine di apprendimento». Il formatore, infatti, «cresce

<sup>60</sup> *Ibidem*.

<sup>61</sup> G. Boschini, S.E. Masi, *L'etica come competenza di base*, in G. Boschini, S.E. Masi (a cura di) *Etica, organizzazione e formazione. Riflessioni sull'ethos della formazione e la formazione dell'ethos*, Franco Angeli, Milano 2004, pp. 13-16.

<sup>62</sup> S.S. Macchietti, *Per affermare l'umanesimo del lavoro*, in AA.VV., *Istruzione e formazione professionale alla luce della riforma* (Atti del seminario di studio tenutosi a Roma il 31 Maggio 2002), «Quaderni della Segreteria Generale CEI», 8, 2003, p. 112.

e apprende nell'azione, cambia e migliora nella stessa pratica formativa, nell'*hic et nunc* e nella riflessione che compie su di esso»<sup>63</sup> e ha occasione, pertanto, di meditare sulla propria identità di professionista stimata quale «sistema evolutivo, dinamico e in formazione»<sup>64</sup>. Ne consegue che la progettazione possa, in aggiunta, essere ricondotta ad uno «spazio intersoggettivo di ricerca, in cui principi e criteri teorici si misurano con la complessità delle singole situazioni»<sup>65</sup>.

La professionalità del formatore si irradia, in definitiva, nella volontà di ideare progetti, opere *sui generis*, pensate e costruite con coscienza e competenza etica e pedagogica e con impegno riflessivo, interpretativo e critico necessario per definire il senso e i fini della formazione, a vantaggio del profitto sì, ma anche del progresso personale e comunitario.

Da quanto argomentato, in conclusione, origina la speranza legittima di poter riconsiderare opportunamente l'apporto del sapere pedagogico alla formazione in apprendistato, nel tentativo di risolvere solo alcune delle criticità che ne hanno impedito il corretto svolgimento sul piano della praticabilità effettiva.

#### 4. L'apprendistato come risorsa orientativa

Nell'attuale difficile contesto, l'apprendistato nelle sue differenti tipologie e con le sue peculiari forme contrattuali può rappresentare un'effettiva possibilità per promuovere sia una nuova forma di governo della transizione formazione-lavoro sia un rinnovato impegno – soprattutto a livello culturale – per ritrovare una indispensabile sinergia fra sistema di istruzione e formazione e mondo del lavoro e delle professioni, in grado di rispondere alle esigenze e alle attese delle giovani generazioni.

Preoccupazione, questa, accentuata dai recenti dati diffusi dall'ISTAT. In particolare, risalta il fatto che continua

la crescita dei 15-24enni che non cercano lavoro ma sono in ogni caso disponibili a lavorare: dal 30,9% delle forze di lavoro giovanili del 2010 al 33,9% del 2011. D'altro canto, gli individui che non cercano ma vorrebbero comunque lavorare equivalgono nel Mezzogiorno a circa un quarto delle forze di lavoro, un risultato di oltre sei volte superiore a quello del Nord. Con riguardo ai giovani e al Mezzogiorno, i fenomeni di crescente disagio manifestati da questo gruppo di inattivi si accompagnano a quelli particolarmente ampi rappresentati dai relativi tassi di disoccupazione<sup>66</sup>.

Aspetti, quelli appena citati, da considerare nell'ambito dell'attuale condizione occupazionale nel nostro Paese, in merito alla quale appare significativo richiamare i seguenti dati ISTAT<sup>67</sup>, anche a chiarimento del clima complessivo che sembra circondare il dibattito sul lavoro in Italia.

<sup>63</sup> A. Ceriani, V. Tosetti, *Lo specchio magico. Manuale del moderno formatore*, Armando, Roma 2005, p. 14.

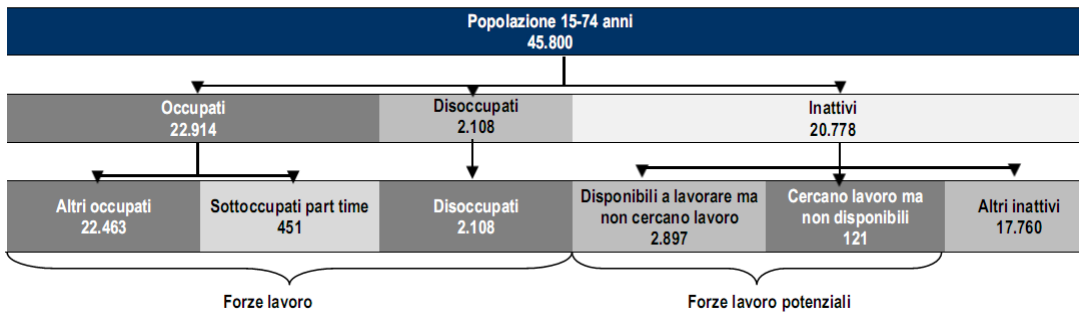
<sup>64</sup> C. Lisimberti, *L'identità professionale come progetto*, Vita e Pensiero, Milano 2006, p. 115.

<sup>65</sup> L. Passuello, *Formazione e progettualità*, in A. Agosti (a cura di), *La formazione. Interpretazioni pedagogiche e indicazioni operative*, Franco Angeli, Milano 2006, p. 67.

<sup>66</sup> <[http://www.istat.it/it/files/2012/04/report\\_indicatori\\_disoccupazione.pdf?title=Disoccupati%2C+inattivi%2C+sottoccupati+-+19%2Fapr%2F2012+-+Testo+integrale.pdf](http://www.istat.it/it/files/2012/04/report_indicatori_disoccupazione.pdf?title=Disoccupati%2C+inattivi%2C+sottoccupati+-+19%2Fapr%2F2012+-+Testo+integrale.pdf)>, accesso web: 11/06/2012.

<sup>67</sup> *Ibidem*.

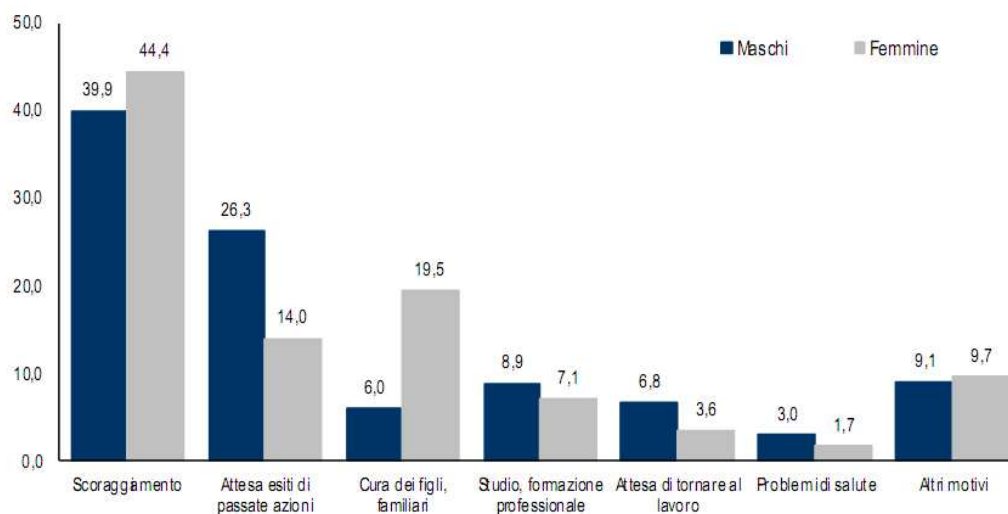
FIGURA 1. POPOLAZIONE TOTALE 15-74 ANNI PER CONDIZIONE. Anno 2011, migliaia di unità



PROSPETTO 3. INATTIVI DISPONIBILI CHE NON CERCANO LAVORO. Anni 2010-2011, valori assoluti (in migliaia), composizioni percentuali e in percentuale delle forze di lavoro

CARATTERISTICHE	Valori assoluti (in migliaia)		Composizioni percentuali		In percentuale delle forze di lavoro	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011
<b>SESSO</b>						
Maschi	1.064	1.165	38,5	40,2	7,2	7,9
Femmine	1.700	1.732	61,5	59,8	16,6	16,8
<b>CLASSI DI ETÀ</b>						
15-24 anni	533	562	19,3	19,4	30,9	33,9
25-34 anni	688	715	24,9	24,7	12,1	12,9
35-54 anni	1.269	1.324	45,9	45,7	8,8	9,1
55-74 anni	275	297	9,9	10,2	8,8	9,0
<b>RIPARTIZIONI GEOGRAFICHE</b>						
Nord	512	562	18,5	19,4	4,1	4,5
Nord-ovest	320	342	11,6	11,8	4,4	4,7
Nord-est	192	221	7,0	7,6	3,6	4,1
Centro	351	381	12,7	13,1	6,7	7,3
Mezzogiorno	1.902	1.954	68,8	67,4	26,6	27,2
<b>TITOLI DI STUDIO</b>						
Fino licenza media	1.591	1.630	57,6	56,3	17,3	17,9
Diploma	969	1.059	35,1	36,6	8,4	9,1
Laurea	204	208	7,4	7,2	4,8	4,8
<b>CITTADINANZA</b>						
Italiana	2.551	2.645	92,3	91,3	11,3	11,8
Straniera	214	252	7,7	8,7	9,1	9,8
<b>Totale</b>	<b>2.764</b>	<b>2.897</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>11,1</b>	<b>11,6</b>

FIGURA 2. INATTIVI DISPONIBILI CHE NON CERCANO LAVORO PER MOTIVO DELLA MANCATA RICERCA E SESSO. Anno 2011, composizioni percentuali



Di là dalle legittime differenti opinioni in ordine alle scelte di natura politica in merito alla elezione dell'apprendistato quale forma privilegiata di accesso dei giovani al lavoro, merita soffermarsi in questa sede su alcuni aspetti, utili a porne in luce – in prospettiva pedagogico-educativa – la sua funzione di risorsa orientativa, a livello di sistema ed in ragione delle peculiarità connesse non tanto alle condizioni di attuazione quanto alla natura stessa dell'apprendistato. È naturalmente una funzione potenzialmente intesa, che può concretamente attuarsi con il superamento dei nodi problematici di cui si è diffusamente trattato in precedenza e in relazione alle attuali modalità di ingresso nel mondo del lavoro. A riguardo, un utile esempio è offerto dai dati ISTAT – presentati nella seguente tabella – circa i «lavoratori entrati nelle grandi imprese per tipologia di contratto e attività economica»<sup>68</sup>.

<sup>68</sup> ISTAT, *Rapporto annuale 2012*, disponibile presso: <[http://www.istat.it/it/files/2012/05/Rapporto\\_annuale\\_2012.pdf](http://www.istat.it/it/files/2012/05/Rapporto_annuale_2012.pdf)>, accesso web: 11/06/2012.

**Tavola 1** Lavoratori entrati nelle grandi imprese per tipologia di contratto e attività economica - Anni 2005-2011 (composizioni percentuali)

ANNI	Tipologia contrattuale							
	A tempo indeterminato	A tempo determinato					Altro	Totale
		Totale	A termine	Stagionale	Apprendistato	Altri contratti a causa mista (a)		
<b>INDUSTRIA</b>								
2005	30,5	66,7	49,2	14,7	1,0	1,8	2,8	100,0
2006	29,5	67,9	50,1	12,6	2,5	2,7	2,6	100,0
2007	32,9	64,6	46,8	11,1	4,8	1,9	2,5	100,0
2008	36,4	61,3	45,2	10,3	3,8	2,0	2,3	100,0
2009	32,5	65,5	45,6	15,4	2,4	2,1	2,0	100,0
2010	30,5	68,1	46,4	16,9	2,0	2,8	1,4	100,0
2011 (b)	30,2	67,8	46,8	15,3	3,5	2,2	2,0	100,0
<b>SERVIZI</b>								
2005	27,2	71,3	56,7	8,5	4,8	1,3	1,5	100,0
2006	23,4	75,0	56,7	8,7	7,3	2,3	1,6	100,0
2007	24,5	74,0	58,2	7,1	5,8	2,9	1,5	100,0
2008	24,5	74,0	58,1	6,4	6,2	3,3	1,5	100,0
2009	23,6	74,5	58,3	8,1	5,6	2,5	1,9	100,0
2010	26,1	72,8	58,6	6,7	4,3	3,2	1,1	100,0
2011 (b)	26,4	72,4	57,5	6,8	4,9	3,3	1,2	100,0
<b>TOTALE</b>								
2005	28,2	69,9	54,4	10,4	3,7	1,4	1,9	100,0
2006	25,1	73,0	54,8	9,9	5,9	2,4	1,9	100,0
2007	26,8	71,4	55,1	8,2	5,5	2,6	1,8	100,0
2008	27,6	70,7	54,6	7,5	5,6	3,0	1,7	100,0
2009	25,8	72,3	55,2	9,9	4,8	2,4	1,9	100,0
2010	27,2	71,6	55,5	9,3	3,7	3,1	1,2	100,0
2011 (b)	27,4	71,2	54,7	9,0	4,5	3,0	1,4	100,0

Fonte: Istat, Rilevazione mensile sull'occupazione, gli orari di lavoro, le retribuzioni e il costo del lavoro nelle grandi imprese  
(a) Comprende contratti di inserimento, contratti di formazione lavoro, tirocini estivi e di orientamento.  
(b) Dati provvisori.

In premessa, occorre tuttavia porre tre considerazioni, per esigenze di onestà intellettuale, che purtroppo non sembra essere qualità caratteristica del dibattito politico-culturale intorno al tema/problema del lavoro, in particolare di quello giovanile.

Una prima considerazione attiene al fatto che – come ricordava J. Støetzel – «non è possibile sostenere che l'individuazione dei valori propri del mondo del lavoro non è influenzata dalla posizione che vi si occupa»<sup>69</sup>. L'argomento in oggetto è certamente complesso e, in questa sede, non può essere approfondito. È però opportuno citarlo per richiamare l'attenzione sul dato che il lavoro rischia di essere per il giovane un'esperienza quasi marginale, se non del tutto assente in certe regioni del nostro Paese.

Una seconda considerazione riguarda quanto già affermava G. Milanese, all'inizio degli anni Novanta del secolo scorso:

senza il posto, ogni discorso sul lavoro come fattore di conferimento dell'identità, della dignità, del valore sociale rischia di restare sterilmente astratto<sup>70</sup>.

Questione altrettanto complessa quanto la precedente, che interroga in particolare la pedagogia nel suo essere teoria, scienza e arte dell'educazione dei giovani. In tal senso, occorre che la pedagogia giovanile si qualifichi tanto per l'attenzione specifica alle

<sup>69</sup> J. Støetzel, *I valori del tempo presente. Un'inchiesta europea*, tr. it., SEI, Torino 1984, p. 179.

<sup>70</sup> G. Milanese, *I giovani nella società complessa*, Elle Di Ci, Leumann, 1991, p. 63.



problematiche del difficile ingresso nel mondo del lavoro che il giovane sperimenta, con particolare sofferenza nella società post-moderna, quanto per la ricollocazione del 'dato' lavoro nella formazione integrale della persona, senza confondere le leggi del mercato con le relazioni educative.

Una terza considerazione concerne il rischio, particolarmente accentuato in questa fase di crisi economica quando si affronta la questione sul versante del sistema scolastico, di pensare e formare il giovane esclusivamente come risorsa produttiva o possibile consumatore/produttore del mercato. Non mancano tracce di ipotesi, forse non esplicite e consapevoli, di ricondurre la formazione e il lavoro alla luce delle regole del mercato, scegliendo il modello di *homo oeconomicus* come riferimento unico e assoluto dello sviluppo dell'individuo, falsando così la natura stessa dell'essere umano. A fronte di tale rischio, appare interessante l'utilizzo nel linguaggio pedagogico dei termini professione, professionalità, professionale, recuperando anche la loro origine etimologica, così da riproporre l'attività lavorativa nei termini di «*professione pubblica della funzione di crescita collettiva che ha come sfondo una visione di umanità e di futuro capace di far sprigionare energie morali imprevedibili*»<sup>71</sup>.

La funzione di risorsa orientativa dell'apprendistato, a livello di sistema istruttivo-formativo e di politiche attive per il lavoro, può essere innanzitutto rintracciata nella sua intrinseca capacità di colmare quel *gap* percepito e riconosciuto dai giovani fra istruzione e lavoro, in particolare fra le competenze trasmesse a scuola rispetto alle esigenze del lavoro svolto<sup>72</sup>. Si tratta, da un lato, di un problema assai sentito nell'attuale contesto socio-economico, dall'altro di un'affermazione che lascia intravedere una situazione paradossale, nella quale le difficoltà di accesso del giovane al mondo del lavoro appaiono connesse con quello che ne dovrebbe costituire, al contrario, la principale risorsa, ovvero il curriculum formativo.

Non pare del tutto priva di fondamento l'ipotesi secondo la quale l'esclusione dal mondo del lavoro di una parte significativa della popolazione giovanile e l'eccessivo prolungamento dell'iter formativo, molte volte per tutto il periodo della giovinezza, hanno la loro origine anche nell'impreparazione professionale, alimentando un circolo vizioso in cui è la stessa formazione scelta/fatta dal giovane a compromettere le sue possibilità di avere un lavoro. L'apprendistato oppone a questo circolo vizioso una diversa prospettiva di approccio al rapporto formazione-lavoro. Tale diversità è riconoscibile in particolare nella presa in carico delle riflessioni e delle considerazioni sia dei singoli sia della collettività in ordine ai seguenti aspetti:

- progettazione del futuro lavorativo, improntata alla sinergia fra completamento dell'iter formativo e preparazione intelligente all'ingresso nel mondo del lavoro, privilegiando la qualificazione della professionalità che si viene formando in una relazione dinamica fra ciò che 'piacerebbe fare' e ciò che 'la realtà offre';
- orientamento alla professione, muovendo dal fatto che è indispensabile – oggi, più che in passato – far sì che né l'esperienza formativa né l'esperienza lavorativa siano fine a se stesse: una rinnovata definizione del rapporto studio-lavoro scevro da alienazioni patologiche;
- avvaloramento della manualità come esercizio di espressione delle proprie abilità, che potrebbe favorire anche il tanto auspicato riconoscimento del valore della preparazione tecnica e professionale. Ancor più, sollecita l'interiorizzazione del valore dell'operosità, che trova la sua radice nella distinzione fra opera ed

<sup>71</sup> C.M. Martini, *Sto alla porta*, Centro Ambrosiano, Milano 1992, p. 28.

<sup>72</sup> Per ulteriori approfondimenti a riguardo, cfr. C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), *Rapporto Giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna 2007.

esecuzione di un lavoro, che conduce alla dimensione etica del rapporto tra l'uomo e le sue attività<sup>73</sup>.

È del tutto evidente che anche l'apprendistato deve però essere inserito in un quadro più ampio di politiche sociali e occupazionali in grado – veramente ed efficacemente – di contrastare, tanto per i giovani quanto per gli adulti, la presenza di aree di 'parcheggio formativo' o di 'mascherata sottoccupazione', come purtroppo sembra accadere oggi in molti casi. Ad un tempo, i giovani non vanno solo avviati alla conoscenza del mercato del lavoro, ma anche ai diritti del singolo all'interno di questo sistema: la questione non è tanto quella della 'sindacalizzazione' quanto piuttosto dell'importanza che vi sia consapevolezza e informazione diffusa in merito al fatto che il rapporto lavorativo non può prescindere da regole precise, in virtù e mediante le quali sia tutelata la dignità della persona e sia garantito un adeguato sistema di protezione sociale.

La funzione di risorsa orientativa dell'apprendistato può essere poi riconosciuta nel suo intrinseco obiettivo di sostenere l'inserimento produttivo del giovane, governandone la transizione verso l'accesso al lavoro e alla professione con il vantaggio di contrastare la 'deriva' sia di un prolungamento eccessivo dell'iter formativo sia di un forzato periodo di inoccupazione, in continua ricerca del lavoro, che è segnato da sofferenza sul piano umano ed emarginazione sul piano sociale. In riferimento a quest'ultimo aspetto, sotto il profilo pedagogico-educativo, appare significativo il servizio svolto a prevenzione del disagio esistenziale dalla famiglia e dall'associazionismo giovanile.

L'apprendistato è risorsa orientativa nel suo presentarsi come esperienza che naturalmente impegna in direzione del lavoro, nel senso che sollecita al soggetto la maturazione di «un carattere orientato al lavoro»<sup>74</sup>. Tale maturazione appare strettamente connessa con i compiti (auto-)educativi, fra i quali ad esempio: cogliere il ruolo dell'esperienza lavorativa nello sviluppo della propria personalità, definire il giusto posto del lavoro nella scala dei valori della vita personale, matrimoniale e familiare, superare una concezione strumentale del lavoro, privilegiandone così il valore per la vita della persona. Un ulteriore aspetto riguarda l'acquisizione della professionalità in una particolare situazione di apprendimento – la pratica professionale – che è stata oggetto di sottolineatura anche in una recente pubblicazione OCSE<sup>75</sup>.

Di là dagli aspetti tecnici e/o contrattuali di natura estrinseca, si vuole qui porre l'accento sull'aspetto intrinseco: è infatti la stessa modalità esperienziale dell'essere apprendista che – grazie certamente al riscontro in positivo nella 'realtà' di quanto previsto dalla 'carta' e dalla 'norma' – può sollecitare il giovane ad acquisire una solida professionalità, intesa nei termini di preparazione specifica all'esercizio di una professione nella quale può sperimentare la possibilità di coniugare conoscenze, competenze e abilità tecniche con le proprie qualità umane e spirituali. Non sfugge che questo sia dipendente dal 'luogo' dell'apprendistato: il soggetto in età giovanile è in ricerca certo di un lavoro ma anche – e soprattutto – di relazioni interpersonali qualitativamente valide. Le condizioni formativo-lavorative del giovane apprendista – di primo, secondo, terzo tipo – dovrebbero caratterizzarsi come occasioni per instaurare sinceri rapporti interpersonali.

Le riflessioni ora richiamate sollecitano così a considerare l'esigenza di dare senso all'esperienza dell'apprendistato nelle sue diverse forme. Vale, dunque, per l'apprendistato quanto richiamato da F. Totaro per il lavoro:

<sup>73</sup> R. Guardini, *Lettere sull'autoformazione*, Morcelliana, Brescia 1994, p. 93.

<sup>74</sup> N. Galli, *Educazione dei giovani alla vita matrimoniale e familiare*, Vita e Pensiero, Milano 1987, p. 75.

<sup>75</sup> CERI-OCSE, *Apprendere e innovare*, trad. it., Il Mulino, Bologna 2011, p. 98.

autenticità, efficacia, socialità sono i tre connotati che conferiscono senso e sostanza etica fondamentale al lavoro. Ma attenzione: essi non appartengono automaticamente al lavoro, vanno bensì costruiti<sup>76</sup>.

La nuova stagione dell'apprendistato porterà i frutti auspicati laddove sarà in grado di offrire al giovane un'esperienza professionale in cui abbia la possibilità di esprimere la propria personalità, di acquisire le metodologie per dare nuova forma alle cose per una loro migliore utilizzazione da parte di tutti, di umanizzare il lavoro attraverso i valori della condivisione e della partecipazione al progresso e allo sviluppo. In sintesi, un apprendistato a misura di giovane, non di profitto o di mercato.

L'apprendistato può svolgere la funzione di risorsa orientativa, in terzo luogo, ad un livello che si potrebbe – forse impropriamente – definire culturale, con riferimento alla peculiare situazione di 'apprendimento per il lavoro' sperimentata dall'apprendista, in virtù della quale può appropriarsi di un carattere intellettuale capace di dare un senso lavorativo allo studio ed un significato formativo al lavoro, promuovendo un circolo virtuoso in cui ricerca e manualità si correlano e si sostengono, invece di opporsi e denigrarsi.

Si tratta, in sintesi, di proporre nuove forme di socializzazione al lavoro, nella prospettiva già indicata all'inizio degli anni Ottanta del secolo scorso da G. Servalli, secondo il quale questa doveva essere

considerata non esclusivamente come processo di adeguamento del soggetto alle richieste del contesto sociale e lavorativo, ma come occasione di elaborazione personale del proprio modo di porsi nella realtà socio-lavorativa e di contribuire alla sua trasformazione<sup>77</sup>.

La formula dell'apprendistato si propone come risposta alla presenza di una profonda insoddisfazione da parte dei giovani che si percepiscono e sono descritti come impreparati all'ingresso nel mondo del lavoro, di fronte invece alla certezza che la scelta del lavoro è la decisione più importante della vita.

In tal senso, un ruolo strategico può essere svolto dall'apprendistato per l'alta formazione in cui si esplicitano, a livello di sistema, forme di orientamento professionale dei percorsi di ricerca, nelle quali è lo stesso soggetto ad essere sintesi fra scienza e produzione che in lui si correlano e si sostengono, invece di opporsi e denigrarsi. Il 'dottorando apprendista' – figura auspicata ma di fatto sconosciuta ai più, per diversi una contraddizione impensabile – sembra ben rappresentare il vertice di quel nuovo modello di apprendimento auspicato e prefigurato dall'OCSE a fronte dell'economia della conoscenza:

oggi, l'educazione dei lavoratori deve includere una comprensione teorica dei concetti complessi, nonché la capacità di utilizzarli in modo creativo per generare nuove idee, nuove teorie, nuovi prodotti e nuove informazioni<sup>78</sup>.

## Considerazioni conclusive

Le argomentazioni svolte non hanno evidentemente alcuna pretesa di esaustività in ordine alla riflessione di natura pedagogica intorno all'apprendistato. Intendono, semmai, richiamare l'attenzione sulla necessità di fare di questo un capitolo significativo della

<sup>76</sup> F. Totaro, "Lavoro", in E. Berti, G. Campanini (a cura di), *Dizionario delle idee politiche*, AVE, Roma 1993, p. 436.

<sup>77</sup> G. Servalli, *I giovani e l'educazione al lavoro*, in N. Galli (a cura di), *Esigenze educative dei giovani d'oggi*, Vita e Pensiero, Milano 1983, p. 109.

<sup>78</sup> CERI-OCSE, *Apprendere e innovare*, cit., p. 47.

pedagogia del lavoro e della ricerca educativa ad essa connessa, con particolare attenzione alla questione del governo della transizione dei giovani al mondo del lavoro.

In conclusione, si vuole porre l'accento sul fatto che l'apprendistato potrà realizzare la sua funzione di risorsa orientativa e dare concretezza alle potenzialità educative di cui è portatore *ab origine* a condizione che le parti in causa assumano responsabilità e comportamenti congruenti:

- al giovane apprendista spetta di collocare l'esperienza dell'apprendistato nell'alveo della maturazione di una propria professionalità, coniugando il suo bisogno di autenticità con la necessaria efficacia dell'inserimento nel mondo lavorativo;
- alla comunità professionale spetta di riconoscere nell'apprendistato non uno strumento funzionale ad un modello di 'mercato selvaggio' del lavoro, quanto una risorsa per elaborare ed attuare uno sviluppo economico e sociale che non solo sia per tutti sostenibile, ma consenta anche una giusta ripartizione delle risorse e dia luogo ad un comune progresso umano e sociale;
- alla società civile spetta la fondazione di un rinnovato *ethos* collettivo sul quale fondare un nuovo modello di organizzazione sociale con al centro la dignità della persona, nel quale la qualità della vita risieda nelle aspirazioni etiche del singolo e della comunità, non sul profitto o sulla produttività.

L'apprendistato potrà riuscire nella difficile impresa di riavvicinare giovani e lavoro nella misura in cui tutte le parti interessate abbiano il coraggio di pensarlo e attuarlo come progetto formativo finalizzato a dare alla persona l'effettiva possibilità di progettare e compiere bene il proprio mestiere, «recuperando il senso tra attitudini, preparazione e utilità sociale di quanto una persona fa, ritrovando l'orizzonte in cui l'utilità sociale si misura anzitutto rispetto a un bene comune solido e duraturo»<sup>79</sup>.

**Fabrizio d'Aniello**

(Professore Associato - Università degli Studi di Macerata)

**Laura Copparoni**

(Dottoranda - Università degli Studi di Macerata)

**Luca Girotti**

(Professore Aggregato – Università degli Studi di Macerata)

<sup>79</sup> C.M. Martini, *Sto alla porta*, cit., p. 60.

## ***Il provvedere la scuola a chi non l'ha: l'Istituto professionale nel Ddl n. 2100 del 13 luglio del 1951.***

**Andrea Rega**

### **Abstract**

*This article aims to describe the organization of vocational education, in the context of the general reform of the Italian school system, proposed by the Minister of Education Guido Gonella. However, Ddl n. 2100 13 July 1951 was never implemented due to several political events discussed and examined within the essay. This paper concludes with an analysis of the Italian school system's policies in the field of vocational education, in order to highlight the delays in the creation of a high school in close connection with the production needs of the local economy.*

### **Democrazia e Costituzione per una scuola del lavoro**

Carlo Alberto Cavalli - Ispettore Centrale al Ministero della P.I. attento esperto delle tematiche connesse all'istruzione e alla formazione professionale - sostenne, nel giugno del '51, che la riforma della scuola di Guido Gonella - di lì a poco presentata al parlamento attraverso il Disegno di Legge n. 2100 del 13 luglio del 1951 - aveva tra i suoi temi più densi ed interessanti quello dell'istruzione professionale che, oltre a rappresentare un valido strumento per il miglioramento salariale dei lavoratori e per l'incremento della produzione, si sarebbe connessa con le iniziative di scuola popolare rispondendo, con efficacia, alle esigenze educative della stragrande popolazione giovanile dei 14enni<sup>80</sup>. I quali, con o senza formazione postelementare, avrebbero potuto accedervi trovando, all'interno di un'organizzazione scolastica flessibile, la risposta più adeguata alla loro specifica esigenza formativa<sup>81</sup>.

Strettamente connesso al tema dell'istruzione professionale<sup>82</sup> era quello della 'scuola per tutti': vero e proprio 'cavallo di battaglia' dell'impegno dei cattolici nella politica scolastica<sup>83</sup>. Si trattava di pensare ad una scuola che, liberatasi dai retaggi ottocenteschi e gentiliani della sola formazione delle élite, puntasse, con decisione, a farsi, secondo il restituito ordine democratico, strumento popolare. Una scuola rispondente alle esigenze di ciascun individuo non più inquadrato secondo il vecchio schema più censo più istruzione,

---

<sup>80</sup> «La vastità del compito e la gravità somma del dovere nazionale di provvedere alla preparazione professionale dei lavoratori sono rivelate anche dal fatto che la stragrande maggioranza della popolazione scolastica, maschile come femminile (oltre il 90 per cento), non segue la via degli attuali studi liceali o tecnici, i soli studi finora organizzati per i giovani che hanno superato il quattordicesimo anno; cioè, questa grande massa di giovani non frequenta più alcuna scuola, dopo le elementari». (G. Gonella, *La riforma della scuola*, Società Nuova, Roma 1958, p. 39).

<sup>81</sup> C.A. Cavalli, *Aspetti e problemi dell'istruzione professionale*, «La scuola e l'uomo», VIII, 6, giugno 1951, p. 5.

<sup>82</sup> Per approfondimenti sullo sviluppo dell'istruzione e formazione professionale in Italia dall'avvento della repubblica agli anni '60, vedi: S. Gallo, *Tra Minerva e Vulcano: i conflitti istituzionali sulla formazione professionale in Italia nei primi decenni repubblicani*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 2011, 18, pp. 335-356.

<sup>83</sup> Presidenza Nazionale U.C.I.I.M. (a c. di), *Contributi di studio per una dottrina della professione e della scuola*, U.C.I.I.M., Roma, 1956, pp. 138-146.

bensì riconosciuto come persona alla quale va data la possibilità di operare per l'estrinsecarsi del suo proprio *melius esse*. Pertanto, al di là delle singole disposizioni, è il quadro valoriale della vita democratica<sup>84</sup> che dà organicità alla riforma Gonella permettendo, al suo interno, di introdurre, come mai prima nella storia della scuola italiana, il tema dell'istruzione professionale in perfetta armonia con il Dettato costituzionale.

Era necessario, infatti, che la proposta di riforma si strutturasse secondo alcune chiare linee guida emergenti dalla recente Costituzione: a partire dagli artt. 1 e 3 dei Principi fondamentali. Il richiamo al lavoro come fondamento della Repubblica<sup>85</sup> palesava l'esigenza di ridonare al lavoro, di qualsiasi genere, la sua intrinseca qualità. Questo intento, sul piano della riforma scolastica, si declinava nel prodigarsi per l'avvicendamento del modello scolastico classicista dell'Italia postunitaria e fascista che aveva il suo più marcato riverbero, proprio, nell'organizzazione, non democratica, della società con conseguente forte discrasia tra le categorie dei lavoratori. Esigenza ottimamente interpretata dalla Relazione illustrativa del disegno di riforma dove vi è, chiaramente, espressa la necessità di superare un'«antiquata e ingiusta incomprendione della dignità del lavoro manuale»<sup>86</sup>. Un'incomprendione alla base della disomogeneità, in dignità ed efficienza, tra le diverse categorie dei lavoratori che non avrebbe permesso un sufficiente equilibrio per l'estrinsecarsi, all'interno di un'organizzazione sociale moderna e democratica, di un benessere socioeconomico condiviso. In tal senso l'invito, altrettanto esplicito, dell'art. 3 della Carta costituzionale assumeva particolare pregnanza per il nuovo sistema d'istruzione e formazione della Repubblica. Anch'esso, nei limiti delle proprie funzioni, si sarebbe dovuto adoperare a rimuovere gli ostacoli frapposti allo sviluppo della persona permettendone, attraverso l'espletamento di un lavoro, l'effettiva partecipazione all'organizzazione socio-politica-economica. Non minore importanza, in merito all'istruzione professionale nel disegno di riforma Gonella, avevano gli aspetti - sempre legati al Testo fondamentale dell'ordinamento giuridico italiano nella fattispecie agli artt. 35 e 45 - dell'elevazione professionale dei lavoratori e dello sviluppo dell'artigianato.

### **L'istruzione professionale: cultura operosa e mestiere cosciente**

Tutte le significative premesse, esplicitate al paragrafo precedente, si ritrovano sistematizzate nelle proposta di riforma e segnatamente nell'ideazione e regolamentazione dell'Istituto professionale come: «centro politecnico del lavoro per la formazione umana e sociale e l'elevazione professionale dei giovani che si avviano al lavoro e dei lavoratori» (Ddl n. 2100 del 13 luglio del 1951, art. 11, comma 1).

Si trattava, così come ben espresso nella Relazione illustrativa, di dar vita ad un «umanesimo del lavoro» capace, attraverso insegnamenti culturali e professionali frammisti ad esercitazioni pratiche anche in fattiva collaborazione tra scuola e azienda, di formare, intellettualmente e professionalmente, il futuro *homo faber*. Era però necessario, per il raggiungimento di un tale scopo, non fermarsi a pensare all'organizzazione dell'Istituto professionale, pur se inserito nell'alveo dell'istruzione secondaria, secondo lo schema della 'scuola regolare'<sup>87</sup>. Bisognava per l'estrinsecarsi dell'umanesimo del lavoro

<sup>84</sup> «Sono qui in gioco le sorti di una più consapevole e vigorosa vita democratica e di una più sviluppata prosperità nazionale. Il provvedere la scuola a chi non l'ha è cosa ben più importante del migliorare la scuola che esiste». (G. Gonella, *La riforma della scuola*, cit., p. 39).

<sup>85</sup> Per approfondimenti, vedi: C. Esposito, *La Costituzione italiana*, Cedam, Padova 1954, pp. 12-15.

<sup>86</sup> G. Gonella, *La riforma della scuola*, cit., p. 40.

<sup>87</sup> «Occorre dunque l'intervento della Scuola; ma di una scuola che sappia conformarsi alle particolari e diverse esigenze dei lavoratori, che si svincoli dalle rigide norme degli orari e dei calendari uniformi; che

rompere la continuità col recente passato e, soprattutto, con l'impostazione liceale. Ideare, pertanto, una struttura duttile - con laboratori, officine ed impianti aziendali - che, in ogni singola realtà, decidesse, secondo le esigenze interne: il proprio statuto, la durata degli studi, il calendario e l'orario scolastico (Ddl n. 2100 del 13 luglio del 1951, art. 11, comma 9).

Una serie di disposizioni che interrogando, in libertà e responsabilità, il singolo istituto concedeva agli organi periferici, in elasticità ed aderenza, di rispondere alla domanda formativa emergente dal territorio. Il nuovo Istituto professionale, secondo la terminologia propria della Relazione illustrativa, doveva conformarsi all'idea guida dell'«economia ambientale» che chiamava ad una maggiore sintesi tra scuola e realtà lavorativa locale<sup>88</sup>. Una sintesi tesa ad azzerare le fatiche della transizione dalla scuola al lavoro innestando l'una nell'altro e viceversa<sup>89</sup>. Questa la ragione alla base della possibilità che permetteva, secondo il comma 4, a ciascun Istituto professionale di articolarsi in indirizzi particolari all'interno delle sette macro sezioni: agricoltura, industria, artigianato, commercio, navigazione, turismo e lavori femminili.

L'aver posto, in maniera decisa, l'accento sul legame scuola-lavoro e lavoro-scuola permetteva, inoltre, al Ministero della P.I., di entrare nel merito della formazione degli apprendisti e dei lavoratori. Infatti, al comma 3 dell'art. 11, si sanciva l'obbligo per i datori di lavoro di far frequentare ai loro apprendisti gli istituti professionali. Questa disposizione, congiuntamente, a quella che consentiva ai 14enni, pur sprovvisti del titolo di studio conclusivo dell'istruzione obbligatoria, di prender parte ai corsi dell'istituto professionale - art. 11, comma 6 - avrebbero, conseguentemente, innescato la necessità di far fronte ad un forte aggiornamento dell'allora sistema di formazione professionale. Segnatamente a quell'insieme di corsi d'addestramento professionale per adulti di pertinenza del Ministero del Lavoro e normati dalla Legge 264/49 che, in suo successivo ampliamento del '51, si estese anche ai più giovani.

## Le cause del blocco della riforma Gonella

Questo prospetto di cambiamento - insito nella riforma Gonella, precedentemente, presentato dal solo punto di vista dell'istruzione professionale, ma in verità ben più ricco e articolato - andò perdendosi per un intreccio complesso di concause legate: sia

---

aderisca alle necessità pratiche dei mestieri, alle condizioni ambientali, alla ubicazione dei centri di residenza». (C.A. Cavalli, *Aspetti e problemi dell'istruzione professionale*, cit., p. 5).

<sup>88</sup> «Era prevista l'organizzazione di un nuovo ed originale tipo di scuola, l'istituto professionale, la cui caratteristica avrebbe dovuto essere quella della massima flessibilità nella preparazione nelle forze di lavoro in rapporto all'andamento del mercato del lavoro. È facile oggi osservare, in una realtà assai mutata rispetto a circa quarant'anni or sono, che in tal modo la scuola del lavoro era concepita in termini funzionali alle esigenze del mondo imprenditoriale. Non bisogna dimenticare tuttavia che il problema del lavoro era posto in cima alle preoccupazioni del Governo e delle organizzazioni sindacali (si pensi al "Piano del lavoro" della Cgil) e che, come dimostrò poco più tardi l'inchiesta sulla disoccupazione in Italia, tra le diverse ragioni che rendevano difficile trovare un lavoro stabile, era ricorrente quella relativa ad una inadeguata preparazione e specializzazione professionale. Con l'inclusione dell'istituto professionale nel sistema scolastico, si cercava invece di favorire l'avviamento ad una professione senza tuttavia ricadere nel puro e semplice addestramento nel proposito di ricreare una vera e propria scuola di lavoro nella quale si coniugassero cultura e manualità. (G. Chiosso, *I cattolici e la scuola dalla riforma Gonella al piano decennale*, in L. Pazzaglia (a c. di), *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra (1945-1958)*, La Scuola, Brescia 1988, p. 319).

<sup>89</sup> «Gli Istituti professionali sono istituiti in relazione alle esigenze del lavoro e dell'economia locale». (Ddl n. 2100 del 13 luglio del 1951, art. 11, comma 12).

all'opposizione antigovernativa che a diversi problemi in casa cattolica<sup>90</sup>. Si trattò, per quanto riguarda la prima serie, di un continuo e pesante osteggiare le iniziative del ministro soprattutto dalle componenti laiciste e social comuniste. Dinamiche, non oggetto del presente lavoro, altrove ottimamente ricostruite ed interpretate<sup>91</sup>.

In questa sede, invece, l'interesse si concentra sugli andamenti interni al mondo cattolico italiano che, ampiamente frastagliato nelle sue rappresentanze, non ha saputo riconoscersi, unanimemente, con la proposta riformativa del primo ministro cattolico a Viale Trastevere. Le cause del declino della riforma Gonella, secondo quest'ultima prospettiva di interpretazione, sono, quindi, perlopiù ascrivibili: sia al declino del centrismo degasperiano, sia al progressivo inasprirsi dei rapporti tra Ministero della P.I., associazionismo professionale e sindacato<sup>92</sup>.

Occorre dedicare i due successivi sottoparagrafi all'approfondimento di questi temi, onde intendere meglio la complessità degli scenari, tra la prima e la seconda metà del '900, della politica scolastica italiana. Scenari che si legano, durante la prima legislatura, alla proposta sociale-politica-culturale del cattolicesimo italiano così come venne interpretata e presentata dalle diverse correnti insite nella Dc e nell'AcI. Una complessità, ai limiti dell'eterogeneità, per nulla facilitante i disegni di riforma, che oscurando il prospetto di cambiamento gonelliano contribuì a procurare, assieme alle già ricordate opposizioni legittime, non pochi ritardi, negli anni a venire, all'evoluzione generale del sistema scolastico nostrano con, altrettante pesanti, disfunzioni nell'ideare percorsi scolastici capaci di guardare, con attenzione, al mondo del lavoro che in quegli anni andava subendo interessanti transizioni.

## Il declino del centrismo degasperiano

Le grandi attese insite al Disegno di Legge n. 2100, dopo il luglio del '51, vanno, come noto, progressivamente trasformandosi in altrettante delusioni. Il passaggio dell'amministrazione della Minerva all'On. Antonio Segni che lasciava il Ministero dell'Agricoltura, dopo l'importante riforma agraria del '50, segnò il decisivo allontanamento dalle ampie aspettative di riforma degli ordinamenti e dei programmi; consegnando alla storia dei buoni propositi mai realizzati il binomio istituzionale-pedagogico: Gonella-Calò. Andrà così, pian piano, scomparendo quel progetto di scuola<sup>93</sup> quale luogo educativo,

<sup>90</sup> Per una attenta disamina delle cause del fallimento della proposta riformatrice di Gonella, vedi: G. Chiosso, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro sinistra*, La Scuola, Brescia 1988, pp. 89-115.

<sup>91</sup> Vedi G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbetino, Catanzaro 2006, pp. 385-437.

<sup>92</sup> «Il modo di intendere il sindacato nella scuola, infatti, nel dopoguerra, era, nel suo complesso, molto più vicino al modello cattolico che a quello operaio-comunista. Le associazioni professionali dei docenti cattolici (si pensi all'Aimc dell'on. Maria Badaloni e all'Uciim di Gesualdo Nosengo) erano, ad esempio, molto influenti. Soprattutto, sul piano dell'elaborazione delle linee di riforma della scuola e delle condizioni di esercizio della professionalità docente. Il sindacato, anzi i sindacati della scuola allora presente, si può dire, dipendessero dalle strategie culturali e professionali messe a punto soprattutto da questo fervido mondo associativo, e le portassero poi avanti sul piano appunto sindacale nei confronti del governo. Le associazioni professionali cattoliche, inoltre, risultavano interlocutori decisivi per i partiti politici di governo anche nel momento dell'elaborazione delle loro linee politiche; e non era nemmeno ipotizzabile una politica dell'istruzione e della formazione democristiana che non scaturisse dalle mediazioni preventive e *in itinere* con le associazioni professionali appena menzionate e con gli uomini che le reggevano». (G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, cit., p. 427).

<sup>93</sup> «L'Italia non ha avuto la Scuola nuova che poteva avere. Uno degli aspetti più negativi della nuova politica italiana è questa desolata stanchezza e quasi rassegnazione in materia di rinnovamento della scuola, con l'aggravante che si tratta di una inadempienza in materia costituzionale. Nulla è stato fatto dal 1951 per dare



scevro dall'ideologia partitica<sup>94</sup>, rispondente al Dettato costituzionale e straordinariamente consona alla transizione lavorativa ed economica che di lì a poco avrebbe raggiunto il suo acme interessando l'assetto sociale della Nazione<sup>95</sup>.

Sarebbe, tuttavia, assai semplicistico limitarsi a rintracciare nel solo avvicendamento dell'Inquilino di Viale Trastevere le ragioni profonde della caduta del disegno riformatore del 13 luglio 1951. Si trattò, infatti, di uno degli epifenomeni di una più ampia problematicità insita tra le diverse correnti dell'allora Dc che caratterizzò la forte instabilità del succedersi dei governi dopo le elezioni del 1953<sup>96</sup>. Dissidio che andò sviluppandosi - soprattutto dopo la morte nel '54 di Alcide De Gasperi<sup>97</sup> - con una sempre minore influenza della componente degli ex popolari, formatesi alla scuola di Don Sturzo, sugli indirizzi del partito e la conseguente e graduale uscita di scena di quest'ultimi dal governo del Paese a favore di un progressivo implemento della schiera, largamente animata dalle tesi di Giuseppe Dossetti, afferente ad Amintore Fanfani<sup>98</sup>. Ebbene questo cambio di

realizzazione agli articoli 33 e 34 della Costituzione, per riordinare, con le "norme generali" previste appunto dall'articolo 33, le scuole materne, le scuole dell'obbligo fino al quattordicesimo anno di età, la scuola non statale, l'istruzione professionale e tecnica, gli esami di Stato per il passaggio dalla scuola secondaria a quella superiore, l'insegnamento delle Università con la distinzione tra la formazione professionale e la formazione scientifica, le borse di studio per i capaci meritevoli privi di mezzi». (G. Gonella, *La riforma della scuola*, cit., pp. 4-5).

<sup>94</sup> «Sia De Gasperi che Gonella erano portatori di una dottrina che pensava alla scuola, in particolare alla scuola pubblica, quale luogo educativo da preservare dalla lotta politica. Si potrebbe ritenere che questo concetto sia un'idea alquanto astratta - invero non sarà mai, realmente, possibile - certamente, però, non si può negare la necessità, in quegli anni, di avviare una depolitizzazione e deideologizzazione della scuola pubblica: rispetto all'uso che ne aveva fatto non tanto Gentile quanto, successivamente, il Fascismo. La scuola doveva essere, in qualche modo, il luogo là dove - al di là delle contrapposizioni ideologiche e partitiche - i giovani potessero formarsi ad un'idea salda e forte della democrazia. Questo è, propriamente, il grande tentativo della Riforma Gonella». (A. Rega (a c. di), *I collettori del consenso e l'educazione democratica ai valori costituzionali nel secondo dopoguerra. Intervista a Roberto Sani sull'Educazione civica*, «CQIA-rivista Formazione, Persona, Lavoro», II, 4, febbraio 2012, p. 14).

<sup>95</sup> «Nell'estate del 1959 i tassi di sviluppo ebbero di nuovo forti incrementi e fino alla fine del 1963 l'Italia visse un periodo di boom economico di dimensioni mai conosciute in tutta la sua storia, che superò per rapidità ed intensità l'espansione che si era avuta negli anni precedenti alla prima guerra mondiale, quando si era assistito alla prima grande affermazione dell'industria [...]. Alla fine del 1963 il Prodotto lordo nazionale era 23.669 miliardi di lire, cifra che rappresenta il 138% rispetto ai 17.114 miliardi calcolati nel 1958». (N. Kogan, *L'Italia del dopoguerra. Storia politica dal 1945 al 1966*, Laterza, Bari 1968, p. 173, cit. in S. Romano, *Storia d'Italia dal Risorgimento ai nostri giorni*, Longanesi, Milano 1998, p. 307). Per approfondimenti, vedi: G. Crainz, *Storia del miracolo italiano. Culture, identità, trasformazioni fra anni cinquanta e sessanta*, Donzelli Editore, Roma 1996; F. Barca, S. Trento, *La parabola delle partecipazioni statali: una missione tradita*, in F. Barca (a c. di), *Storia del capitalismo italiano dal dopoguerra a oggi*, Donzelli Editore, Roma 1997, pp. 201-209; S. Brusco, S. Paba, *Per una storia dei distretti industriali italiani del secondo dopoguerra agli anni novanta*, in Barca F. (a c. di), *Storia del capitalismo italiano dal dopoguerra a oggi*, cit., pp. 296-302.

<sup>96</sup> «Dopo le elezioni del '53 il centrismo diventa la formula di sopravvivenza nella ricerca e in attesa di nuovi equilibri». (P. Scoppola, *La repubblica dei partiti*, Il Mulino, Bologna 1991, p. 246).

<sup>97</sup> Per approfondimenti sullo statista tridentino, vedi: P. Craveri, *De Gasperi*, Il Mulino, Bologna 2006.

<sup>98</sup> «Al leader trentino succede Amintore Fanfani, che non sottovaluta la crisi centrista e inizia un tormentato itinerario, contrassegnato da oscillazioni e passi indietro [...]. Inoltre - ed è un aspetto di novità da non sottovalutare - il professore toscano percepisce la necessità di modificare la struttura e il funzionamento della Democrazia cristiana ed è in un certo senso affascinato (semberebbe) dal modello di partito cui ha dato vita Palmiro Togliatti: un partito di quadri professionali, saldamente governato da un vertice presente e autorevole (anzi, sovente, autoritario), un'ampia presenza di organizzazioni collaterali e capaci di trasmettere la "cultura" e la visione del mondo del partito. Sicché eletto segretario [...] mostra subito un grande attivismo e si muove verso il rinnovamento e la trasformazione del partito in un organismo più agile e funzionale e, nello stesso tempo, verso un graduale allargamento dell'autonomia rispetto alle gerarchie ecclesiastiche, proseguendo in questo un atteggiamento che era già stato di De Gasperi ma che questi aveva dovuto, almeno in parte, accantonare negli ultimi anni quaranta e all'inizio del successivo decennio di fronte alla vera e propria crociata anticomunista di Pio XII e all'aspro scontro internazionale tra Est e Ovest». (Tranfaglia N.,

polarità<sup>99</sup>, all'interno della Dc, verso la corrente che più guardava alla sinistra prima socialista e poi comunista, troverà - favorita da una serie di concomitanze inerenti la politica internazionale<sup>100</sup> e l'avvicinarsi delle gerarchie ecclesiastiche<sup>101</sup> - la realizzazione effettiva delle sue idee, di più lungo corso, nel '62: con l'appoggio esterno dei socialisti al quarto governo Fanfani. Sodalizio, maggiormente, rafforzatosi, nel '63, con il successivo governo Moro<sup>102</sup> di cui Pietro Nenni fu vicepresidente.

La stagione che condusse al centrosinistra, quindi, rappresentò il significativo abbandono della traiettoria degasperiana. È in questo nuovo indirizzo della Dc che si rifletté nell'intendere l'organizzazione del partito, le possibili alleanze e la stessa vita civile del Paese, che va, opportunamente, ricollocato il fallimento della riforma Gonella.

De Gasperi e Gonella, strettamente accumulati da una condivisa visione politica, seppero, all'interno di un grande partito a più voci, affermare una linea d'intenti unitaria

*Dalla crisi del centrismo al «compromesso storico»*, in F. Barbagallo (a c. di), *Storia dell'Italia repubblicana. La trasformazione dell'Italia: sviluppo e squilibri*, vol. 5, Einaudi, Torino 1995, p. 9).

<sup>99</sup> Questa tesi della discontinuità tra centrismo e centrosinistra non è condivisa dallo storico Scoppola per il quale il primo periodo è da intendersi premessa del secondo: «La Dc rimane in tutto questo periodo il partito di riferimento intorno al quale si aggregano le maggioranze. In passato, la polemica politica ha molto accentuato la discontinuità tra centro e centro-sinistra, vissuta dall'opinione politica come una profonda rottura. In realtà, sotto un profilo storico, appare evidente che i passaggi dal centrismo al centro-sinistra non provocano una rottura, ma una continuità, rappresentando lo sviluppo dell'intuizione politica di De Gasperi secondo il quale era necessario governare al centro del sistema, veicolando l'elettorato moderato di destra e raccogliendo i maggiori spazi di consenso verso la sinistra. [...] Questo è ciò che ha caratterizzato il ruolo della centralità democristiana dal '45 fino alla fine degli anni '70 e alla solidarietà nazionale, valorizzando in questo modo una continuità politica e culturale tra l'intuizione e le scelte di uomini come De Gasperi, Fanfani e Moro». (P. Scoppola, *Lezioni sul Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2010, p. 128).

<sup>100</sup> «Solo un'importante frattura su scala internazionale come quella del 1956 poté accelerare il processo di avvicinamento tra socialisti e democristiani. La denuncia dei crimini staliniani fatta da Kruscev al XX congresso del Pcus e, ancor più, la repressione sovietica della "primavera" ungherese aprirono un drammatico dibattito all'interno della sinistra; si rafforzarono le tendenze autonomistiche del Psi che sembrò così diventare un punto di attrazione per un'area riformista e un interlocutore finalmente idoneo per la Dc. Intanto i maggiori protagonisti della contrapposizione Est-Ovest incominciavano a lasciare la scena mondiale. [...] Nel novembre 1960 il candidato democratico alla presidenza degli Stati Uniti John F. Kennedy si aggiudicò la vittoria sul concorrente americano Richard Nixon. I veti che fino ad allora avevano tenuto fuori dal governo il Psi cadevano pian piano nell'arco di questi due anni». (Mangiameli R., *Gli anni del centrismo*, in Bevilacqua P., Carboni C., Lupo S., *Lezioni sull'Italia repubblicana*, Donzelli Editore, Roma 1994, p. 51).

<sup>101</sup> «Dal Conclave, a quanto pare tutt'altro che facile, emerge una figura ritenuta di compromesso come quella di Angelo Roncalli, che ha 77 anni e che non appare sgradito né alla curia né ai cardinali stranieri che avrebbero voluto eleggere un rinnovatore. E subito dopo le elezioni [...] dà speranze a chi vuole che la Chiesa di Roma non ostacoli le novità che si attendono nella politica italiana. Nei mesi successivi si vedrà che il nuovo papa, coadiuvato prima da Tardini poi da Cicognani come segretari di stato, si muove con molta prudenza all'interno della Chiesa ma, con le sue encicliche e i suoi messaggi ai fedeli, mostra di essere aperto ai tempi nuovi che si preparano e più distaccato del suo predecessore dalle vicende del nostro paese». (N. Tranfaglia, *Dalla crisi del centrismo al «compromesso storico»*, in F. Barbagallo (a c. di), *Storia dell'Italia repubblicana. La trasformazione dell'Italia: sviluppo e squilibri*, vol. 5, cit., pp. 28-29).

È opportuno annoverare, ad integrazione dell'attenta disamina del Trafaglia, tra le diverse cause che permetteranno l'avvento del centrosinistra, che nel 1958, con la morte del b. Pio XII, va concludendosi la presidenza dell'Azione Cattolica da parte di Luigi Gedda. Si apre anche nel frangente dell'associazionismo cattolico, per certi versi similmente alla svolta verso sinistra della Dc, una nuova stagione non più caratterizzata dalla lungimiranza dell'ideatore dei Comitati Civici avamposto dei valori democratici e cristiani contro il pericolo comunista e, a quel tempo, sovietico. Per approfondimenti, vedi: G. Alfano, *Luigi Gedda. Protagonista di un secolo: biografia e spiritualità*, Edizioni Solfanelli, Chieti 2011, pp. 36-47.

<sup>102</sup> Aldo Moro, ben prima del '63, conquista la segreteria del partito nel 1959 e si fa sostenitore di una direttiva che, contrariamente al concetto dell'alternanza democratica, punta ad una progressiva cooptazione delle altre rappresentanze politiche. Si trattava, secondo Moro, di ribadire la supremazia della Dc attraverso l'inglobamento progressivo dei partiti dell'arco costituzionale nella sfera di governo. (R. Mangiameli, *Gli anni del centrismo*, in P. Bevilacqua, C. Carboni, S. Lupo, *Lezioni sull'Italia repubblicana*, cit., pp. 49-52).

fondata sulla priorità della vita democratica, attraverso il valore della sussidiarietà, restando coerentemente antisocialisti e anticomunisti e in netta discontinuità con l'esperienza del fascismo ed i suoi residui pur quando si profilava, per le superiori esigenze della vita democratica, un accordo con quest'ultimi<sup>103</sup>.

Il Disegno di Legge n. 2100 del 13 luglio 1951 cadde, quindi, non in quanto ritenuto insufficiente nelle sue proposte innovative, di fatto mai discusse alla Camera, bensì perché venne, progressivamente, meno l'appoggio di quell'impalcatura di significati ideali e politici da cui scaturiva.

### **L'inasprirsi dei rapporti tra la P.I., l'associazionismo e il sindacato**

Le evoluzioni interne alla Dc, alla gerarchia vaticana e all'Azione cattolica - descritte, per grandi capi, al precedente paragrafo - vanno intese come elementi del macro contesto all'interno del quale si consuma la proposta riformatrice di Guido Gonella.

Se l'interesse, invece, si sofferma alle micro cause - tutte interne al mondo della scuola, all'associazionismo professionale cattolico e al sindacato - emergerà una storia nella Storia. Un'ulteriore serie di elementi che, parallelamente a quelli del macrocontesto, forniscono una prospettiva più integrale - riguardo l'ampia problematicità della politica scolastica italiana tra la fine della prima e gli inizi della seconda metà del Novecento - capace di lumeggiare, più nel dettaglio, sulle cause del fallimento del Disegno di Legge n. 2100 del 13 luglio del 1951.

L'insediamento alla Minerva dell'On. Guido Gonella, del luglio del '46, venne salutato con i migliori auspici dall'associazionismo professionale cattolico<sup>104</sup> che già dal '44, soprattutto attraverso l'Aimc e l'Uciim, si prodigava nel pensare, secondo le recenti

<sup>103</sup> Il riferimento è al tentativo, durante le amministrative capitoline del 1952, di istituire la cosiddetta lista civica del 'Cupolone' che avrebbe dovuto unire in un unico blocco: Dc, Msi e monarchici contro il fronte della sinistra laicista di Francesco Saverio Nitti. Lo sforzo di dar vita al 'Partito Romano' venne, tuttavia, fortemente osteggiato da Alcide De Gasperi e da tutti i maggiori rappresentanti, tranne Gedda, dei rami dell'Azione Cattolica. L'esperimento finì, quindi, per naufragare malgrado il diretto interessamento di Pio XII. Era già chiaro in quel periodo - anche a causa di un eccesso di autonomia del partito dei cattolici progressivamente disancorato dalla sua matrice popolare - che si dovesse andar realizzando, pur se a fasi alterne, quel drammatico scollamento - a tutt'oggi, ampiamente, caratterizzante l'attuale iniziativa sociale e politica dei cattolici - che vedrà contrapposti, dal veto dell'ingerenza, da una parte l'associazionismo e la politica di stampo cattolico e dall'altra la gerarchia ecclesiastica. Scollamento che troverà uno dei suoi culmini nella cosiddetta 'scelta religiosa' dell'Acì. Per quanto riguarda il fallimento dell'"operazione Sturzo" occorre, peraltro, constatare un limite nella scelta autonomistica di De Gasperi che non permetterà alla Dc, negli anni a venire, una apertura 'a destra' di fatto costringendola ad incagliarsi nelle melme del centrosinistra e nei tentativi del 'compromesso storico': «Infatti dal fallimento dell'"operazione Sturzo" credo che sia derivato nei decenni successivi l'irreversibilità della linea politica democristiana, che si è di fatto tradotta in una reale mancanza di alternativa che potesse consentire alla stessa D.C. di comportarsi come un partito che comunque avrebbe negli anni, avvertito la mancanza di una parte destra consistentemente democratica ed è, credo, il motivo che avrebbe spinto Aldo Moro (1916-1978) a cercare una via d'uscita al blocco del sistema elettorale negli anni Settanta con la formula dell'unità nazionale, ma anche con l'attenzione alla non ancora sufficientemente studiata scissione del Movimento Sociale Italiano di Democrazia Nazionale nel dicembre 1977». (G. Alfano, *Luigi Gedda. Protagonista di un secolo: biografia e spiritualità*, cit., pp. 46-47).

<sup>104</sup> «Fierezza e gioia entrano nell'animo nostro quando vediamo asserito, senza ombra di retorica e di vana adulazione, che noi educatori "saremo i primi artefici della rinascita" e che "l'Italia rinascerà dalla scuola". [...] Noi insegnanti dobbiamo stargli (il riferimento, chiaramente, è all'On. Guido Gonella neoministro dell'istruzione) al fianco colla nostra cooperazione fattiva e concreta, colla nostra dedizione alla scuola, affinché tutta la nazione possa vedere come l'idea cristiana, portata da uomini cristiani al governo della cosa pubblica, costituisca il solo, ad ogni modo, il migliore fermento che attraverso l'azione educativa possa rigenerare santificare e allietare la vita dei singoli e delle nazioni». (G. Nosengo, *Fiducia nel ministro Gonella*, «La scuola e l'uomo», III, 7-8, luglio-agosto 1946, p. 1).

conquiste democratiche, il nuovo ruolo della scuola e degli insegnanti nella società italiana del secondo dopoguerra<sup>105</sup>.

L'inizio dei lavori, nell'aprile del '47, della Commissione Nazionale d'Inchiesta venne inteso dalle associazioni degli insegnanti cattolici, elementari e medi, come la reale possibilità di partecipare fattivamente alla riforma degli ordinamenti e dei programmi della scuola italiana. Soprattutto attraverso una forte discontinuità di metodo - assolutamente nuova per l'evoluzione della storia della scuola italiana dall'Unità al Ventennio - che prevedeva la diretta attivazione dei soggetti principalmente implicati nel fare scuola e cioè gli insegnanti di ogni ordine e grado. Si viveva, quindi, un grande entusiasmo per i lavori della Commissione e per quella che si andava delineando come 'riforma dal basso' del sistema d'istruzione italiano<sup>106</sup>. Vi era, anche se non generalizzato<sup>107</sup>, un diffuso ottimismo per l'azione politica di Gonella che si pensava sarebbe stata capace di inverare, riguardo al tema dell'educazione scolastica, gli allora capisaldi del discorso cattolico dell'associazionismo di categoria: democratizzazione delle strutture e dell'organico della scuola; superamento del centralismo e della burocrazia quali scomode eredità dello Stato liberale e del Fascismo; decentramento scolastico e avviamento di pratiche di gestione

<sup>105</sup> Particolarmente interessante è la dichiarazione di intenti immediatamente successiva alla fondazione dell'Uciim. Dove Gesualdo Nosengo, primo Presidente fino al '68, manifesta la ferma volontà dell'Unione Cattolica Insegnanti italiani Medi di impegnarsi per realizzare una scuola a servizio della persona e, finalmente, libera dai retaggi ideologici del totalitarismo: «La scuola dovrà avere come compito supremo il potenziamento e la perfezione della persona umana in ordine al suo fine ultimo, nel rispetto dei suoi legittimi fini intermedi e terreni. La scuola pertanto non dovrà mai servirsi dell'uomo per il conseguimento di un fine che non è ordinato al fine della vita stessa; non dovrà mai più la scuola essere asservita e umiliata alla esaltazione di una dittatura, non dovrà essere asservita a qualunque realtà statale proclamata trascendente, quasi che lo stato potesse assorbire l'uomo e il suo fine. [...] Il fine dell'uomo trascende tutti questi fini terreni, e merita pertanto che tutti siano subordinati al suo conseguimento». (G. Nosengo, *Un titolo e un programma*, «La scuola e l'uomo. Supplemento per gli insegnanti al BOLLETTINO DI STVDIVM»\*, luglio 1944, pp. 1 e 4). \*Per quanto concerne gli articoli de «La scuola e l'uomo» relativi agli anni '44 -'45 non si è fornito completo riferimento bibliografico, in merito all'annata e al numero di ciascun fascicolo, indicando soltanto il mese e l'anno di pubblicazione, per le seguenti ragioni: la rivista «La scuola e l'uomo», nata nel luglio del '44, è inizialmente e per tutti i numeri che precedono quello dell'ottobre del '45 un supplemento del «Bollettino di Stvdivm». La rivista segue, fino al marzo del '46, a causa di saltuarie autorizzazioni, un andamento incostante e sporadico. La regolare gerenza si realizzerà a partire dal 1946, formalmente, con il numero di aprile. Si inaugurerà, così, la stagione che, fino ai giorni nostri, vede «La scuola e l'uomo» quale organo di informazione e approfondimento dell'Uciim.

<sup>106</sup> «La futura riforma della scuola, intesa come riforma sorta dal basso e caratterizzata dal contributo di tutte le componenti scolastiche - prima fra tutte quella degli insegnanti - registrava in questa fase il pieno consenso e il diretto coinvolgimento delle associazioni degli insegnanti cattolici e il loro sforzo in ordine alla concretizzazione e alla definizione degli obiettivi, come anche, in particolare, nella difesa del *metodo* da essa inaugurato. Proprio su tale metodo, voluto da Gonella e incentrato sulla più ampia e generale consultazione del mondo della scuola, tuttavia, si puntarono le severe critiche dell'opposizione comunista, come pure le riserve di taluni settori dell'intellettualità laica e dello stesso mondo cattolico». (R. Sani, *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra (1944-1958)*, La Scuola, Brescia 1990, p. 69).

<sup>107</sup> La FIDAE andò, fin da subito, sviluppando una certa diffidenza riguardo le scelte politiche del ministro Gonella che, di fondo, nel suo mandato non appoggiò la linea dei cattolici moderati che optavano, decisamente, per un 'doppio binario' concorrenziale tra scuola statale e scuola cattolica. Ben comprensibili, del resto, apparivano le riserve della FIDAE riguardo la scuola statale che, dopo l'esperienza fascista, rischiava di strutturarsi in luogo di neutralità educativa irrispettoso della cattolicità della famiglie italiane. Per approfondimenti, vedi: G. Chiosso, *I cattolici e la scuola dalla riforma Gonella al piano decennale*, in L. Pazzaglia (a c. di), *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra (1945-1958)*, cit., pp. 310-314; Sani R., *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*, cit., pp. 535-536; Rega A. (a c. di), *I collettori del consenso e l'educazione democratica ai valori costituzionali nel secondo dopoguerra. Intervista a Roberto Sani sull'Educazione civica*, cit., pp. 15-16.

autonoma delle istituzioni scolastiche; rinnovamento della cultura pedagogico-didattica del corpo docente; superamento del carattere élitario dell'allora scuola italiana, ecc..

Tuttavia, l'entusiastico accordo iniziale tra il ministro e l'associazionismo - ben protrattosi fino alla stesura dei questionari d'inchiesta e cioè per tutta la prima fase del progetto di riforma - andò deteriorandosi a causa di alcune frizioni perlopiù di natura sindacale, *strictu sensu*, che raggiunsero il loro apice, tra il '50-'51, negli anni finali del mandato di Gonella, peraltro, coincidenti con l'impegno da segretario della Dc.

In casa Aimc l'aver voluto traghettare, nel '50, il sindacato di riferimento SINASCEL - dopo l'ulteriore scissione interna dei maestri laicisti e comunisti confluiti nello SNUSE - nell'orbita della CISL permise di unire le rivendicazioni dei maestri cattolici dentro l'alveo più ampio delle eterogenee richieste di più categorie di lavoratori convenuti in quella confederazione sindacale. Si trattò di una scelta che aveva l'intento sotteso di aumentare il potere di contrattazione, al fine di portare alla ribalta i problemi storici della categoria: disoccupazione, stato giuridico, trattamento economico<sup>108</sup>. L'Aimc, attraverso questa scelta, palesò le priorità del suo impegno che all'interno della SINASCEL, pur considerando la non trascurabile entità numerica degli iscritti, non sarebbe stato sviluppato come desiderato. Tuttavia l'aver rinunciato all'autonomia del sindacato magistrale - dopo la rovina nel luglio del '48 del Patto di Roma con cui si diede avvio, quattro anni prima, alla CGIL unitaria - significò, pur dando maggiore forza alle rivendicazioni economiche della categoria magistrale, perdere un po' di terreno sul piano della proposta nella politica scolastica.

In casa Uciim, invece, si decise - sulla scorta dei buoni esiti che dal '47 continuava a registrare il Gruppo presindacale della corrente cristiana - di proseguire con l'esperienza autonoma del sindacato degli insegnanti medi (SNSM). Questa scelta, malgrado le idee degli allora dirigenti dell'Uciim, non poteva portare a registrare una fortissima incidenza sul piano della contrattazione economico-lavorativa; di contro, però, assunse, e in questo senso l'obiettivo del direttivo Uciim venne perseguito, progressivo peso in termini di politica scolastica permettendo di non perdere quell'importante rappresentanza nelle scelte che andavano raccogliendosi nei 286 articoli della prima bozza della riforma Gonella. Tuttavia, la positività di quest'ultimo aspetto non poteva bastare al SNSM per arginare le deficienze del primo come, peraltro, andò ben comprendendosi nei primi mesi del '51. Infatti, nell'aprile dello stesso anno, lo SNSM a seguito di una tensione con il governo che andava trascinandosi ormai da diverso tempo, proprio in riferimento a tematiche attinenti aspetti giuridici ed economici della categoria<sup>109</sup>, proclamò un importante sciopero su base regionale e nazionale che si protrasse dal 7 al 18 di aprile del 1951<sup>110</sup>.

<sup>108</sup> R. Sani, *Sub specie educationis*, cit., pp. 550-552.

<sup>109</sup> Tra i punti centrali per i quali fu indetto lo sciopero è opportuno ricordare: stato giuridico dei professori non di ruolo; applicazione della Legge 130 dell'11 aprile 1950 (compensi per il lavoro straordinario ai professori); miglioramenti economici al personale della scuola; pubblicazione dei bandi di concorsi a cattedra. Per una lettura di tutte le rivendicazioni connesse allo sciopero del 7-18 aprile 1951, vedi: Redazione Uciim, *I primi obiettivi dell'azione*, «La scuola e l'uomo», VIII, 3, marzo 1951, p. 1.

<sup>110</sup> Il calendario degli scioperi fu così organizzato: sabato 7 aprile (Piemonte, Val d'Aosta, Liguria); lunedì 9 aprile (Puglia, Lucania); martedì 10 aprile (Sardegna, Sicilia); mercoledì 11 aprile (Lombardia); giovedì 12 aprile (Toscana, Umbria, Marche); venerdì 13 aprile (Veneto, Trentino, Alto Adige, Venezia Giulia); sabato 14 aprile (Emilia); lunedì 16 aprile (Abruzzi, Molise, Calabria); martedì 17 aprile (Campania, Lazio), mercoledì 18 aprile (Sciopero nazionale). Cfr. Redazione Uciim, *Il calendario degli scioperi*, «La scuola e l'uomo», VIII, 3, marzo 1951, p. 1.

L'evento, per nulla secondario, provocò un profondo malcontento nel ministro Gonella per «le astensioni dalle lezioni che tanto danno han recato alla Scuola»<sup>111</sup>. Lo sciopero, quindi, palesò la fine di un idillio tra l'Inquilino di Viale Trastevere e il Presidente dell'Uciim - il quale, contemporaneamente, presiedeva il Gruppo presindacale della corrente cristiana che rappresentava, in quel periodo, la maggioranza assoluta dello SNSM - che pur era iniziato con i migliori auspici, sorretti da reciproca stima personale, come dimostrano, tra le altre cose, sia la partecipazione del Prof. Guido Gonella<sup>112</sup> - in qualità di esperto saggista di diritto costituzionale comparato - ai lavori della giovane rivista mensile dell'Uciim «La scuola e l'uomo», sia le parole, sempre sulla stessa testata, di Gesualdo Nosengo<sup>113</sup> a favore dell'insediamento dell'On. Gonella al Ministero della Pubblica Istruzione.

Questa scia di dissensi, al di là dei rapporti personali più o meno distesi tra Gonella e Nosengo, investiva, come già ricordato, oltre agli ambienti dell'associazionismo professionale e del sindacato della scuola, anche la stessa FIDAE<sup>114</sup> che aspettava dal ministro dell'istruzione una più decisa iniziativa di stampo clericale<sup>115</sup> attraverso la quale dare un giusto avvio ad una scuola libera, confessionale e parificata<sup>116</sup>. Non fu, decisamente, così. Gonella, nella medesima linea di De Gasperi<sup>117</sup>, interpretò la sua azione politica in termini, realmente, democratici<sup>118</sup> forte di una moderna idea di partito

<sup>111</sup> G. Gonella, *Risposta alla lettera P/3643/5*, citato in, F. De Giorgi, *Nosengo e l'educazione sociale agli inizi degli anni Cinquanta*, in L. Corradini (a c. di), *Laicato cattolico educazione e scuola in Gesualdo Nosengo. La formazione l'opera e il messaggio del fondatore dell'Uciim*, Elledici, Torino 2008, p. 235.

<sup>112</sup> G. Gonella, *Fondamenti giuridici di una scuola cristiana*, «La scuola e l'uomo», III, 2-3, febbraio-marzo 1946, pp. 1-2.

<sup>113</sup> Cfr. Nosengo G., *Fiducia nel ministro Gonella*, cit., p. 1. Occorre, inoltre, precisare che Gesualdo Nosengo visse, sul piano interiore, un profondo rammarico per le cattive vicissitudini che andavano deteriorando il rapporto con il Ministro Gonella. Tant'è che all'interno di un suo scritto autografo si intravede la sofferenza per il malcontento, sempre più evidente, tra i membri del direttivo dell'Uciim nei confronti del Ministro e del suo operato: «Stasera prima di cena l'impiegato mi ha portato, non chiesto, un plico di lettere, tra i quali una dei sindacalisti nostri e di C.C. (chiaramente la sigla sta per Cesarina Checcacci) colla quale mi denunciava ancora una volta il grave stato di cose nei rapporti tra il sindacato e il Ministro. Mi ha invaso la solita pena. Non mi hanno nemmeno lasciato uscire di qui che già mi scaraventano addosso il peso di questo vecchio e nuovo dissidio». (*Esercizi 1948-1949: Luino 1948; Roma 1949 (02/09/1948-13/10/1949), 14 ottobre del 1949*, in ASE, Fondo Gesualdo Nosengo, Serie Personale, Fasc. Diari e Agende, Sf. Diari spirituali).

<sup>114</sup> Per approfondimenti sulla nascita della Federazione degli Istituti scolastici dipendenti dall'Autorità Ecclesiastica, vedi: M. Martellacci, *La F.I.D.A.E. e l'insegnamento cattolico*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 2011, 18, pp. 379-410.

<sup>115</sup> G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, cit., pp. 413-416.

<sup>116</sup> Per approfondimenti vedi, Sinistrero V., *La politica scolastica 1945-1965 e la scuola cattolica*, Roma, FIDAE 1967.

<sup>117</sup> «Secondo lo statista democristiano, il ruolo della Dc era quello di esprimere politicamente le istanze del mondo cattolico su un piano democratico. Una posizione non facile da difendere data la situazione dell'epoca. Il testamento morale di De Gasperi fu composto negli anni della guerra, prima della battaglia di Stalingrado, quando ancora non era chiaro l'esito del conflitto. De Gasperi vuole così affidare alle future generazioni la sua esperienza, ma con la vittoria della guerra il testo diventa parte di un manifesto politico per la costruzione della Dc. [...] Ciò che più conta è la democrazia fondata sulla libertà. Scrive in apertura del suo testamento politico: "Chi dopo così disastrosa vicenda e così tragico crollo, darà la sua opera alla ricostruzione dello Stato italiano avrà la sensazione precisa, avvalorata dalla storica esperienza, che compito sopra ogni altro inderogabile è quello di ricostruirlo in libertà"». (P. Scoppola, *Lezioni sul Novecento*, cit., pp. 113-114). Per ulteriori approfondimenti sulla posizione ideologica e sul ruolo della Dc nei primi decenni repubblicani, vedi: F. De Giorgi, *La Repubblica grigia. I cattolici e l'educazione alla democrazia nel secondo dopoguerra*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 2001, 8, pp. 20-42.

<sup>118</sup> Va ricordato, oltre il concetto di 'riforma dal basso' che contrassegnò l'operato di Gonella al Ministro dell'Istruzione, che le commissioni da egli istituite avevano un impianto pluralista rispettoso delle

cristiano non indipendente, ma responsabilmente autonomo rispetto alle indicazioni ecclesiali.

Tuttavia, tutti questi motivi d'attrito, all'interno dello stesso mondo cattolico, congiuntamente agli elementi del macro scenario ricordato al precedente sottoparagrafo, furono tra le primissime cause che portarono al declino dell'iniziativa Gonella che del resto, come sopra detto, dopo il '51, non trovò più le necessarie risorse politiche per una successiva attualizzazione.

Inoltre, abdicata la riforma dell'intero sistema d'istruzione si lasciò, problema non secondario, che l'associazionismo professionale cattolico, soprattutto l'Uciim, non avesse più nella linea centrista della Dc il suo riferimento ideale e virasse, col tempo, verso l'area fanfaniana e dossettiana. Svoltò, quest'ultima, per nulla, indolore: significò superare, senza troppe remore, il «complesso dell'*horror statualis*»<sup>119</sup> e, per converso, mutuare un quasi '*amor statualis*'<sup>120</sup>. Venne, pertanto, abbandonato ogni significativo collateralismo<sup>121</sup> atto ad una totale riforma della scuola restando, di fatto, ancorati, per lunghissimo corso, al centralismo amministrativo<sup>122</sup>, immagine prima dell'organizzazione fascista della scuola di stato, perdendo, al contempo, l'interesse per quei temi forti<sup>123</sup>, caratterizzanti la prima fase dell'impegno associativo, verso argomenti di più ridimensionato e mirato interesse - ad esempio il Dpr del '58 sull'Educazione Civica scolastica - perseguibili attraverso, piccoli e progressivi aggiustamenti dell'ingente macchina dell'amministrazione centrale che, solo qualche anno prima della cesura del '51, si riteneva opportuno smantellare definitivamente.

### **Istruzione professionale: limiti e mancanze del dopo-Gonella**

Dopo l'uscita di scena del Ministro dell'Istruzione Guido Gonella, nel luglio del '51, vi fu un breve interregno animato dalla vana speranza che il disegno riformatore, prima o poi,

rappresentanze partitiche. G. Bertagna, *Dalla riforma Gonella alla riforma Moratti: simmetrie e contrappunti*, in Id. et al. (a c. di), *Guido Gonella tra Governo, Parlamento, Partito*, Vol. II, Rubbettino, Catanzaro 2007, pp. 342-343.

<sup>119</sup> G. Dossetti, *Problematica sociale d'oggi*, in Nosengo G. et al., *L'educazione sociale del giovane. Resoconti delle Relazioni e delle Comunicazioni tenute al Convegno di Camaldoli 26-30 agosto 1951*, U.C.I.I.M., Roma 1951, p. 10.

<sup>120</sup> «Leggendo gli interventi di quegli anni sembra di poter affermare che Dossetti guardava con indubbia simpatia al laburismo inglese, cioè a una forma di socialismo senza materialismo dialettico e storico e quindi, nella sua ottica, compatibile con la dottrina sociale della Chiesa. Certamente, il modello di Stato proposto anche durante i lavori della Costituente è di tipo dirigista, con somiglianze esplicite con quello sovietico, ma anche con quello fascista: uno Stato che plasma la società, anche se non la sostituisce completamente come nei sistemi totalitari». (M. Invernizzi, *Nota su Giuseppe Dossetti e sul dossettismo*, «Cristianità», xxv, 263, marzo 1997, p. 4)

<sup>121</sup> «La fine del collateralismo fu la conclusione della stagione di una grande speranza, dell'idea di una possibile costruzione di una società cristiana nel tempo della storia. La fine della prima legislatura della Repubblica, nel 1953, segnò sostanzialmente la fine dei collateralismi, soprattutto della visione politica che ne stava alla base». (P. Modestino, *Il contributo di Gesualdo Nosengo alla politica scolastica*, in A. Agazzi, A. Beccaria, C. Checcacci, *L'attualità del pensiero e della testimonianza di Gesualdo Nosengo. Atti del 116° Convegno Nazionale dell'UCIIM. San Damiano d'Asti, 7-8 maggio 1988*, U.C.I.I.M., Roma 1989, p. 92).

<sup>122</sup> «Furono così i democristiani stessi a guidare e a gestire la cosiddetta 'svolta amministrativa o ministeriale' della politica scolastica degli anni cinquanta. Nessuna discontinuità strutturale con il sistema d'istruzione e di formazione ereditato dal fascismo, sull'onda della tradizione liberale. Continuazione degli ordinamenti, dell'organizzazione, del modello amministrativo, delle graduatorie ministeriali del personale dirigente, docente e non docente. Con grande disdoro di Sturzo». (G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, cit., p. 416).

<sup>123</sup> Questi i temi, maggiormente, ricorrenti nelle pagine dei primi anni de «La scuola e l'uomo»: libertà di scuola, insegnamento della religione, riforma degli ordinamenti, scuola come servizio pubblico, ecc..

riprendesse il suo slancio donando alla scuola italiana quella riforma generale che attendeva dal '23. Prima, quindi, che il mondo cattolico perdesse, del tutto, la speranza di un significativo, generale e radicale cambiamento del sistema d'istruzione italiano. Per poi accontentarsi, secondo più contenute evoluzioni sganciate da un unitario orizzonte di valori e significati, della 'politica scolastica dei piccoli passi'. Occorre ricordare - ritornando al tema dell'istruzione professionale nei primi anni Cinquanta - tre significativi convegni dell'Uciim: L'istruzione tecnica e professionale (Como, settembre 1951)<sup>124</sup>; La scuola per tutti (Assisi, ottobre 1952)<sup>125</sup>; La scuola d'avviamento professionale (Roma, novembre 1953)<sup>126</sup>. Iniziative importanti che, tuttavia, non ebbero alcuna incisività per gli andamenti dell'allora politica scolastica presa da un pesante immobilismo che si protrasse, senza significative variazioni per i temi qui presi in esami<sup>127</sup>, fino al luglio del '56.

La commissione Rossi, in quel periodo, prese a ridiscutere il problema del periodo postelementare. Discorso, peraltro, destinato a prolungarsi fino al 1962 con l'entrata in vigore della Scuola media unificata e la relativa fine dell'avviamento professionale. In tal senso, undici anni prima, la riforma Gonella aveva trovato una brillante soluzione all'annoso tema della scuola 11-14 anni - giustappoendo, sapientemente, le rivendicazioni dell'Uciim e dell'Aimc - propose la scuola media unitaria tripartita con il ramo 'normale' affidato ai maestri<sup>128</sup>.

Le evoluzioni del '62 comportarono un relativo implemento degli Istituti professionali, destinati a sostituire le scuole tecniche, che, a sua volta, determinò un più crescente vulnus, destinato ad esplodere negli anni '70, tra istruzione professionale statale e formazione professionale regionale<sup>129</sup>. Nel 1969, inoltre, viene estesa, a cinque anni, la durata dell'Istituto professionale di Stato che, contemporaneamente, alla modifica dell'esame di maturità diventa titolo idoneo per l'accesso all'università.

Questa panoramica, seppur breve e non esaustiva, mostra, incontrovertibilmente, la pesantezza di un'eredità mancata e come, di fatto, la storia successiva al piano di riforma Gonella abbia virato, negli anni Cinquanta e Sessanta, in senso opposto - soprattutto nell'organizzazione e nella gestione degli ordinamenti e dei programmi dell'istruzione professionale - alle proposte della Relazione illustrativa e alle direttive del Disegno di Legge n. 2100 del 13 luglio del 1951.

Si arrivò, pertanto, a cristallizzare l'Istituto professionale dentro il rigido schema della standardizzazione statale del Ministero della P.I.: triennio e biennio uguale per tutti secondo le disposizioni dall'autorità ministeriale. Nell'Istituto professionale di Stato, così come si andò strutturando nel '69, non vi è più la minima traccia del concetto di «economia ambientale» e si perde quell'aspetto duttile legato alla responsabilizzazione degli enti

<sup>124</sup> Cfr. Presidenza Nazionale U.C.I.I.M. (a c. di), *L'istruzione tecnica e professionale. Atti del Convegno tenuti a Como nel settembre del 1951*, U.C.I.I.M., Roma 1952.

<sup>125</sup> Presidenza Nazionale U.C.I.I.M., *La scuola per tutti nelle dichiarazioni conclusive*, «La scuola e l'uomo», IX, 12, dicembre 1952, pp. 1-5.

<sup>126</sup> Cfr. Presidenza Nazionale U.C.I.I.M. (a c. di), *La scuola d'avviamento professionale. Schemi delle relazioni 25° Convegno Nazionale*, U.C.I.I.M., Roma 1953.

<sup>127</sup> Occorre segnalare, per quanto riguarda la sola formazione professionale, la Legge n. 25 del gennaio del 1955 che istituisce, formalmente, l'apprendistato corredato da forme d'insegnamento complementare. Per approfondimenti, vedi: Ancona M., *Sistema scolastico e formazione professionale*, Liguori Editore, Napoli 1977, pp. 201-207.

<sup>128</sup> «I corsi nei quali oggi insegnano i maestri, "restino" pure ai maestri. Se si parla, invece, di corsi da istituire e si vuole che questi "restino", occorre che si approvi una legge, la legge 2100». (Nosengo G., *Questo "deprecato" avviamento*, «La scuola e l'uomo», X, 3, marzo 1953, p.5.

<sup>129</sup> Per approfondimenti, vedi: Commissione per il Lavoro, la previdenza sociale e la Cooperazione, *Osservazioni e proposte sui problemi della formazione professionale*, Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro, Roma 1976, pp. 31-42.



periferici - caratterizzante l'Istituto professionale della riforma Gonella - a favore di una standardizzazione centralista di un più lungo percorso d'istruzione spesso disarcionato dalla realtà economica del territorio.

La storia della scuola più recente ha mostrato, di contro, diversi elementi di ripresa, nell'arco temporale 1993-2005, di un impianto d'istruzione che, similmente a quello proposto da Gonella nel '51, facesse perno sul concetto di sussidiarietà<sup>130</sup>. Tuttavia, fin troppo spesso, nel nostro Paese le buone idee, fiaccate da soventi recriminazioni ideologiche, difficilmente riescono a decollare come mostrano gli attuali sviluppi della nostra politica scolastica.

**Andrea Rega**

(Scuola internazionale di Dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro  
Università di Bergamo)

---

<sup>130</sup> G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, cit., pp. 416-418.

## La contraddizione tra autonomia dei processi educativi ed eteronomia dei processi produttivi

Michele Dal Lago

### Abstract

*After two decades of postmodern fragmentation in the educational theory debate, we argue the need for social pedagogy to focus again on the main issues regarding the relations between education and society and the political dimension of schooling. Starting from a critique of the educational self-sufficiency of the firm, this article highlights some elements of contradiction between the historical forms of the labour process in the capitalist mode of production and the purpose and aims of technical or vocational education.*

La differenza dei talenti naturali nei diversi uomini è in realtà assai minore di quanto noi crediamo; e l'ingegno assai diverso che sembra distinguere gli uomini di diverse professioni, quando sono pervenuti a maturità, è, in molti casi, non tanto la causa quanto l'effetto della divisione del lavoro. La differenza fra i caratteri più diversi, per esempio tra un filosofo e un facchino comune, sembra derivare non tanto dalla natura quanto dall'abitudine, dal costume e dall'educazione.  
Adam Smith<sup>131</sup>

Qualsiasi piano di educazione professionale che muova dal regime industriale quale esiste attualmente finisce col far proprie e perpetuare le divisioni e le debolezze di quest'ultimo, divenendo in tal modo uno strumento di attuazione del dogma feudale della predestinazione sociale.  
John Dewey<sup>132</sup>

### Il mito dell'autosufficienza educativa dell'impresa

La pedagogia del novecento si è ripetutamente interrogata sulle modalità attraverso cui integrare il sapere pratico nei percorsi di apprendimento formale, in una prospettiva di superamento della divisione - sociale prima che culturale - tra chi è destinato a ricevere una formazione tecnico-professionale e chi invece una generale-umanistica. Il dibattito contemporaneo sull'apprendistato ci chiede oggi di porre il medesimo problema in forma rovesciata: a fronte di una crescita dei percorsi di formazione in situazione di lavoro, quale sapere teorico, non meramente tecnico-operativo, diviene indispensabile affinché chi sceglie - o è costretto a scegliere - tali percorsi sia in grado di sviluppare una comprensione analitico-critica, dunque potenzialmente trasformativa, dei processi produttivi, politici e sociali cui partecipa?

Per chi si interessa di pedagogia, uno degli aspetti più controversi delle recenti discussioni sul tema dell'apprendistato è rappresentato dall'idea secondo la quale sarebbe possibile - una volta realizzati i necessari interventi di ristrutturazione organizzativa e culturale dei luoghi del lavoro - giungere ad una autosufficienza educativa dell'impresa, rendendo quest'ultima capace di assolvere interamente alle esigenze formative della persona. Il soggetto non avrebbe dunque alcun bisogno di tempi e luoghi di

<sup>131</sup> A. Smith, *La ricchezza delle nazioni*, UTET, Torino 1975, p. 94.

<sup>132</sup> J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Milano 2000, p. 377.

apprendimento separati. Di più, si produrrebbe un'ideale convergenza tra i bisogni di crescita culturale e di autorealizzazione dello studente-lavoratore e le finalità produttive e commerciali dell'impresa. Inoltre, recuperandone il valore formativo, il «lavoro e il lavoro manuale in particolare» diverrebbero lo strumento pedagogico principale «sia sul piano tecnico-professionale, sia sul piano educativo e culturale ai fini dell'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza»<sup>133</sup>. Il lavoro, dunque, come mezzo e come fine della formazione.

In queste pagine vorremmo mettere in evidenza alcune debolezze teoriche e pratiche di questa proposta. Ci sembra, infatti, che questa prospettiva non tenga in considerazione alcune questioni, pedagogiche e sociali, che hanno animato il dibattito sul rapporto tra scuola, società e mondo del lavoro lungo '900. Per questo ricostruiremo, seppur in modo molto frammentario, alcuni momenti di quel dibattito, mostrando come una delle acquisizioni fondamentali - in termini di progresso educativo e sociale - fu l'affermazione della non autosufficienza della stessa formazione professionale, anche quando quest'ultima è attuata in contesti extra-lavorativi.

Cercheremo poi di mettere in discussione la rappresentazione - a tratti irenica - del mondo delle imprese presente nella maggior parte delle proposte pedagogiche che vedono nel lavoro il luogo elettivo dell'apprendimento. Alla base dell'idea di autosufficienza educativa dell'impresa, infatti, vi è spesso la convinzione che le innovazioni organizzative introdotte ultimi trent'anni - genericamente definite "post-fordiste" - abbiano rappresentato il superamento delle divisioni e dei conflitti che hanno attraversato e trasformato i luoghi della produzione dalla rivoluzione industriale in avanti. Il mondo delle imprese sarebbe oggi realmente in grado di soddisfare le esigenze dei diversi "stakeholder", realizzando la logica dell'autonomia, del decentramento decisionale, della partecipazione, della valorizzazione delle persone, dell'apprendimento e dell'upskilling. In altre parole, un modello di organizzazione del lavoro progettato attorno alle esigenze dell'uomo. La sociologia industriale ha da tempo dimostrato come la realtà effettiva si sia progressivamente rivelata molto diversa da quella appena descritta.

La prospettiva teorica che fa da sfondo questo contributo intende rileggere i temi appena descritti alla luce della teoria marxiana dello sfruttamento. In particolare ci sembra utile reintrodurre, all'interno della riflessione sul rapporto tra formazione e lavoro, due elementi teorici fondamentali: il carattere eteronomo del lavoro nel modo di produzione capitalistico, che permane al di là dell'evoluzione storica dei processi produttivi, e la dimensione strutturale - e quindi imprescindibile tanto nel momento dell'analisi, quanto in quello di un eventuale intervento - del conflitto di interessi all'interno dell'impresa moderna.

## **Scuola di cultura e scuola di professione**

I primi due decenni del secolo scorso videro John Dewey impegnato in un lungo e acceso dibattito attorno alla configurazione che avrebbe dovuto assumere il nascente sistema pubblico di istruzione professionale. Il filosofo e pedagogista statunitense, nell'opporsi a quelli che lui definiva "progressisti amministrativi", ebbe modo di esporre il suo pensiero riguardo il senso, i contenuti e i riflessi sociali della formazione professionale alla luce dello sviluppo della società industriale americana.

<sup>133</sup> Percorsi formativi in apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione, Protocollo d'intesa per l'attuazione dell'art. 48 del decreto legislativo del 10 settembre del 2003 n. 276, Regione Lombardia, 2010, <http://www.lavoro.regione.lombardia.it/shared/ccurl/490/3/Intesa%20MIUR-MLPS-RL%20apprendistato%20art.48.pdf>.

Quando Dewey definiva “disastrosa” la credenza secondo la quale non si poteva considerare ‘umanistica’ la formazione professionale, non intendeva affatto sostenere che quest’ultima fosse di per sé portatrice di insegnamenti morali e liberali. Al contrario, vedeva nella parzialità di tale formazione il suo limite principale:

Oggi molto ovviamente si tende ad aiutare la preparazione dei giovani a ottenere impieghi e così guadagnarsi la vita. Ora, si possono preparare benissimo dal lato tecnico eppure licenziare dalle scuole dei diplomati che hanno una comprensione minima del posto tenuto nella vita sociale di oggi dalle industrie o professioni e di quello che queste professioni possono fare per rendere la democrazia una cosa viva e in sviluppo. [...] Resta così insoddisfatta l’esigenza di fondere la conoscenza dell’uomo con quella della natura, la preparazione professionale con un profondo sentimento delle basi e delle conseguenze sociali dell’industria e delle professioni industriali nella società contemporanea<sup>134</sup>

Dewey rifiutava la concezione della formazione professionale come semplice acquisizione di un sapere tecnico o come apprendimento esclusivo di un mestiere. Era convinto che tale modello, oltre a limitare le possibilità di crescita culturale e democratica degli studenti, non facesse altro che rafforzare, anziché ridurre, le disuguaglianze sociali di partenza.

Secondo il filosofo statunitense, «il principale ostacolo all’educazione democratica» era «la forte alleanza del privilegio di classe con le filosofie dell’educazione (ad iniziare da Platone) che dividevano nettamente la mente e il corpo, la teoria e la pratica, la cultura e l’utilità»<sup>135</sup>. Un dualismo «esso stesso contenuto in un dualismo sociale: la distinzione tra la classe lavoratrice e la classe agiata»<sup>136</sup>.

Dewey, di conseguenza, fu un oppositore del sistema doppio sostenuto dalle élites economiche dell’epoca, perché temeva che «il tipo di educazione professionale favorita dagli uomini d’affari e dai loro alleati fosse una forma di educazione di classe che avrebbe reso le scuole un più efficiente organismo per la riproduzione di una società antidemocratica»<sup>137</sup>. Era importante, dunque, «essere uniti contro ogni proposta, in qualsiasi forma sia portata avanti, di separare la formazione dei dipendenti dalla formazione per la cittadinanza, la formazione dell’intelligenza e del carattere dalla formazione per la ristretta efficienza industriale»<sup>138</sup>.

Il principale oppositore di Dewey fu il Commissario della Pubblica Istruzione del Massachusetts David Snedden, sostenitore di un sistema di istruzione professionale finanziato dallo stato che rispondeva direttamente ai fabbisogni professionali specifici identificati dal mondo delle imprese<sup>139</sup>. In una lettera di risposta alle critiche di Snedden, Dewey esplicitò chiaramente la funzione trasformativa che attribuiva alla formazione professionale rispetto al sistema industriale esistente:

Il tipo di educazione professionale a cui sono interessato non è quella che adatterà i lavoratori al regime industriale esistente; non sono sufficientemente innamorato di questo regime per esservi interessato. Mi sembra che l’interesse di tutti coloro che non siano opportunisti educativi sia di

<sup>134</sup> J. Dewey, *Problemi di tutti*, Mondadori, Milano 1950, p. 81.

<sup>135</sup> R.B. Westbrook, *John Dewey e la democrazia americana*, Armando Editore, Roma, 2011, p. 234.

<sup>136</sup> Ivi, p. 235.

<sup>137</sup> Ivi, p. 237.

<sup>138</sup> J. Dewey, *Some dangers in the Present Movement for industrial Education*, (1913), in *The middle Works*, vol. 7, pp. 99-102.

<sup>139</sup> Si veda a questo proposito W.H. Drost, *David Snedden and education for social efficiency*, The University of Wisconsin Press, Madison 1967, e A. Wirth, “Philosophical issues in the vocational-liberal studies controversy (1900-1917): John Dewey vs. The social efficiency philosophers”, *Studies in Philosophy and Education*, volume 8, numero 3, 1974, pp. 168-182.

resistere a qualsiasi movimento in questa direzione, e di combattere per un tipo di educazione professionale che prima di tutto cambi il sistema industriale esistente, e infine lo trasformi<sup>140</sup>

Questa problematica, educativa e democratica insieme, accompagnò fin da subito anche il dibattito sulla formazione professionale nell'Italia repubblicana, giungendo ad un livello di elaborazione per certi aspetti più articolato e complesso rispetto alle riflessioni generali di Dewey. Sebbene oggi i maggiori contributi su questo tema provengano dalla pedagogia personalista d'ispirazione cattolica<sup>141</sup>, fino a non molti anni fa l'integrazione di sapere pratico-professionale e formazione generale ha storicamente rappresentato una delle proposte di riorganizzazione del sistema scolastico dell'area politica e culturale vicina al Partito Comunista Italiano. La pedagogia di matrice gramsciana ha sempre auspicato una scuola unica di lavoro intellettuale e manuale, che superasse l'opposizione tra scuola di cultura e scuola di professione. Esempio di tale concezione è un documento della sezione scuola del PCI del 1968:

Occorre superare fin da oggi la contrapposizione [...] tra una formazione professionale e ridotta a semplice apprendimento tecnico di un mestiere, e quindi degradata culturalmente, in definitiva impostata già in partenza come preparazione e condanna ad un ruolo subalterno, ed una formazione culturale che invece tale sarebbe in quanto fondata su un ideale di cultura 'disinteressata', semplice scuola-ponte [...] per selezionare l'élite destinata agli studi superiori. L'obiettivo centrale è quello di rompere e superare questa gerarchia a compartimenti stagni, che è culturalmente arretrata, professionalmente inadeguata rispetto alle esigenze ormai maturate nello stesso sviluppo sociale, intimamente discriminatrice e classista<sup>142</sup>

Nel 1972 i deputati comunisti presentarono una proposta di legge ispirata a tale visione, primo firmatario Marino Raicich<sup>143</sup>, che tuttavia non fu approvata.

La preoccupazione per l'eccessiva divaricazione tra percorsi scolastici umanistici e percorsi professionalizzanti non nasceva da presupposti esclusivamente educativi o morali. Vi era la consapevolezza che la formazione professionale aveva storicamente operato come freno alla mobilità sociale, attraverso meccanismi di canalizzazione precoce<sup>144</sup> e di socializzazione al lavoro finalizzati a selezionare e dirigere i giovani verso posizioni prestabilite entro le nicchie create dalla crescente divisione sociale del lavoro<sup>145</sup>. Il superamento della divisione tra sapere tecnico e cultura generale era considerato dunque un intervento necessario per contrastare il darwinismo sociale insito nell'idea diffusa - oggi come allora - che le diversità individuali (la cui origine sociale si perde ogniquale volta la teoria economica liberista si intreccia con le concezioni psicologiche innatiste) rappresentino la base naturale di una economia stratificata.

<sup>140</sup> J. Dewey, *Education vs. Trade-Training: Reply to David Snedden*, (1915), in *The Middle Works*, vol. 8, p. 412, cit. in R. B. Westbrook, *John Dewey e la democrazia americana*, *John Dewey e la democrazia americana*, p. 222.

<sup>141</sup> Si veda di G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubettino, Soveria Mannelli 2006; id., *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011 e id., *Autonomia. Storia bilancio e rilancio di un'idea*, Editrice La Scuola, Brescia 2008.

<sup>142</sup> Documento pubblicato in *Riforma della scuola*, n. 4, anno XIV, aprile 1968.

<sup>143</sup> M. Raicich, *La riforma della scuola media superiore. Il testo integrale della relazione sulla proposta di legge presentata alla Camera dai deputati comunisti*, Editori Riuniti, Roma 1973.

<sup>144</sup> «La mossa principe, il colpo sicuro del potere è nel controllo discriminato degli accessi al lavoro. È a questo che il potere politico-economico - proprio in quanto potere fondamentale che agisce attraverso il controllo delle forze produttive, e in particolare degli effetti della divisione del lavoro - non potrà e non vorrà rinunciare» (cfr. A. Santoni Rugiu, *Crisi del rapporto educativo*, La Nuova Italia, Milano 1975, p. 38).

<sup>145</sup> H. Kantor, *Work, education, and vocational reform: The ideological origins of vocational education*, in "American Journal of Education", 94, 1986, pp. 401-426.

Per questo la pedagogia progressista italiana sosteneva la necessità di concepire istruzione e lavoro, pur nel rispetto delle differenze specifiche, come «un unico blocco di problemi», e la realizzazione del diritto allo studio come «momento preliminare del diritto del lavoro»<sup>146</sup>. La scolarizzazione di massa era vista come un fattore di squilibrio e di critica radicale delle dinamiche vigenti nel mercato del lavoro. Lo sviluppo economico degli anni sessanta - unitamente al ciclo di lotte operaie che si erano dimostrate capaci di introdurre elementi di rigidità nel mercato del lavoro - aveva alimentato una certa fiducia nel carattere progressivo e irreversibile di tale processo.

Un percorso formativo unitario era inoltre ritenuto, come nel caso di Dewey, fondamentale per l'educazione alla cittadinanza e la partecipazione attiva alla vita politica del paese: «la tendenza democratica, intrinsecamente, non può solo significare che un operaio manovale diventa qualificato, ma che ogni cittadino può diventare governante e che la società lo pone, sia pure astrattamente, nelle condizioni generali di poterlo diventare»<sup>147</sup>.

Sia nelle proposte di Dewey che in quelle emerse all'interno dibattito italiano, pur attento all'insieme di rapporti complessi che intercorrono tra educazione e divisione sociale del lavoro, sono riscontrabili due limiti teorici: 1) un'eccessiva fiducia - o speranza - nell'efficacia causale dell'educazione; 2) l'assenza di un'analisi dettagliata delle trasformazioni organizzative della produzione a partire dalla forma specifica che il processo di lavoro assume nel modo di produzione capitalistico.

Nelle pagine che seguono cercheremo di comprendere in che modo la dimensione relazionale (o sociale) che nasce dagli elementi oggettivi del processo di lavoro partecipi a definire e organizzare l'esperienza dei soggetti coinvolti, e di mostrare l'importanza di tale dimensione per l'elaborazione di una riflessione pedagogica attorno al tema del lavoro. Adotteremo perciò un approccio critico-analitico e interdisciplinare, che cerca di affrontare la tematica educativa attraverso strumenti diversi ed eterogenei, al fine di coglierne innanzitutto le determinazioni storiche. Questo modo di intendere la pedagogia antepone l'indagine della realtà sociale e storica al discorso di carattere predittivo-prescrittivo che contraddistingue altri modelli pedagogici<sup>148</sup>.

Inizieremo, tuttavia, con una breve ma necessaria ricostruzione storica di alcuni passaggi del dibattito sul rapporto tra educazione e divisione sociale del lavoro a partire dalla rivoluzione industriale.

## Il conflitto tra istruzione e meccanizzazione

Nella *La Ricchezza delle Nazioni*, dopo aver illustrato le grandi potenzialità della divisione sociale del lavoro, Adam Smith ne evidenziava i possibili effetti negativi in termini di impoverimento professionale, culturale e psicologico del lavoratore:

Col progredire della divisione del lavoro, l'occupazione della maggioranza di coloro che vivono del lavoro, ossia la massa della popolazione, si restringe progressivamente a poche operazioni molto semplici, e spesso ad una sola o a due operazioni. Ora, l'intelligenza della maggioranza degli uomini si forma necessariamente con l'ordinaria loro occupazione. L'uomo che passa la vita nel compiere

<sup>146</sup> A. Santoni Rugiu, *Crisi del rapporto educativo*, cit., p. 182.

<sup>147</sup> A. Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, La Nuova Italia, Milano 1972, pp. 186-187.

<sup>148</sup> «Dunque, ci sono due modi di fare pedagogia; l'uno edificatorio che con una serie di operazioni di occultamento e di deformazione della realtà assume l'intercalare del 'deve', una sorta di tic della volontà con il risultato di un cedimento alla situazione di fatto, l'altro che analizza la realtà, e a una tale analisi condiziona ipotesi, ricerche proposte. I due modi si caratterizzano anche come ottimismo evasivo (ben disposto però a ritornare sulla terra del conformismo) e come impegno di lotta che il pessimismo rischia di spegnere» (F. De Bartolomeis, *Scuola e tempo pieno*, Feltrinelli, Milano 1972, p. 6).

poche semplici operazioni, i cui effetti, inoltre, sono forse gli stessi o quasi, non ha alcuna occasione di esercitare la sua intelligenza o la sua inventiva nel trovare espedienti che possano superare difficoltà che egli non incontra mai. Egli quindi perde naturalmente l'abitudine di esercitare le sue facoltà ed in generale diventa stupido ed ignorante, come è possibile che una creatura umana lo diventi. Il torpore del suo spirito non soltanto lo rende incapace di gustare o di prendere parte ad una conversazione razionale, ma anche di concepire alcun sentimento generoso, nobile e tenero e quindi di formarsi un giudizio giusto persino su molti dei doveri ordinari della vita privata. Sui grandi e vasti interessi del suo paese egli è affatto incapace di giudicare<sup>149</sup>.

Per contrastare il degrado delle facoltà intellettuali e sociali dell'individuo, Smith suggeriva di predisporre un sistema scolastico universale e finanziato dallo Stato, che offrisse a tutti la possibilità di apprendere i fondamenti del leggere, dello scrivere e del far di conto: «il pubblico può facilitare questa acquisizione» - scriveva Smith - «stabilendo in ogni parrocchia o distretto una piccola scuola in cui i ragazzi possano essere istruiti dietro un compenso così basso da poter essere pagato anche da un lavoratore comune»<sup>150</sup>.

La soluzione indicata da Smith, che attribuiva alla scuola una funzione compensatoria e civilizzatrice, conteneva un elemento di possibile contraddizione e conflitto che, con lo sviluppo industriale, non avrebbe tardato a manifestarsi. La formazione generale impartita nella scuola era destinata, infatti, ad alimentare conoscenze, capacità riflessive, sensibilità e aspettative difficilmente compatibili con l'angusta parzialità del lavoro industriale.

Émile Durkheim, nel saggio *La divisione del lavoro sociale*, fu tra i primi a comprendere che la crescita del livello di istruzione dei lavoratori sarebbe entrata in un conflitto socialmente rilevante con la meccanizzazione dell'industria: "se si prende l'abitudine dei vasti orizzonti, delle visioni d'insieme, delle belle generalità, non ci si lascia più confinare senza impazienza negli stretti limiti di un compito specifico. Un rimedio di questo genere renderebbe quindi la specializzazione inoffensiva, soltanto rendendola intollerabile e, di conseguenza, più o meno impossibile"<sup>151</sup>. Anche il filosofo Nietzsche, quando polemizzava duramente contro l'obbligo scolastico e contro la conquista da parte della maggioranza della popolazione degli strumenti della cultura, era preoccupato innanzitutto dell'effetto destabilizzante dell'istruzione diffusa: «Se si vogliono degli schiavi – e di essi si ha bisogno – non si devono educare come padroni»<sup>152</sup>.

Vittorio Foa, in un capitolo de *La Gerusalemme rimandata* intitolato non a caso "Educazione, fonte di conflitto", annovera l'aumento dell'istruzione dei lavoratori industriali tra le cause dell'*Industrial unrest* nell'Inghilterra degli anni dieci. Foa riporta a questo proposito alcune annotazioni del Barone George Askwith, alto funzionario dell'amministrazione centrale inglese e autorevole mediatore nei conflitti di lavoro. Nel volume *Industrial Problems and Disputes* (1920), Askwith esprimeva una forte preoccupazione per l'assenza di prospettive e la delusione dei giovani scolarizzati nel momento in cui abbandonavano la scuola per entrare nel mondo del lavoro industriale:

Il ragazzo trovava che l'indirizzo educativo della scuola era ora rovesciato. A scuola si tentava con ogni mezzo di allargare ed espandere al sua mente al punto che si chiedeva che uso si sarebbe fatto di tutte le materie che facevano studiare. Adesso era il contrario. Il lavoro era chiuso, limitato e ristretto: il ragazzo era incoraggiato a diventare provetto in una o poche operazioni, non ad acquistare

<sup>149</sup> A. Smith, *La ricchezza delle nazioni*, cit., p. 263. È famosa l'ironia con cui Marx, nel capitolo dodicesimo del libro primo del *Capitale*, commentò questa proposta di Smith: «Per impedire la completa atrofia della massa del popolo, derivante dalla divisione del lavoro, A. Smith raccomanda l'istruzione popolare statale, seppure a prudenti dosi omeopatiche» (cfr. K. Marx, *Il Capitale*, libro I, cap XII).

<sup>150</sup> A. Smith, *La ricchezza delle nazioni*, cit., p. 928.

<sup>151</sup> E. Durkheim, *La divisione del lavoro sociale*, Edizioni di Comunità, Torino 1999, p. 113.

<sup>152</sup> F. Nietzsche, *Opere di Friedrich Nietzsche*, vol. VIII, II, p. 241.

una conoscenza generale di un lavoro. [...] Il ragazzo che lascia il suo addestramento scolastico scopre in fabbrica che il lavoro parcellare è il destino della sua vita. [...] La maggioranza cade nella delusione e la conseguenza della delusione è l'amezza e quindi l'antagonismo al sistema cui si attribuisce la causa della situazione<sup>153</sup>.

La contraddizione tra meccanizzazione e istruzione aveva di fatto raggiunto una soglia critica nei primi decenni del '900, con la diffusione dell'organizzazione scientifica del lavoro. Inoltre, dopo la seconda guerra mondiale, il relativo benessere materiale delle classi subalterne nei paesi industrializzati e la scolarizzazione di massa avevano favorito ulteriormente l'emergere di nuove esigenze di autorealizzazione da parte dei lavoratori, da cui derivò una minore accettazione di ruoli disagiati e subordinati.

La tensione emerse in maniera dirompente negli anni cinquanta e sessanta, quando la parcellizzazione dei processi di lavoro fu sottoposta ad una severa critica proveniente da più parti. La sociologia e la psicologia industriale ne denunciarono gli elementi disfunzionali dal punto di vista della produzione (che richiedeva sempre di più la cooperazione cosciente e responsabile da parte delle sue componenti) e del controllo della forza-lavoro (i lavoratori culturalmente più preparati acquisivano una forza sempre maggiore, in termini di consapevolezza e di sapere-potere, per opporsi a rapporti di produzione di tipo autoritario). Anche in questo frangente, i teorici del management riconobbero all'istruzione un ruolo chiave nel generare aspettative di crescita professionale e insofferenza nei confronti dei processi di lavoro parcellizzati: «man mano che i dipendenti raggiungono un maggior livello di istruzione» - scriveva il famoso psicologo delle organizzazioni Rensis Likert nel 1961 - «crescono le loro aspettative riguardo al livello di responsabilità, autorità e reddito di cui potranno godere»<sup>154</sup>. Alle stesse conclusioni giunse nel 1964 il sociologo Robert Blauner, dopo aver condotto un'indagine comparata in quattro diversi settori (grafico, meccanico, tessile, chimico) dell'industria americana: "Uno dei fattori più importanti nel determinare le aspirazioni di un individuo verso il lavoro è l'istruzione. Quanto maggiore è il grado di istruzione, tanto maggiore è il bisogno di controllo e di creatività"<sup>155</sup>. Contemporaneamente una critica alla parcellizzazione provenne dai lavoratori della grande industria e dalle loro organizzazioni, che rivendicavano il diritto alla rotazione delle mansioni e al controllo dell'intero ciclo produttivo:

Alle linee delle puntatrici gli operai si prendono l'esaurimento nervoso con le migliaia di punti che danno in un giorno e che risuonano dentro la testa come tanti colpi di martello. Un operaio non può impazzire facendo sempre questa operazione: bisogna scambiarsi le mansioni, fare diversi lavori e controllare tutto il ciclo di produzione. Tocca agli operai che ci lavorano dire come devono essere distribuite le mansioni e quanti uomini ci devono essere in una squadra per il numero di pezzi che si fanno in un giorno. Imporre la rotazione delle mansioni vuole anche dire impedire alla Fiat di tagliare continuamente i tempi, cosa che invece succede quando l'operaio è costretto a ripetere sempre come una macchina la stessa operazione<sup>156</sup>.

Alle tensioni sopracitate fece seguito una stagione caratterizzata dall'introduzione di nuovi modelli di organizzazione del lavoro, che miravano ad incrementare la produttività attraverso un maggiore coinvolgimento dei lavoratori: *teamwork*, *total quality management*, *empowerment*, decentramento delle responsabilità e delle decisioni divennero le parole d'ordine in molti settori.

<sup>153</sup> Cit. in V. Foa, *La Gerusalemme rimandata*, Einaudi, Torino 2009, pp. 87-88.

<sup>154</sup> R. Likert, *Nuovi modelli di direzione aziendale*, Franco Angeli, Milano 1973, p. 89.

<sup>155</sup> R. Blauner, *Alienazione e libertà*, Franco Angeli Editore, Milano, 1971, p. 134.

<sup>156</sup> M. Cacciari, *Ciclo capitalistico e lotte operaie. Montedison, Pirelli, Fiat*, Marsilio, Padova 1969, p. 81.



## Le nuove forme di organizzazione del lavoro

Ad uno sguardo superficiale, queste innovazioni sembrano rispondere alla domanda di maggior potere - *empowerment*, appunto - e di maggiore partecipazione da parte dei lavoratori, che vengono coinvolti sempre di più nel processo decisionale; in questo modo si riduce la necessità di una linea gerarchica di supervisione diretta. E al beneficio per i lavoratori si aggiunge quello dell'impresa, perché la nuova organizzazione aumenta la produttività e, allo stesso tempo, si "snellisce", abbattendo i costi relativi.

La retorica manageriale vede in questa nuova logica organizzativa un cambiamento epocale: la fine del fordismo - e, con esso, del conflitto industriale - e l'inizio una nuova era contraddistinta dalla cooperazione attiva e consapevole tra i vari soggetti coinvolti nel processo di lavoro.

Molte ricerche<sup>157</sup>, dalla fine degli anni ottanta in avanti, hanno mostrato come la realtà effettiva di queste innovazioni sia ben diversa dalla rappresentazione che ne offre il discorso manageriale dominante. Da subito si è potuto verificare come, nei luoghi di lavoro ristrutturati secondo questi nuovi modelli, non si realizza un reale ampliamento delle possibilità di regolazione autonoma da parte dei lavoratori - così come non si allargano i margini di discrezionalità (intesa come possibilità di scelta vincolata entro un contesto di dipendenza). Al contrario, la nuova logica organizzativa tende ad «incrementare il grado di eteronomia dei processi di lavoro»<sup>158</sup>. I momenti di parziale autonomia, quando si affida ai lavoratori il compito di individuare i miglioramenti possibili, sono immediatamente negati, perché «tali miglioramenti, una volta identificati, sono destinati (proprio come nella più convenzionale logica fordista-taylorista) a essere codificati e standardizzati, dunque a diventare parte della mansione predefinita e imposta. [...] In un certo senso, il cronometro, simbolo dell'intervento sul lavoro da parte dello *scientific management*, passa dalla mano di Taylor a quella del lavoratore: è lui stesso a provvedere alla taylorizzazione del proprio lavoro»<sup>159</sup>. Le prassi di miglioramento continuo, dunque, estendono e perfezionano il taylorismo, offrendo all'impresa una inedita possibilità di utilizzo delle competenze e delle conoscenze implicite del lavoratore. Inoltre, la maggiore responsabilità di quest'ultimo, attuata in un contesto di minore autonomia reale e di maggiore sorveglianza, si rivela «una strategia di costrizione, non di motivazione»<sup>160</sup>.

Un discorso analogo può essere fatto per il settore terziario e per tutti i lavori caratterizzati da un alto contenuto e domanda di conoscenza. Anche in questo caso il processo di apparente ri-soggettivazione del lavoro - da cui ci si attenderebbe maggiore autonomia, creatività e responsabilità per il lavoratore - nasconde in realtà nuove forme di subordinazione e controllo, spesso più efficaci delle classiche modalità industriali. La diffusione delle *Information and Communication Technologies*, inoltre, ha permesso di applicare al cosiddetto «lavoro cognitivo» i principi dell'organizzazione scientifica del lavoro, disciplinando e standardizzando i processi lavorativi legati alle tecnologie

<sup>157</sup> Cfr. B. Harrison, *Lean and Mean: Why Large Corporations Will Continue to Dominate the Global Economy*, Guilford Press, New York, 1997; D. Gordon, *Fat and Mean: The Corporate Squeeze of Working Americans and the Myth of Managerial "Downsizing"*, Free Press, New York, 1996; M. Parker, J. Slaughter, "Management by stress: The team concept in the US auto industry", *Science as Culture*, volume 1, fascicolo 8, 1990.

<sup>158</sup> G. Masino, *Le imprese oltre il fordismo. Retorica, illusioni, realtà*, Carocci, Roma 2005, p. 70.

<sup>159</sup> Ivi, p. 73.

<sup>160</sup> Ivi, p. 74.

numeriche e digitali. Se poi al taylorismo digitale<sup>161</sup> aggiungiamo la competizione globale cui sono esposti i lavoratori della conoscenza, anche e soprattutto quelli più qualificati (un progettista indiano costa, a parità di qualifica e di capacità, dieci volte meno di un suo collega statunitense), queste figure sembrano destinate ad un progressivo impoverimento professionale, accompagnato da un sensibile indebolimento del loro potere contrattuale nel mercato del lavoro.

Anche la tesi secondo la quale le condizioni attuali e future del mercato del lavoro richiederebbero un livello sempre maggiore di conoscenze non ha trovato conferma nei risultati della ricerca empirica. Al contrario, sembra essersi affermata la tendenza opposta, ossia la crescita della domanda di posti di lavoro dequalificati e instabili in particolare nel settore dei servizi (telecomunicazioni, turismo e ristorazione, assistenza clienti, distribuzione e vendita di prodotti alimentari, assistenza ad anziani e disabili...) <sup>162</sup>. Molte ricerche hanno evidenziato come, all'interno di questo trend occupazionale, vi sia una forte tendenza a privilegiare le competenze sociali e le qualità estetiche dei lavoratori e delle lavoratrici, a scapito delle conoscenze tecniche, delle competenze cognitive e dei titoli di studio <sup>163</sup>. Inoltre, la maggior parte di coloro che sono considerati lavoratori della conoscenza svolgono mansioni dequalificate con un bassissimo contenuto cognitivo <sup>164</sup>.

Ad ogni modo, l'elemento di continuità, nell'evoluzione dei processi produttivi, sembra essere proprio la progressiva espansione e generalizzazione del carattere eteronomo della produzione capitalistica, che occupa una posizione centrale nella concezione marxiana del processo di lavoro.

## La socializzazione eteronoma del lavoro

Secondo Marx il tratto specifico del processo di lavoro nel modo di produzione capitalistico è rappresentato dalla sua unità con il processo di estrazione del plusvalore, di cui rappresenta lo snodo centrale. Il processo di produzione immediato, infatti, si colloca tra due atti circolatori: la compravendita della forza-lavoro, all'inizio del circuito capitalistico, e lo scambio monetario nel mercato delle merci alla fine <sup>165</sup>. Nel capitalismo il pluslavoro si trasforma in plusvalore, che si realizza come profitto nel mercato.

Ai fini di una crescita sempre maggiore dei profitti, si rende necessario un comando diretto sulla produzione, che permetta di controllare non solo i prodotti del lavoro, ma il processo di lavoro stesso. Tale comando si esprime compiutamente nel passaggio dalla sussunzione formale alla sussunzione reale <sup>166</sup>.

<sup>161</sup> Cfr. P. Brown, H. Lauder, D. Ashton, *The global auction: the broken promises of education, jobs and incomes*, Oxford University Press, New York, 2011.

<sup>162</sup> P. Thompson, *Disconnected capitalism: Or why employers can't keep their side of the bargain*, "Work, Employment & Society", 17(2), 2003.

<sup>163</sup> C. Warhusrt, D. Van Den Broek, R. Hall, *Lookism: The New Frontier of Employment Discrimination?*, "Journal of Industrial Relations", 51, 131, 2009.

<sup>164</sup> «Se si osserva il contenuto del lavoro svolto da queste figure, è facile riscontrare "processi di depauperamento dell'uso della conoscenza, in alcuni casi, più gravi dell'800. Infatti il fatto che un lavoratore stia adoperando un macchinario sofisticatissimo, nulla depone sul fatto che egli sia un lavoratore della conoscenza» (F. Garibaldo, *Il ritorno del rapporto Lavoro – Capitale come categoria analitica*, <[www.francescogaribaldo.it](http://www.francescogaribaldo.it)>)

<sup>165</sup> «La relazione tra capitale e lavoro si costituisce in due luoghi intimamente connessi, preliminari allo scambio finale sul mercato della merci. Innanzi tutto, sul mercato del lavoro: meglio nella compravendita della forza-lavoro. Poi, e come conseguenza, nel processo di lavoro come processo capitalistico» (R. Bellofiore, *Marx oltre Marx*, Manifestolibri, Roma 2011, p. 227).

<sup>166</sup> «Lo sfruttamento tipicamente capitalistico è peraltro eminentemente non trasparente. Si dà in quella situazione sociale in cui il capitale è ormai giunto a determinare la stessa forma tecnica e organizzativa della produzione, e provvede ciclicamente a svuotare le possibilità di controllo dei lavoratori sui tempi e sulla

Il processo di socializzazione del lavoro si configura così come un processo di “socializzazione eteronoma”, la cui unità con il processo di valorizzazione del capitale ne determina la tendenziale e continua espansione. Le varie innovazioni organizzative che si sono susseguite negli ultimi decenni, comprese quelle che sembrano proporre una rinnovata possibilità di controllo e di autonomia del lavoratore, nascono e si sviluppano entro uno spazio vincolato la cui finalità ultima è la valorizzazione del capitale. In altre parole, l’eterodirezione - sempre crescente per grado e ampiezza - è il tratto specifico fondamentale del processo di lavoro nel modo di produzione capitalistico, a prescindere dai diversi livelli di qualificazione, mansione e inquadramento dei lavoratori.

Per questo l’organizzazione del lavoro rimane di fatto una struttura imperativa, che implica necessariamente una tensione tra ruoli di comando e ruoli di subordinazione, una diseguale distribuzione dell’autorità, e che rovescia l’eguaglianza formale che caratterizza i rapporti di lavoro nel capitalismo:

Come sosteneva K. Renner, mentre nella stipulazione del contratto assistiamo all’autonomia delle libere volontà, successivamente si afferma un contesto di eteronomia della volontà, e l’organizzazione del lavoro è il luogo in cui la prestazione diviene immediatamente sociale, ma anche subalterna ad una logica organizzativa esterna alle singole volontà. L’uguaglianza formale si esaurisce nel momento della compravendita di forza lavoro, e scompare nell’esecuzione del rapporto di lavoro, ovvero nella fase in cui il lavoro è inserito nel processo lavorativo<sup>167</sup>

Infatti, la scienza giuridica ha più volte riconosciuto che il diritto del lavoro, oltre all’istanza protettiva, assolve anche alla funzione di «formalizzazione giuridica (e, dunque, alla legittimazione) dei rapporti di potere propri del modo di produzione sorto con la rivoluzione industriale»<sup>168</sup>.

### **Pedagogia sociale e processo produttivo**

Se si assume questa prospettiva, e se ne traggono le conseguenze, l’autosufficienza educativa dell’impresa non appare più come una metodologia neutrale e innovativa per acquisire la padronanza di un mestiere (e di non meglio specificate competenze di cittadinanza), bensì come una strategia di socializzazione e disciplinamento ideologicamente connotata. Il riconoscimento della dimensione strutturale del conflitto e della relazione di potere entro i rapporti di lavoro fa emergere, nel momento in cui si affronta il tema della formazione del lavoratore, la necessità di una mediazione pedagogica che non può essere demandata interamente all’azione unilaterale dell’impresa.

Nella prima parte di *La pedagogia come scienza*, il pedagogista Francesco De Bartolomeis insiste sulla necessità di liberare la problematica pedagogica «sia dall’esclusivismo filosofico e dalle sue generalizzazioni azzardate, sia dalle approssimazioni e dalle angustie di un punto di vista empirico, didattico in senso deteriore,

---

qualità del lavoro [...] lo sfruttamento non va inteso tanto come l’appropriazione di un plusprodotto o di un pluslavoro, fenomeni ampiamente presenti anche nelle formazioni sociali precapitalistiche; va piuttosto visto come l’imposizione e il controllo, diretto e indiretto, che gravano su tutto il lavoro per ottenere il pluslavoro. Il lavoro è sfruttato perché è lavoro forzato e eterodiretto già nel momento della produzione. Si tratta di una circostanza specifica del capitalismo, in qualche modo della sua differenza specifica» (R. Bellofiore, *Marx rivisitato: capitale, lavoro, sfruttamento*, in «Trimestre», n. 1-2, 1996, pp. 29-86)

<sup>167</sup> S. Leonardi, *Partecipazione e comando nell’impresa fordista ed in quella post-fordista*, in “Rivista Critica di Diritto del Lavoro”, 1, 1996, p. 107.

<sup>168</sup> M.G. Garofalo, *Un profilo ideologico del diritto del lavoro*, “Giornale di diritto del lavoro e di relazioni industriali”, n. 81, 1999, 1, pp. 9-31.

cioè incapace di fondazione critica, di sistematicità e di controllo dei suoi procedimenti»<sup>169</sup>. Queste due tendenze regressive rappresentano un rischio sempre attuale nel dibattito pedagogico. In entrambi i casi, la restrizione del campo d'indagine del pedagogista, in una direzione o nell'altra, impedisce di interrogare la complessa dialettica scuola-società, ossia l'insieme di processi sociali, politici ed economici che determinano le coordinate materiali entro cui operano le scienze dell'educazione. In altre parole, ciò che si perde è la ragione stessa della pedagogia sociale, intesa come sapere che si costituisce attorno al «nesso tra assetto sociale e teoria educativa»<sup>170</sup>, e che vede l'azione educativa «necessariamente iscritta nei percorsi storici di sviluppo della società»<sup>171</sup> e, quindi, della produzione.

Di fronte al tema del lavoro, la pedagogia ripropone spesso la divaricazione individuata da De Bartolomeis: da un lato troviamo l'interrogazione filosofica sul lavoro in quanto generica attività di trasformazione della natura da parte dell'uomo; dall'altro una serie di analisi e proposte legate a particolari modelli di organizzazione del lavoro, cui spesso viene attribuita una centralità che non trova riscontro nei risultati della ricerca scientifica - economica e sociologica - sulle trasformazioni del mercato del lavoro e dei processi produttivi. È il caso, ad esempio, delle molte riflessioni pedagogiche che, più o meno esplicitamente, assumono come scenario presente e futuro la cosiddetta 'economia della conoscenza'<sup>172</sup>.

È possibile avanzare un'ipotesi di ricerca in pedagogia sociale e del lavoro fondata su presupposti differenti rispetto a quelle sopraccitate? Una riflessione che indaghi il lavoro a partire dalla forma specifica che questo assume nel modo di produzione capitalistico, in una prospettiva generale, dunque, ma storicamente determinata? E, una volta delineate le caratteristiche del processo di lavoro e gli aspetti sociali, economici e politici ad esso collegati, quali saperi, conoscenze e competenze sono necessari affinché il soggetto che affronta percorsi di formazione in situazione di lavoro sia in grado di comprendere la struttura educativa latente<sup>173</sup> nell'organizzazione del lavoro e le reali coordinate materiali del proprio agire entro la dimensione sociale dei processi di lavoro? Si tratta certamente di una prospettiva di ricerca inesplorata, attorno alla quale è però possibile verificare la capacità decostruttiva, prima, e propositiva, poi, della mediazione pedagogica. Anche a partire da quella che il pedagogista Raffaele Mantegazza definisce la «curvatura specificamente pedagogica dello sfruttamento»:

Si tratta di far emergere i dispositivi di questa curvatura, leggendo in determinato uso dello spazio, in determinate scansioni di tempi, in un rinnovato investimento sui corpi, in pratiche linguistiche,

<sup>169</sup> F. De Bartolomeis, *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, 1961, p. XVII.

<sup>170</sup> D. Izzo, *Pedagogia Sociale*, La Scuola, Brescia 2001, p. 13.

<sup>171</sup> M. Striano, *Introduzione alla pedagogia sociale*, Laterza, Bari 2004, p. 63.

<sup>172</sup> Si prenda ad esempio questa affermazione contenuta in un recente manuale di pedagogia sociale: «La riconfigurazione dei processi produttivi ha prodotto da un lato uno sfrondamento di ruoli e funzioni non più necessari, in quanto soppiantati da dispositivi tecnologici sempre più sofisticati, dall'altro una rapidissima rideterminazione di expertise soggettive soggette a costante aggiornamento; ne è conseguita, in particolare per alcune nicchie di mercato, una significativa sfasatura tra richieste di nuove competenze e la presenza di forza-lavoro non più qualificata, il che riflette indubbiamente una generale incongruenza [...] tra domanda e offerta occupazionale, cui non rispondono valide strategie di progettazione dell'offerta formativa, che risulta così inadeguata alle trasformazioni economiche, politiche, sociali in termini di conoscenze e competenze» (M. Striano, *Introduzione alla pedagogia sociale*, cit., p. 37).

<sup>173</sup> Secondo Raffaele Mantegazza, uno dei presupposti imprescindibili del rapporto tra ideologia ed educazione è la «demistificazione della struttura educativa latente in atto in quella peculiare forma di costituzione di soggettività che è presente nei rapporti concreti di produzione e nell'organizzazione del lavoro, e che non si arresta a quell'ambito giungendo invece a colonizzare trasversalmente le altre dimensioni della vita umana associata» (R. Mantegazza, *Filosofia dell'educazione*, Mondadori, Milano 1998, pp. 156-157).

segniche, simboliche, degli elementi che, nel loro insieme, costituiscono un massiccio investimento sull'individuo, volto a renderne possibile un sfruttamento integrale e senza residui<sup>174</sup>.

Il sapere tecnico e professionale è tutt'altro che un sapere neutrale<sup>175</sup>, essendosi sviluppato entro i vincoli descritti sopra, e necessita, per essere realmente padroneggiato, di uno sforzo conoscitivo, riflessivo e critico che non può maturare spontaneamente nell'ambito ristretto della sua applicazione pratica.

Ridurre l'apprendimento di una tecnica all'esperienza particolare e contingente del singolo processo produttivo significa condannare il soggetto a farne un utilizzo limitato e prestabilito, a divenire strumento dello strumento. In questo modo si offre al lavoratore una formazione frammentaria e parziale, che per di più lo espone al rischio di una rapida obsolescenza professionale. Lo stesso discorso vale per qualunque progettazione dell'offerta formativa costruita a partire dalle esigenze immediate della tessuto produttivo.

Sicuramente il mondo delle imprese non è interessato a offrire a ciascun lavoratore conoscenze scientifiche, progettuali e operative tali da consentire una maggiore padronanza della tecnica e, allo stesso tempo, una comprensione più ampia del mondo della produzione, perché una formazione del genere entrerebbe in conflitto con le esigenze di controllo del processo produttivo e con la struttura gerarchica dell'organizzazione del lavoro. Inoltre richiederebbe un investimento in termini di tempo e costi che la maggior parte delle imprese non è disposta a sostenere (in particolare nella realtà italiana, caratterizzata da una ridotta dimensione delle imprese).

Anche per questa ragione è importante stabilire vincoli normativi che mantengano spazi e tempi di apprendimento separati: non solo per offrire contenuti formativi eterogenei, ma anche per permettere all'apprendista, o al lavoratore in formazione, di sviluppare un rapporto critico-riflessivo con il sapere tecnico e professionale. Ciò può avvenire solo all'interno di un contesto non interamente subalterno alla logica organizzativa e alle finalità dell'impresa.

In conclusione, non si tratta di assegnare all'educazione il compito di negare ciò che può essere negato solamente con la modificazione storica dei rapporti sociali di produzione. È possibile, però, mantenere, nella reciproca contaminazione, una separazione funzionale tra formazione e produzione, che permetta al soggetto da un lato di riflettere criticamente sul proprio agire, dall'altro di ricevere una formazione professionale sempre eccedente rispetto a quella appresa nel contesto lavorativo in cui si trova temporaneamente ad operare.

**Michele Dal Lago**

(Scuola Internazionale di Dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro  
Università di Bergamo)

<sup>174</sup> R. Mantegazza, *Il problema della formazione nella "Situazione della classe operaia in Inghilterra"*, comunicazione al Convegno Fredrich Engels. 1820-1895, Università degli Studi, Milano 1995, cit. in. R. Mantegazza, *Filosofia dell'educazione*, cit, p. 158.

<sup>175</sup> Come ha scritto Franco Fortini in un breve ma interessante contributo sul rapporto tra scuola e mondo del lavoro: «I sistemi delle tecniche contengono entro di sé, in gradi diversi, i sistemi di valori (ossia le costellazioni ideologiche). La loro visibilità muta però a seconda del contesto sociale e storico in cui si manifestano. È difficile scorgere la presenza di un sistema di valori nell'insegnamento della tecnica per l'uso di una fresatrice mentre è facilissimo scorgerlo nell'insegnamento della tecnica per l'uso di un documento storico» (F. Fortini, *Un giorno o l'altro*, Quodlibet, Macerata 2006, p. 393).

## Nietzsche tra formazione e lavoro. Riflessioni filosofiche per una buona pratica d'apprendistato

Cristina Zaltieri

### Abstract

*The aim of this work is to acknowledge Nietzsche as an effective interlocutor for the close relation between formation and work as outlined in the 2011 state law named 'testo unico'. Doing so we must shift beyond the most popular image of Nietzsche, i.e. the thinker of the aristocratic work's refusal he did acquire from the Greeks putting the emphasis on the intellectual dimension. Nietzsche acknowledges, in his early age, that both manual and intellectual work can be equally alienating. Furthermore he unveils the prominently formative value of work. Finally Nietzsche indicates those pathologies the apprenticeship must defend itself from in order to reach its real fulfilment: the immediate fruition regardless of formative lapse of time, the extinction of the individual into a mere role, work training as a loss of thinking and a closure to any questioning on his acting.*

### Premessa: uno sguardo 'inattuale' su formazione e lavoro

Nel testo unico sull'apprendistato del settembre 2011, l'articolo 1 accomuna tutte e tre le tipologie di apprendistato (per la qualifica o diploma professionale, professionalizzante o di alta formazione e ricerca) sotto un'unica definizione: «contratto di lavoro finalizzato a formazione e occupazione». Questo connubio di lavoro e formazione, in cui consiste la natura specifica dell'apprendistato, dovrebbe in linea teorica esser universalmente riconosciuto come binomio associato – a partire dalla concezione moderna del lavoro - dato che, da una parte il lavoro è divenuto nella nostra cultura l'attività per eccellenza di formazione della persona e, d'altra parte, non si può negare che la formazione porti con sé quei caratteri che sono propri del lavoro: si tratta infatti di un insieme di pratiche che richiedono l'uso di protesi esosomatiche, come la scrittura, e che producono quelle oggettivazioni del sé (testi, documenti, abiti, competenze verificabili) attraverso cui può avvenire, il riconoscimento dell'umano.

In realtà l'originalità dell'apprendistato, la sfida di cui esso è oggi portatore sia nei confronti delle istituzioni attualmente preposte alla formazione sia nei confronti del mercato del lavoro, sta proprio in questo connubio di conoscenza e prassi lavorativa; e forse, proprio in esso sta la maggiore difficoltà alla piena affermazione di questo istituto, peraltro antico quanto la nostra moderna civiltà del lavoro, che potrebbe – se rettamete e pienamente applicato – sanare alcune delle piaghe che affliggono istruzione e lavoro<sup>176</sup>.

<sup>176</sup> A tale riguardo rimandiamo alle osservazioni di Giuseppe Bertagna: «L'aver assimilato l'apprendistato a un processo definito di "istruzione e formazione" significava, (nello spirito della legge del 2003), volerlo sottrarre all'aura formativa negativa nella quale è stato confinato soprattutto negli ultimi cinquant'anni. E affermare che il lavoro e l'impresa non sono in contraddizione con i processi pedagogici dell'istruzione e della formazione, ma anzi ne sono e ne possono costituire, a certe condizioni interne ed esterne al soggetto, addirittura segni elettivi». (Bertagna G., *Apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale. Impianto e significato*, in Tiraboschi M. (a c. di), *Le nuove leggi civili. Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini. Commentario al decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167, e all'articolo 11 del decreto legge 13 agosto 2011, n. 138, convertito con modifiche nella legge 14 settembre 2011, n. 148*, Giuffrè Editore, Milano 2011, pp. 306-307).

Al di là della grande ammirazione che Nietzsche nutrì nei confronti della cultura del Rinascimento italiano, la cui trasmissione era affidata in buona parte all'antico apprendistato, Nietzsche non si occupò certo dell'apprendistato in senso tecnico. In questa mia indagine si vuole interpellare il filosofo a proposito del connubio di lavoro e formazione, ossia dell'essenza stessa tanto preziosa quanto problematica dell'apprendistato, su cui egli ha riflettuto con grande originalità e profondità.

Per quanto concerne la formazione, si tratta di un tema – come acuti critici hanno già dimostrato<sup>177</sup> – centrale nell'opera del filosofo, a partire dal senso profondamente formativo che egli volle attribuire al suo giovanile incarico di professore universitario di filologia. Scrive a proposito all'amico Gersdorff: «Vorrei essere qualcosa di più che un rigido ammaestratore di abili filologi»<sup>178</sup> (*E*, vol. I, 632, 11 aprile 1869) e in una lettera a Rohde del 15 dicembre del 1870 definisce l'insegnamento universitario una «sofferenza istruttiva» che non è fine ma solo mezzo per la propria formazione di insegnante, dunque, percorso di conoscenza e insieme sviluppo di competenze e di mestiere ma anche insieme formazione dell'individuo, ossia un apprendistato necessario per divenir educatore. Resta essenziale aver ben chiaro che lungo l'intero percorso di pensiero Nietzsche, pur errabondo, pur senza discepoli e senza un'istituzione che lo accolga, non sa che farsene della conoscenza e della filosofia se non per porle al servizio della formazione dell'uomo, di una sua elevazione.

Se è innegabile e onnipresente la questione della formazione in Nietzsche, d'altro canto, occorre riconoscere che la tematizzazione del lavoro, pur poco organicamente disseminata nella sua opera, conduce i pochi critici che vi si sono incontrati ad accontentarsi dell'immagine più conosciuta, della 'vulgata', di certo giustificata da molti passi della sua opera, di un Nietzsche radicale detrattore del lavoro e della sua ideologia<sup>179</sup>.

Ora, il compito che qui mi propongo è quello di mostrare come accanto, ma è meglio dire 'oltre', la critica di stampo aristocratico del lavoro – la cui presenza è innegabile e ingombrante - Nietzsche sia giunto a riconoscere un 'valore formativo' del lavoro, punto finora non valorizzato dalla critica ma innegabilmente presente, come cercherò qui di dimostrare.

Ora, tale riconoscimento di un valore formativo del lavoro - che è proprio l'essenza dell'apprendistato – fa di Nietzsche, ai miei occhi, un interlocutore prezioso specie per le

<sup>177</sup> Ci limitiamo qui a segnalare un testo che ha aperto alle riflessioni sulla formazione in Nietzsche: Baroni C., *Nietzsche Éducateur. De l'Homme au Surhomme*, Buchet/Castel, Paris 1961. Baroni afferma chiaramente che: «La scienza per la scienza, la conoscenza per la conoscenza, è un principio estraneo a Nietzsche [...] Nietzsche è l'educatore-nato» (Ivi, pp. 43-44, tr. mia). Tutta la sua impresa filosofica dimostra una costante cura per l'elevazione dell'uomo.

<sup>178</sup> Per tutte le citazioni di Nietzsche ci si riferisce ai testi dell'edizione Adelphi, a cura di Colli G. e Montinari M., tranne che per *La volontà di potenza*. D'ora in poi le citazioni saranno seguite dalle iniziali dell'opera e dal numero di pagina, nel caso non sia numerato il frammento o l'aforisma citato. Le sigle saranno le seguenti. *La nascita della tragedia*=NT; *Umano, troppo umano I*=UTU I; *Umano, troppo umano II*= UTU II; *Frammenti postumi*= FP seguito dagli anni relativi; *La mia vita. Scritti autobiografici 1956-1869*=MV; *Appunti filosofici 1867- 1869*=AF; *L'avvenire delle nostre scuole*=ANS; *La gaia scienza*=GS; *Schopenhauer come educatore*=SE; *La filosofia nell'epoca tragica dei greci*=FT; *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*=UD; *Aurora*=Au; *Epistolario*=E, seguito dal numero romano del volume.

<sup>179</sup> Antimo Negri che ha avuto il merito di essersi dedicato al pensiero di Nietzsche in relazione alla 'civiltà del lavoro' di cui il pensatore è testimone critico, vede in Nietzsche solo il detrattore di tale civiltà, spinto a ciò dal suo 'aristocraticismo radicale', 'dall'antisocialismo' sposando dunque una lettura che è certo quella dominante (e tutt'altro che immotivata) ma non scorge per nulla quella valorizzazione del lavoro come esercizio a cui pure Nietzsche giunge, attraverso motivi goethiani, e che qui sarà il cuore della nostra lettura di Nietzsche. (Cfr. Negri A., *Nietzsche e la civiltà del lavoro*, in AA.VV., *Nietzsche e la fine della filosofia occidentale*, La Cittadella, Assisi 1986).

indicazioni che dalle sue riflessioni si possono trarre su come tale valore possa essere implementato rendendolo il cuore propulsivo di una riuscita formazione e su quali pericoli vadano di contro evitati affinché il lavoro non perda potere formativo e non si riduca a de-formazione dell'individuo.

Sono anni, quelli della maturità di pensiero di Nietzsche, di totale trionfo dell'ideologia moderna del lavoro nella sua massima espressione, quella della civiltà industrializzata; ne è un segno emblematico un episodio di cui Nietzsche coglie pienamente il significato emblematico: l'Imperatore Guglielmo nel 1881 invia al *Reichstag* un discorso in cui proclama: «Siamo tutti lavoratori». Il commento ironico di Nietzsche è che sono tempi in cui anche il più ozioso vuole sentirsi vicino al lavoro perché da tale vicinanza può solo trarre prestigio. (GS, p. 188).

Dunque Nietzsche è testimone del grande rigoglio e dell'onnipervasività del mito del lavoro, che travalica anche le differenze politiche perché riesce ad accomunare nell'identificazione del lavoro come scopo ultimo e senso dell'esistenza, il Kaiser Guglielmo e l'operaio socialista.

L'ideologia del lavoro come espressione compiuta dell'umano non ha sempre dominato la cultura occidentale; pochi i segni di essa, ad esempio, presenti nella civiltà greca e, in genere, nella cultura antica, così cara a Nietzsche.

### La de-formazione del lavoro: Nietzsche e i greci

L'incontro tra Nietzsche e il tema del lavoro avviene da giovanissimo nella *Dissertatio de Theognide Megarensi* con cui si congeda dalla scuola di Pforta nel 1864. Nel 1866 il filosofo appena ventiduenne lavora ad una conferenza da tenersi per la società filologica di amici che aveva fondato a Lipsia, sempre sull'ultima redazione della silloge di Teognide di Megara. In tale occasione la questione del lavoro gli si presenta per due vie: una è quella del confronto con la concezione svilente del lavoro di cui è portavoce il poeta arcaico e aristocratico Teognide; l'altra via – più interessante per ciò che qui mi propongo – è rappresentata dalle riflessioni del giovane Nietzsche sulla sua stessa esperienza di lavoro, lavoro intellettuale, filologico.

Per quanto concerne il tema del lavoro presente in Teognide, poeta collocato nel passaggio tra pieno arcaismo e tardo arcaismo (c.ca 580- 510 a.C.) mi limito ad osservare che nella sua silloge è espresso lo sconcerto di un aristocratico che vede pian piano allontanata dal potere e dai propri privilegi l'élite dorica sotto l'emergere della nuova classe dei mercanti e degli artigiani, di coloro che Teognide chiama con una terminologia che è insieme morale e socio-economica, *kakói/deilói* ( i plebei, i villani) per opporli agli *agathói* ( i nobili, i bennati), liberi dalla vergognosa costrizione del lavoro. Certo questa opposizione agisce anche in Nietzsche<sup>180</sup>.

<sup>180</sup> Per una disamina del particolare e complesso viraggio che Nietzsche, a partire dall'incontro con la concezione greca, darà del concetto di 'aristocrazia'. (Scandella M., *Il giovane Nietzsche e la concezione aristocratica del lavoro nel mondo greco*, «CQIA-Rivista. Formazione, Persona, Lavoro», 1, 2, 2011, pp. 93-108). L'autore mostra come il modello aristocratico, di ascendenza greca, mediato soprattutto da Teognide di Megara, che traspare nello svilimento dell'opera banausica, nella istanza di separazione tra filosofia e professione, venga ben presto complicato da Nietzsche nella valutazione della creazione artistica, per i greci pur sempre banausica e dunque indegna degli *aristoi*. Inoltre Scandella legge nel filosofo l'apertura all'esistenza come 'vita al lavoro' dove l'agire lavorativo umano si valorizza laddove si trasforma da mera fatica in vista dell' autosussistenza in autopoiesi formativa.



Il disprezzo per il lavoro manuale è un tema che attraversa quella cultura greca di cui il giovane filologo era innamorato e il cui incontro fu determinante per la sua formazione. Basti ricordare come già nell'*Iliade* ai nobili guerrieri achei venga contrapposto Tersite, dileggiato e picchiato da Odisseo per le sue parole di sprezzo nei confronti dei basilei. Tersite è descritto con il corpo brutto e deforme quale esempio di chi, di nascita vile, è stato piegato nel corpo dalla fatica del lavoro imposto ed il suo animo, reso deforme anch'esso da passioni vili suscitate dalla vita grama di lavoro, non può condividere i nobili valori degli *aristoi*. Anche dopo il tramonto dell'aristocrazia guerriera dorica permane nella cultura greca una netta distinzione tra coloro che sono liberi dal lavoro e si possono dedicare alle nobili attività della contemplazione e della politica e coloro a cui tocca il lavoro duro, spesso imposto a schiavi, a stranieri residenti, a 'lavoratori' ospiti, a coloro che stavano ai margini della *polis*.

La filosofia eredita questa svalutazione dell'attività banausica. Ricordiamo che il primo pensatore della tradizione occidentale, Talete, è descritto così intento alla contemplazione del cielo da cadere in un pozzo e subire per questo lo scherno di una serva. La scena della filosofia occidentale si apre dunque con l'opposizione di due attanti: il contemplatore-filosofo e il lavoratore-servo (la lavoratrice-serva a marcare una differenza ancor più radicale perché anche di genere!) che provengono da pratiche opposte, inconciliabili, l'uno contempla ciò che è più lontano dalle pratiche della vita quotidiana, il cielo, ma si rivela incapace di amministrarsi nei passi da compiere sulla terra, l'altra è l'incarnazione del lavoro quotidiano, della fatica (*ponos*) che non permette di alzare gli occhi al cielo, anzi vede solo superfluo e dannoso tale gesto. Resta che in questo contesto culturale colui che eleva il proprio animo, colui che intraprende, meglio inaugura una nuova *odos* di formazione è il contemplatore, non certo il lavoratore.

L'opposizione tra chi pensa e chi lavora si mantiene in Platone, che su tale distinzione precipua costruisce la gerarchia sociale della sua *Repubblica* e in Aristotele che nella *Metafisica* teorizza il primato delle scienze contemplative su quelle pratiche e poietiche<sup>181</sup>.

È innegabile che l'idea delle due caste, quella di chi lavora e quella di chi pensa riemerge carsicamente lungo l'opera di Nietzsche.

In *Umano, troppo umano*, s'incontra un celebre aforisma, il 439, che dice: «Civiltà e casta. Una civiltà superiore vuole due distinte caste: chi lavora e chi ozia o, con espressione più forte, la casta del lavoro forzato e la casta del lavoro libero» (*UTU*, af.439). Nel medesimo testo si legge: «La mia utopia. Il lavoro andrebbe affidato a chi ne soffre di meno, a chi è meno sensibile» (*UTU*, af.462).

Si tratta di un pensiero di certo viziato da una separazione netta tra conoscenza e lavoro che è figlia dell'epoca e che ora non convince più<sup>182</sup> (Nietzsche in queste affermazioni si mostra, lui sì, ancora schiavo del retaggio aristotelico).

Ma è troppo semplice e riduttivo liquidare il dualismo sociale di Nietzsche come mera espressione della posizione classista, antioperaia e antisocialista di un reazionario, secondo la lettura di Lukács che ha fatto scuola. In realtà la questione è più complessa e fa ancora problema ai giorni nostri. La si può meglio comprendere a partire da un celebre passo de *La nascita della tragedia* dove parlando della società alessandrina in realtà il filosofo asserisce qualcosa che riguarda anche noi:

<sup>181</sup> Cfr. Aristotele, *Metafisica*, Laterza, Roma-Bari1965, libro VI, cap. I.

<sup>182</sup> Una riflessione radicale sulla dualità tra conoscenza e lavoro è proposta in Sini C., *L'uomo, la macchina, l'automa: lavoro e conoscenza tra futuro prossimo e passato remoto*, Bollati Boringhieri, Torino 2009. Sull'intreccio, sempre presente, tra conoscere, produrre e agir bene cfr. Bertagna G., *Dall'educazione alla pedagogia*, Editrice La Scuola, Brescia 2010, p. 386.

Si noti bene: la cultura alessandrina ha bisogno, per poter esistere durevolmente, di una classe di schiavi; ma essa, nella sua concezione ottimistica dell'esistenza, nega la necessità di una tale classe e va perciò gradualmente incontro, quando sia esaurito l'effetto delle sue belle parole di seduzione e di rassicurazione della "dignità dell'uomo" e della "dignità del lavoro" a un'orrenda distruzione. (NT, p.120)

Dunque la contraddizione, patogena per una società che là alberghi, è la seguente: per produrre frutti sempre più elevati e sofisticati di cultura e civiltà occorre 'allevare' al proprio interno una classe di uomini dediti esclusivamente alla ricerca e, quindi, liberati dal lavoro ma, di contro, tale allevamento richiede la presenza di una massa di sottomessi «alla schiavitù dei bisogni impellenti della vita». Se poi una simile società elegge a propri valori fondamentali quelli dell'uguale dignità dell'uomo e della dignità del lavoro questi due aspetti – quello della divisione del lavoro e quello 'valoriale' - così nettamente in contrasto, verranno prima o poi a collidere e per quella società, per quella civiltà, sarà una inevitabile crisi.

Ovviamente si tratta di un monito ancora attuale: se si vuol mantenere la cultura in quella separatezza da casta di super specialisti che nell'Occidente appare ancor oggi il modello imperante, allora badate - avverte Nietzsche - ci dovranno sempre essere degli schiavi, ossia coloro che sottopagati, misconosciuti, sviliti, faranno tutti i lavori che i privilegiati non vogliono fare. Se non si vuole pagare questo prezzo allora occorre mettere in conto che dovrà cambiare anche il modo di fare cultura, dunque la formazione (non più elitaria, non più contrapposta al lavoro) e bisogna essere disposti a tale cambiamento progettandolo, ossia pensando in modo nuovo sia la formazione che il lavoro<sup>183</sup>.

Ma, sempre a partire nella riflessione sul lavoro del giovane Nietzsche rispetto a Teognide, c'è altro ancora, come si è anticipato, che può essere utile alla nostra indagine su formazione e lavoro e consiste in ciò: questo lavoro filologico intensissimo per il giovane Nietzsche gli aprirà gli occhi sull'alienazione che anche il lavoro intellettuale può produrre.

Abbiamo detto che lo studio della silloge di Teognide è uno dei primi lavori del giovane Nietzsche filologo, uno degli studi che gli guadagnerà la cattedra di Filologia greca all'Università di Basilea a soli 25 anni. Nietzsche racconta di come il suo maestro Ritschl lo avesse convocato, dopo aver letto il suo lavoro su Teognide, per dichiararsi ammirato del rigore metodico e della sicurezza combinatoria dimostrate da un così giovane allievo. (Cfr. MV, p.165).

Proprio a partire da tale sua personale esperienza di lavoro filologico, peraltro di successo, Nietzsche ha un ripensamento a proposito della netta partizione di lavoro manuale vile e lavoro contemplativo nobile. Egli scriverà all'amico Deussen due anni dopo, nel 1868, citando i *Parerga e paralipomena* di Schopenhauer:

Le capacità necessarie per produrre qualcosa di lodevole in campo filologico sono *incredibilmente* modeste e chiunque, purché collocato al posto giusto, impara a fabbricare la sua vite. [...] Se si assume un punto di vista più elevato, il punto di vista della storia della cultura, si vede come anche questi ingegni non siano in fondo che operai, al servizio cioè di un qualche grande semidio della filosofia<sup>184</sup>

<sup>183</sup> Questa lettura mi è suggerita da Carlo Sini. Cfr. (a c. di) Zaltieri C., *Pensare il lavoro: intervista a Carlo Sini*, «CQIA-Rivista. Formazione, Persona, Lavoro», 2, 2011, pp. 12-26. Questo punto suscitato dal confronto con Nietzsche mi pare molto importante perché spinge a valorizzare dell'apprendistato proprio quella che all'inizio abbiamo definito la sua essenza: il superamento del dualismo formazione/lavoro ancora così difficile da praticare.

<sup>184</sup> AF, p. 252.

Dunque, la pratica del sapere specialistico, in questo caso di quello filologico, è resa possibile nella sua più efficace performatività solo perdendo di vista la complessità dell'agire umano per fissare solo un elemento, per isolare dalla totalità solo un piccolo pezzo: «Nella filologia mancano grandi pensieri, e per questo nello studio universitario non vi è sufficiente slancio. I lavoratori sono diventati operai di fabbrica. Perdono d'occhio il funzionamento del tutto»<sup>185</sup>. Ne *L'avvenire delle nostre scuole* si legge: «Lo studioso superspecializzato come l'operaio: non sa nulla al di là della vite che ha imparato ad avvitare. E a parlare di tutto resta il giornalista. Non c'è spazio per altro»<sup>186</sup>.

Nell'aforisma 366 del testo *La gaia scienza* del 1882 Nietzsche ritorna su questo tema con toni ispirati riflettendo sui costi della super specializzazione del lavoro culturale che in effetti era per l'Occidente un risultato piuttosto recente (al tempi di Kant, solo novanta anni prima, un filosofo poteva essere anche astronomo, studioso di fisica, matematico...).

*Davanti a un libro erudito.* Ogni specialista ha la sua gobba. Il libro di un erudito rispecchia sempre anche un'anima incurvata: ogni mestiere incurva. Si rivedono gli amici coi quali si è stati giovani, dopo che si sono insediati nel possesso della loro scienza: ah, come è sempre accaduto anche il contrario! Ah, come essi stessi sono ormai per sempre posseduti e alla mercé di essa! Abbarbicati nel loro angolo, malconci fino ad essere irricognoscibili, non liberi, defraudati del loro equilibrio, emaciati e angolosi dappertutto, solo in un punto straordinariamente rotondi, - si è commossi e si tace, quando li si ritrova così. Anche supponendo che il suo sia un pavimento dorato, ogni mestiere ha sopra di sé un soffitto di piombo che preme sempre di più sull'anima finché essa resta stranamente schiacciata e incurvata. Non la si può più cambiare. [...] ogni specie di maestria la si paga a caro prezzo su questa terra [...] si è uomini della propria specialità, a prezzo di essere anche le vittime di questa. "Commesso del negozio dello spirito", "facchino della cultura"<sup>187</sup>

Dunque, per Nietzsche poco più che ventenne, non si tratta più di opporre aristotelicamente la contemplazione intellettuale al lavoro per considerare la prima un percorso di formazione adeguato al raggiungimento di una vita compiuta - quella dell'uomo speculativo - e il secondo invece affatto formativo, bensì 'de-formativo' («ogni mestiere incurva») e destinato ad una vita vile. Gli *aristoi* non sono dunque da identificare con coloro che si dedicano alla vita di pensiero, *bios theoreticos*, poiché anche lo studio può essere alienante; anche la sua pratica, quando diviene cieca del fine, semplicemente meccanica, incontra (è l'esperienza stessa di Nietzsche filologo che scrive sulla silloge di Teognide) la vergogna della reificazione e il venir meno del desiderio che deve innervare di sé l'opera umana. Anche la scienza può deformare, incurvare, ingobbire l'anima. Ciò avviene quando la cosiddetta 'maestria' nella disciplina non è affatto una signoria su di essa (come la parola potrebbe far intendere) bensì è ottenuta attraverso un essere posseduto interamente da essa, invasi, in ogni fibra e in ogni momento della vita, dal suo esercizio e dalla sua pratica, vittime di essa più che maestri.

Ma attenzione, nemmeno il filosofo può dirsi salvo dallo svilimento sempre possibile del lavoro. Nella seconda inattuale dedicata a Schopenhauer, proprio sull'onda delle riflessioni di Schopenhauer intorno alla filosofia diventata puro mestiere nelle Università, Nietzsche osserva, attraverso un aneddoto su Diogene Cinico, che la filosofia non è più tale quando non suscita alcun turbamento, quando non scuote gli animi e non provoca a pensare, divenendo così lavoro svilito perché svuotato dalla propria essenza, addomesticato ai fini dell'istruzione, forse, ma non certo della formazione: anche in questo

<sup>185</sup> AF, p. 81.

<sup>186</sup> ANS, p. 34.

<sup>187</sup> GS, p. 366.

caso vediamo separati i destini della formazione e del lavoro, questa volta nella pratica del mestiere del filosofo.

### Verso il lavoro formativo

Ma c'è una via che Nietzsche scorge come quella capace di superare lo iato tra le due pratiche di costituzione dell'umano intrecciandole in un tessuto che emendi l'una dall'elitarismo fine a se stesso (la formazione), l'altro dal mero fare costretto e dal triste destino di curvare nella fatica corpo e mente, dunque di de-formare l'uomo (il lavoro).

Ci conduce a questa via una frase che Nietzsche assume da Goethe e che troviamo negli appunti giovanili coevi a quelli che abbiamo esaminato: «Conosci te stesso. Nell'azione, non nella contemplazione»<sup>188</sup>. L'aggiunta goethiana al motto socratico lo cambia molto perchè esplicita che la conoscenza della propria natura non sta in una ipotetica ascoltazione interiore del proprio *daimon*; piuttosto l'uomo si conosce nel proprio fare; più precisamente, sono i resti del fare che si oggettivano in prodotti, in opere, in effetti, attraverso i quali il soggetto si rispecchia come tale, o meglio, si costituisce come tale. Questa frase ci guida verso un passaggio ulteriore della riflessione di Nietzsche sul lavoro che concerne la scoperta del valore eminentemente formativo della prassi produttiva, operativa. Un valore che emerge non tanto dall'incontro tra due entità differenti, lavoro e formazione da porre una vicino all'altra, un po' dell'uno e un po' dell'altra per una corretta costituzione dell'individuo, quanto piuttosto nel concepirle come un'endiade (formazione produttiva o lavoro formativo) ed è proprio questa che ci appare come la direzione auspicabile per una realizzazione piena dell'apprendistato.

Un primo importante passo in direzione dell'intreccio di formazione e lavoro ce lo offrono le considerazioni nietzscheane sulla buona *Eris* che stimola l'agire e che ha l'effetto fondamentale di disinnescare la potenza pericolosa delle passioni utilizzando la loro forza come propulsione dell'azione produttiva.

In un testo incompiuto del 1870, *Agone omerico*, Nietzsche considera la vicenda narrata da Esiodo ne *Le opere e i giorni*: sono due le dee chiamate entrambe *Eris*, discordia. Una porta a guerra e distruzione e genera solo nera morte. La seconda è invece il motore dell'agire umano perché invece che al conflitto distruttivo conduce all'*agone*, che è sempre mosso da forze conflittuali, ma trattenute nei loro aspetti mortiferi e poi sublimati in gara, in competizione produttiva. In che modo precipuo si esprime questa modalità, tipicamente greca per Nietzsche, di utilizzare a buon fine una pulsione forte e negativa? In primo luogo proprio nel lavoro. Dice Esiodo:

Questa seconda Eris spinge al lavoro anche l'uomo inetto; e quando qualcuno che non possiede nulla guarda un altro che è ricco, egli si affretta allora nello stesso modo a seminare, a piantare e a mettere bene in ordine la casa; il vicino gareggia con il vicino che tende al benessere. Buona è questa Eris per gli uomini. Anche il vasaio è astioso verso il vasaio, e il carpentiere verso il carpentiere; il mendicante invidia il mendicante, e il cantore il cantore<sup>189</sup>

A meglio completare questo pensiero che Nietzsche assume da Esiodo, in un frammento probabilmente del 1872, il filosofo ritorna al magistero di Goethe e dice: «Educare grandi uomini è il compito più alto dell'umanità. [...] Goethe osserva che grandi uomini, senza un'ampia e adeguata sfera di attività, si scaricano in stravaganze»<sup>190</sup>.

<sup>188</sup> AF, p. 179.

<sup>189</sup> Esiodo, *Le opere e i giorni*, vv. 11-26, cit. in Nietzsche F., *Agone omerico*, in FT, pp.120-121.

<sup>190</sup> FP Estate 1872 – Autunno 1873, p. 274.

Il lavoro s'inserisce ora nel contesto di un pensiero antropologico che Nietzsche è andato formando in quegli anni e che ha già avuto modo di esprimere in *Su verità e menzogna in senso extramurale*. L'uomo è una creatura di povero istinto ma di fortissime pulsioni che non vanno annichilite, come spesso la civiltà tende a fare, perché in tal modo si crea patologia, distorsione malsana di queste forze che non scaricate all'esterno, in un agire, diventano autodistruttive. Esse vanno invece contenute, disciplinate, declinate in modo produttivo. In questo contesto il lavoro, il mettersi in azione nel far buone opere, è uno dei pochi modi che l'uomo ha a disposizione per disciplinare tali pulsioni selvagge; esso mostra, ad uno scavo genealogico, che l'origine del lavoro non ha tanto a che fare con le finalità nobili di cui la civiltà lo ammanta - l'utilità sociale, la generosità per l'altro... - poiché le opere dell'uomo spesso sono spinte da pulsioni ben diverse: emulazione, competizione, volontà di autoaffermazione. Ma il risultato è comunque fondamentale sia per lo sviluppo della civiltà sia per il processo di soggettivazione: un *dressage* delle forze pulsionali, un loro modellamento, una cura di sé che avviene nella piegatura della forza, come dirà Foucault proprio a proposito del mondo greco - dove tale piegatura permette di dar forma e stile alla caoticità energetico-patica della vita.

Emerge qui il carattere oltremodo essenziale del lavoro, quello appunto formativo, che Nietzsche non aveva ancora riconosciuto: non si tratta più del lavoro-mestiere che curva, che deforma, che s'impadronisce del corpo e della mente come utensili al proprio servizio facendo perdere loro ogni intelligenza sul senso del proprio fare, anche quando questo è lavoro intellettuale, bensì si tratta del lavoro che è attività capace di convogliare le forze profonde, le pulsioni che lasciate libere - specie in gioventù aggiungo io - potrebbero assumere carica negativa, distruttiva e autodistruttiva mentre incanalate in uno stimolante esercizio del corpo e della mente, diventano produttive perché irradiano la loro forza nel fare lavorativo dandogli slancio performante e creativo.

Ora, quello su cui occorre riflettere al fine della nostra indagine sull'intreccio di formazione e lavoro, condizione necessaria per la buona realizzazione d'ogni apprendistato, è proprio questa indicazione nietzscheana: il lavoro può divenire formativo laddove riesce a catalizzare le pulsioni profonde dell'animo umano e a porre al proprio servizio la loro forza, declinandola attraverso la disciplina di un esercizio, fatto in primo luogo di un'imitazione e di una ripetizione di gesti destinata ad un'acquisizione di competenze entro cui andrebbe a germinare la creatività<sup>191</sup>. Si metterebbe così in gioco una 'piegatura' dell'umano (un processo di soggettivazione) che non de-forma colui che apprende il lavoro, nel senso di omologarlo ad una 'curvatura' dispotica e unica imposta dal mestiere poiché il maestro- tutore dovrà guidare il *dressage* dell'apprendista tenendo conto delle sue pulsioni (sempre uniche, individualizzate) che vanno in lui sollecitate e convogliate in un fare lavorativo, qualunque esso sia, a qualunque grado di apprendistato, che permetta l'espressione di uno *stile*, di un *ethos* che divenga la manifestazione unica di quella vita. Utilizzando il linguaggio di Gilbert Simondon, uno dei più acuti studiosi del

<sup>191</sup> A tale proposito risulta interessante la natura "asketologica" che Peter Sloterdijk legge come cuore della formazione dell'umano (antropotecnica), in quanto identifica la *paideia* come un' «arte di dirigere la formazione delle abitudini e di approntare complesse competenze su uno zoccolo di esercizi automatizzati» È entro questo abito imitativo e ripetitivo che la ripetizione può volgersi contro se stessa aprendosi alla scintilla della creazione. (Sloterdijk P., *Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechnik*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 2009, tr.it. di Franchini S., *Devi cambiare la tua vita*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2010, p. 240). È interessante che l'autore legga proprio in Nietzsche uno dei maestri dell'antropotecnica come esercizio utilizzando questa chiave per una lettura originale e inedita del superuomo.

processo di individuazione, «l'emozione non è disorganizzazione del soggetto, ma innesco di una nuova strutturazione che potrà stabilizzarsi solo nel collettivo»<sup>192</sup>.

Per chiarire, Simondon vede nell'emozione un'energia magmatica preindividuale, che non appartiene solo al soggetto già costituito, bensì lo precede per circolare ed esprimersi negli interstizi relazionali, in ciò che egli chiama transindividualità. Simondon non vede nell'emozione né una forza destabilizzante né d'altra parte stabilizzante in virtù di una ipotetica natura propria, essa è piuttosto un'energia da impiegare nel processo d'individuazione, nella formazione; l'importante è che il collettivo, la comunità (aggiungiamo ai nostri fini, l'impresa, il mercato) sappia farne l'occasione (l'innesco) per una nuova strutturazione, ossia per una tappa di formazione dell'individuo. Nell'apprendistato sarà dunque importante accogliere tutto il potenziale offerto dall'emozione (pulsioni, desideri) di cui il singolo è portatore e metterlo al servizio dell'impresa di formazione/lavoro in modo che non vi sia semplicemente un mero addestramento al mestiere, una mera adeguazione alla richiesta del mercato, ma che il processo di individuazione abbia in esso un passo importante perché solo se tale processo riesce, non solo in prima istanza l'individuo, ma anche l'impresa e il mercato possono realmente trarne vantaggio, la prima potendo contare su un lavoro partecipe e creativo, il secondo su soggetti consapevoli e responsabili.

Resta da considerare un tema forte e ricorrente nella nostra cultura che si rivela essere una sorta di *pendant* del lavoro abietto, del mestiere deformante: si tratta di ciò che Nietzsche individua nel «sabato dei sabati».

Nei *Frammenti postumi 1884-1885* Nietzsche esprime la propria ostilità per l'ideale del riposo, della fine totale del lavoro, ritenendolo mortifero perché esito di un annichimento delle forze pulsionali ed espressive che abbiamo visto essere il motore sotterraneo dell'attività. Non a caso Nietzsche lo accomuna alla 'desensualizzazione': «Io provo ostilità: 1) per la desensualizzazione; 2) per tutte le teorie che hanno lo sguardo rivolto a una fine, a un riposo, a un "sabato di tutti i sabati". Contro la mentalità che aspira al sabato dei sabati, alla felicità della quiete»<sup>193</sup>. E poi ancora nei *Frammenti postumi 1887-1888* troviamo:

L'ideale spregevole della cessazione del lavoro, d'ogni fatica, d'ogni lotta e contrasto: è l'ammenda che l'uomo paga per l'enorme dispendio che deve sostenere in tutti i compiti reali e urgenti. In tale desiderio le nature più forti e quelle più impotenti diventano uguali fra loro<sup>194</sup>

Il sabato dei sabati è legato strettamente al lavoro abietto, ne è l'effetto. Anche Ernst Bloch nel suo *Il principio speranza* prendendo in considerazione i volti che l'utopia aveva assunto in Occidente, osserva amaramente che anche l'aldilà, l'oltre-vita cristiano, ha troppo spesso assunto i caratteri della negazione di ogni fare (il riposo eterno), denunciando in tal modo come la vita – specie per gli umili – sia sempre apparsa troppo svilita dalla fatica brutta e dallo sforzo cieco.

Tale visione di totale abbandono dell'opera è profondamente mortifera in quanto si pone in antitesi con la vita stessa. Nietzsche pensa alla vita come a un campo di forze, come manifestazione di potenze differenti (patiche, affettive, espressive, interpretative...) che attraversano e mettono in azione gli individui. Ogni manifestazione di forza si può esprimere solo nello sforzo, nel fare, dunque di contro a una resistenza, ad un'opposizione. Osserva Nietzsche:

<sup>192</sup> G. Simondon, *L'individuazione psichica e collettiva. Á la lumière des notions de Forme, Information, Potentiel et Métastabilité*, Editions Aubier, 1989; tr.it. di P. Virno, DeriveApprodi, Roma 2001, p. 170.

<sup>193</sup> *FP 1884-1885*, 34[90] e 37[14].

<sup>194</sup> *FP 1887-1888*, 11[278].

Ogni attività in quanto tale fa piacere – dicono i fisiologi. Perché? Fare come liberazione da una pressione dovuta all'accumulo di forza? Superamento di resistenze?  
Il piacere come solletico del sentimento di potenza che presuppone sempre qualcosa che resiste ed è vinto<sup>195</sup>

e ne *La volontà di potenza* si legge:

Perché ogni *attività*, anche quella di produzione del senso, è legata al piacere? Forse perché prima c'è da superare un ostacolo, una pressione? O piuttosto perché ogni azione è un superare, un dominare, un aumento della sensazione di potenza? Il piacere di pensare. E alla fine non ne va più soltanto della sensazione di potenza, ma del piacere del creare e del piacere per ciò che si è creato: infatti, ogni attività accede alla nostra coscienza come coscienza di un'“opera”<sup>196</sup>

Nietzsche spiega che la piena espressione della vita, della vita di ognuno (volontà di potenza) si manifesta come sforzo, slancio contro resistenze; cerca quello che le si contrappone e da ciò ha la spinta all'azione e una conseguente soddisfazione.

Ecco che il lavoro in questo contesto, appare a Nietzsche come quella prassi che afferrando, manipolando, trasformando il ‘pratico-inerte’ (secondo il linguaggio sartriano) incontrato come resistenza e ostacolo, diviene occasione per il manifestarsi, alla coscienza dell'agente, dell'opera. Ora l'opera è occasione di felicità, di piacere (altri elementi che possono valorizzare dunque il lavoro) sia perché è espressione di energia che modifica, forgia il pratico-inerte sia per la sua natura di creazione di prodotti attraverso cui il soggetto si costituisce perché in essa si rispecchia e si identifica, si forma.

Partito, sotto l'influenza del fatale incontro con la cultura greca, da una totale svalutazione del lavoro in ambito formativo a vantaggio dell'ozio filosofico, Nietzsche ha saputo cogliere nel lavoro una prassi capace di contenere pulsioni distruttive e di plasmare forze potenti nell'uomo, declinandole in modi formativi e socialmente utili.

### **Contro le patologie che ostacolano il lavoro formativo**

Ma il magistero di Nietzsche sul lavoro come elemento formativo di un apprendistato non si arresta qui. Alcune importanti critiche che egli muove alla civiltà del lavoro possono servire per comprendere cosa evitare affinché il lavoro sia occasione di reale formazione e non solo di mera adeguazione al mercato, come ogni buona pratica di apprendistato richiede.

Nella critica alla civiltà del suo tempo, idolaria del lavoro, si vede in azione il filosofo del martello, colui che davanti al bell'edificio degli ideali indiscussi, saggia, ausculta, decostruisce, sterra le fondamenta e ne mostra la debolezza, la pericolosità.

Gli elementi critici a proposito di tale cultura possono, a mio parere, essere ricondotti a tre tipologie di fondo:

1) critica del lavoro come utilizzazione immediata degli uomini (di contro valorizzazione nietzscheana della *dépense*); 2) critica del lavoro come sclerotizzazione del ruolo e negazione dell'individuo; 3) critica del lavoro come *divertissement*;

1) Questo primo aspetto si rivela essenziale per un corretto connubio di lavoro e formazione. Le prime riflessioni a riguardo le troviamo, non a caso, nel testo della

<sup>195</sup> FP 1885-1887, 7[18].

<sup>196</sup> F. Nietzsche, *La volontà di potenza*, Bompiani, Torino 2001, af. 661. D'ora in poi VP, seguito dal numero dell'aforisma.

conferenza sull'educazione tenuta da Nietzsche giovane professore di Basilea nel 1872, *Sull'avvenire delle nostre scuole*.

La questione che mina il sistema formativo del tempo, qui si legge, è che esso è dominato da un unico criterio: l'utilizzabilità degli individui da ottenere nei tempi e nei modi più economici e immediati. Questo è l'esito della pressione del mercato e del mondo del lavoro su quello della formazione. Ma questa modalità non paga perché la formazione richiede accoglimento di un elemento di *dépense* ( questo non è termine di Nietzsche, bensì di un suo acuto lettore del novecento, Bataille), ossia di spreco, di dissipazione che è connaturato al percorso formativo. Ogni processo formativo, così come ogni processo naturale, prevede tempi apparentemente morti, sprechi apparenti che sono in realtà luoghi di fucina di ogni buona crescita. La natura stessa insegna (qui Nietzsche utilizza la sua cultura scientifica) che i processi di evoluzione della specie presentano fallimenti, arresti. Purtroppo la *dépense* fa scandalo nella formazione in un mondo, quale quello dell'economicismo imperante, che vuole degli uomini immediatamente 'correnti' come le monete.<sup>197</sup>

Nella seconda delle *Considerazioni inattuali*, quella dal titolo *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*, scritta l'anno dopo rispetto alla conferenza sulle scuole tedesche, Nietzsche scrive:

Ma questa non sarà neanche l'epoca delle personalità divenute compiute e mature, delle personalità armoniose, bensì quella del lavoro comune più utile possibile. Questo invero significa soltanto: gli uomini devono essere adattati agli scopi del tempo, per potervi metter mano il più presto possibile; devono lavorare nella fabbrica delle utilità generali prima di essere maturi, anzi perché non divengano affatto maturi – in quanto questo sarebbe un lusso che sottrarrebbe una quantità di forze "al mercato del lavoro". Si accecano certi uccelli perché cantino meglio: io non credo che gli uomini di oggi cantino meglio dei loro avi, ma quello che io so, è che li si acceca per tempo. [...] Si rovina la scienza a utilizzare uomini non maturi nella "fabbrica della scienza" come si rovinano anche gli schiavi<sup>198</sup>

Qualche anno più tardi un aforisma del testo *Aurora* del 1881 torna sul tema:

*I quotidianamente usati*. Non si è lasciato tempo ai giovani di darsi una direzione, li si è educati all'essere quotidianamente usati [...] resta il fatto che a questi poveri animali da tiro non si possono rifiutare le "ferie" – come viene chiamato questo ideale d'ozio di un secolo stremato dal troppo lavoro: in cui è concesso una volta tanto abbandonarsi alla pigrizia e rincretinarsi e bambineggiare a proprio piacimento<sup>199</sup>

Dunque una prima tendenza pericolosa per un buon apprendistato è quella che il percorso sia dominato dall'ansia di prestazione, che il principio dell'immediata utilizzabilità dell'apprendista-tirocinante si divori la pienezza del processo di formazione/lavoro asservendolo a logiche utilitaristiche che in tale ambito risulterebbero fallimentari non solo per l'individuo "affatto maturo", ma, in un'ottica non miope, anche per la stessa impresa.

2) La seconda tipologia di riflessioni critiche sulla civiltà del lavoro presenta un'inflessione che definirei kierkegaardiana. Vediamo in che senso. Kierkegaard nella sua disamina dei diversi possibili esistenziali, considera dopo lo stadio estetico - incarnato da Don Giovanni- lo stadio etico, nel quale, si sa, l'uomo accoglie in sé l'universale, rinuncia all'unicità della

<sup>197</sup> ANS, p. 27. Sulla concezione che Nietzsche ha della formazione e della 'dépense' in essa necessaria mi permetto di rinviare a: Zaltieri C., *Insegnare l'ininsegnabile. Nietzsche e la cultura tra dépense e creazione*, «Nuova Secondaria», xxvii, 9, pp. 71-73.

<sup>198</sup> UD, pp. 60-62.

<sup>199</sup> Au, af. 178.



scelta estetica, accetta di aderire a un ruolo (padre, marito, lavoratore, cittadino...) che lo inserisce perfettamente nella collettività.

Ora la vita etica, che ha come proprio fulcro il lavoro, degenera molto spesso in conformismo e acquiescenza, malattie sociali contro le quali Kierkegaard, dalle pagine del suo giornale *Il momento*, si battè fino alla morte.

Non sappiamo con esattezza se Nietzsche avesse letto Kierkegaard; ne fu certo esortato dal suo ammiratore Georg Brandes, che era studioso del filosofo danese. Fra le innumerevoli opere possedute e lette da Nietzsche va sicuramente annoverata una copia di *Christliche Ethik* (1873) di Hans Lassen Martensen in cui questi citava con abbondanza ed illustrava le tesi individualistiche del pensatore cristiano.

Resta che una delle ricorrenti critiche alla cultura imperante del lavoro ha un sapore kierkegaardiano. Leggiamo in *Umano, troppo umano*:

Agli uomini attivi manca di solito l'attività superiore: voglio dire quella individuale. Essi sono attivi come funzionari, commercianti, dotti, cioè come rappresentanti di una specie, ma non come uomini affatto determinati, singoli, unici; a questo riguardo sono pigri<sup>200</sup>

E in *Aurora* Nietzsche scrive:

*Gli apologeti del lavoro.* Nell'esaltazione del "lavoro", negli instancabili discorsi sulla "benedizione del lavoro" vedo la stessa riposta intenzione che si nasconde nella lode delle azioni impersonali di comune utilità: la paura, cioè, di ogni realtà individuale. In fondo, alla vista del lavoro – e con ciò si intende sempre quella faticosa operosità che dura dalla mattina alla sera - si sente che oggi è la migliore polizia e tiene ciascuno a freno e riesce a impedire validamente il potenziarsi della ragione, della cupidità, del desiderio d'indipendenza. Esso logora straordinariamente una gran quantità d'energia nervosa e la sottrae al riflettere, allo scervellarsi, al sognare, al preoccuparsi, all'amare, all'odiare; esso si pone sempre sott'occhio un piccolo obiettivo e procura lievi e regolari appagamenti. Così una società in cui di continuo si lavora duramente, avrà maggior sicurezza: e si adora oggi la sicurezza come la divina somma. E ora! Orribile! Proprio il "lavoratore" s'è fatto pericoloso! Gli "individui pericolosi" brulicano! E dietro ad essi, il pericolo dei pericoli – l'*individuum!*<sup>201</sup>

Dunque una questione da tener ben presente in ogni percorso d'apprendistato è che la formazione non può essere intesa come l'adeguazione del singolo a una forma predefinita e universale, ogni vera formazione deve essere un processo di individuazione. Gli effetti dell'eliminazione dell'individuale sono molteplici: vanno dalla degenerazione della cultura del lavoro in idolatria del lavoro (un certo protestantesimo è giunto a ciò come racconterà Max Weber ne *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*) al venir meno d'ogni responsabilità individuale (male ancor oggi molto diffuso). A tale ultimo proposito Nietzsche osserva: «Come avviene che un grande numero di uomini compie azioni alle quali l'individuo non acconsentirebbe mai? Mediante la ripartizione della responsabilità, del comando e dell'esecuzione. Ciò viene ottenuto mediante la divisione del lavoro»<sup>202</sup>.

Questa è un'osservazione che sarà ripresa e ampliata da Arendt, Anders e altri pensatori della società di massa; essa rende conto di quella potente mutazione dell'agente dovuta al rimbalzo della prassi su di esso; nel lavoro non muta solo l'oggetto lavorato - la terra che viene vangata, il metallo forgiato, il cavallo addomesticato- ma in tali pratiche l'agente subisce una retroazione che lo muta – la vanga gli curva il corpo, martello e incudine gli modificano mani e braccia, cavalcare l'animale gli cambia la postura ecc..<sup>203</sup>

<sup>200</sup> UTU 1, af. 283.

<sup>201</sup> Au, § 173.

<sup>202</sup> VP, § 717/718.

<sup>203</sup> Su questo tema cfr. Cambria F., *La materia della storia. Prassi e conoscenza in J.P. Sartre*, ETS, Pisa 2009.

Si apprende che il lavoro separa il suo destino da quello della formazione dell'individuo se si limita ad addestrare a un ruolo senza che l'individuo venga accompagnato nell'apprendistato ad imparare a declinare il lavoro secondo la propria natura singolare, riuscendo così a mantenere quel senso di responsabilità nel fare che viene perso adeguandosi semplicemente a un ruolo, divenendo meri esecutori di mansioni imposte.

3) La terza radicale critica mossa da Nietzsche alla sua società del lavoro può definirsi di stampo pascaliano e consiste nella funzione di *divertissement* che il lavoro può assumere. Occorre tener presente che il rapporto tra Nietzsche e Pascal è molto profondo, ci sono almeno 100 riferimenti espliciti a Pascal nelle opere nietzscheane, l'amico Franz Overbeck nel testo *Ricordi di Nietzsche* afferma che Nietzsche si sentiva in una profonda sintonia spirituale con Pascal anche se ciò non significava accettarne totalmente il pensiero (proprio a proposito di Pascal, accomunato qui a Schopenhauer, egli ebbe a dire: ho per loro l'attaccamento di un amico che deve dunque restare sincero per essere tale, né amante- facilmente poco critico - né zimbello – totalmente prono al suo pensiero).

Un tema che ebbe in comune con Pascal fu proprio quello del *divertissement* che Nietzsche nel suo tempo vedeva incarnato precipuamente dal lavoro: «*Valore di una professione* Una professione rende spensierati; in ciò consiste la sua più grande benedizione. Giacché essa è una salvaguardia, dietro la quale ci si può legittimamente ritirare quando si è assaliti da pensieri e preoccupazioni d'ordine generale»<sup>204</sup>.

Il lavoro rende 'spensierati' nel senso che toglie i pensieri. È importante che non si divori le giornate, la vita, perché essere senza pensieri vuol dire essere senza progetto, senza desiderio, senza vergogna per ciò che si pone all'opera.

Nella *Genealogia della morale*, laddove Nietzsche sta indagando sull'ascetismo, come valore sotterraneo fondamentale della morale in Occidente, si legge:

Uno degli strumenti dell'ascetismo.

Le esistenze deboli per annullare il dolore usano come training *l'attività macchinale*, che oggi viene chiamata "la benedizione dl lavoro". In cosa consiste? Che un fare e di nuovo solo un fare entra costantemente nella coscienza e resta quindi poco posto in essa per il soffrire: infatti è angusta questa stanza della coscienza umana!

Cosa le compete? Assoluta regolarità, la puntuale, irriflessa obbedienza, l'acquisizione una volta per tutte di un determinato modo di vivere, il riempimento del tempo, una certa autorizzazione, anzi una certa costrizione educativa alla "impersonalità", all'oblio di sé, alla "incuria sui".<sup>205</sup>

Questo *training* conduce verso ciò che il filosofo chiama con disprezzo l'educazione del gregge, l'organizzazione da armento.

La questione del *divertissement* non concerne solamente l'uso del lavoro come oppiaceo, come lenitivo al dolore (e ricordiamo che Nietzsche concorda con Marx: gli oppiacei sono sintomali, non servono a combattere realmente il male, tolgono solo momentaneamente il dolore), ma va a toccare quella particolare modalità di utilizzo del lavoro (anche quello intellettuale, ovviamente) come riempitivo di ogni momento della giornata tale da chiudere ogni nostra domanda, ogni nostro autentico, anche se a volte angoscioso, interrogare.

Ora un percorso di formazione/lavoro deve tener aperta la domanda sul nostro fare, sul nostro 'metterci all'opera' perché in quella apertura può scorrere desiderio, energia emotiva, vergogna e responsabilità rispetto al nostro fare.

<sup>204</sup> UTU I, § 537.

<sup>205</sup> GM, §18.

Il testo unico del 2011 sull'apprendistato non norma rigidamente, per nessuna delle tre tipologie, quale fisionomia precisa dovrà avere la interazione della formazione e del lavoro. Questo ha la sua ragione nell'apertura alla molteplicità di declinazioni che, a tale proposito, si possono prospettare ma è anche l'elemento di fragilità che ancora richiede pensiero e inventiva.

Il cammino che qui abbiamo percorso insieme a Nietzsche in tal senso ci può aiutare perché suggerisce cosa evitare per non separare formazione e lavoro. Esso ci ha condotto ad oltrepassare ogni rigida giustapposizione tra formazione e lavoro per cui una buona pratica di apprendistato non potrà consistere nell'unione, più veloce e performativa possibile, di un poco della prima, magari sfisionomata in frammenti di istruzione, con un fare produttivo che forgia il singolo attraverso un' adeguazione ad uno stampo universale, forma anonima del mestiere imposta dal mercato. Inoltre ci ha condotto alla consapevolezza della valenza formativa del lavoro, confermando dunque il valore insito nel progetto dell'apprendistato laddove lavoro e formazione finiscano per essere davvero assunte per quello che sono: un'endiade, non due diverse pratiche da sommare. Resta la consapevolezza che il valore formativo del lavoro, pur astrattamente riconosciuto dalla nostra civiltà, richiede ancora una diffusa pratica che è spesso latitante, o mostra nell'esercizio concreto una sua peculiare fragilità. Tale fragilità va difesa da patologie che appartengono appieno al nostro quanto al tempo di Nietzsche e contro le quali occorre che l'apprendistato si difenda: l'istanza dell'utilizzabilità immediata che non rispetta il tempo della formazione, l'annichilimento dell'individuo nel ruolo e l'addestramento al lavoro come perdita del pensiero e chiusura di ogni domanda sul proprio operare.

**Cristina Zaltieri**

(Scuola Internazionale di Dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro  
Università di Bergamo)

## Apprendistato e lavoro pubblico: un binomio possibile?

**Umberto Buratti**

### Abstract

*The aim of this article is to analyze how the use of apprenticeship contract in the public sector could contribute to solving some of the Italian Administration's main problems. This hypothesis is supported by empirical data: the analysis of employment contracts in use; the study of human capital development policies and the effects on the public sector productivity, the average age of public employees in Italy, the impact of austerity measures promoted by the Government in order to reduce the costs of the public sector.*

### Apprendistato: una possibilità anche per il pubblico impiego

L'entrata in vigore del Testo Unico dell'Apprendistato – il decreto legislativo 14 settembre 2011 n. 167 – non solo ha comportato una riforma profonda di tale istituto contrattuale, ma ha permesso, per la prima volta, l'estensione del suo campo di applicazione anche al settore del lavoro pubblico.<sup>206</sup>

In precedenza, infatti, le novità contenute nel decreto legislativo 10 settembre 2003 n. 276 che rimodellavano l'apprendistato in tre tipologie erano esplicitamente precluse al pubblico impiego. L'articolo 1, comma 2, della Legge Biagi prevede, infatti, che il decreto legislativo non trovi applicazione: «per le pubbliche amministrazioni e per il loro personale»<sup>207</sup>. Una simile decisione aveva provocato una duplice conseguenza: da un lato, una nuova separazione tra lavoro pubblico e lavoro privato dopo il cammino di avvicinamento iniziato con le riforme degli anni Novanta del secolo scorso; dall'altro, il protrarsi dell'utilizzo dei contratti di formazione e lavoro nelle Pubbliche Amministrazioni, quale unica tipologia di contratto formativo applicabile.

Con il nuovo Testo Unico dell'Apprendistato, nato dopo un lungo percorso di condivisione con le Regioni e con le Parti Sociali, il Legislatore ha disegnato tre, o meglio, quattro tipologie di apprendistato: per la qualifica e per il diploma professionale (art. 3), professionalizzante o contratto di mestiere (art. 4), di alta formazione e di ricerca (art. 5).<sup>208</sup> Scorrendo il dettato normativo la possibilità di ricorrere a tale tipologia contrattuale

<sup>206</sup> Si veda AA. VV., *Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, a c. di M. Tiraboschi, Giuffrè Editore, Milano, 2011. Nel normare la materia il Legislatore ha definito una disciplina di cornice, lasciando ampio spazio alle Parti Sociali e alle Regioni nella regolamentazione delle diverse tipologie di apprendistato previste dalla legge. Per questo motivo è utile consultare il sito [www.fareapprendistato.it](http://www.fareapprendistato.it) che monitora costantemente i diversi accordi che implementano la regolamentazione generale. Per un'analisi dell'apprendistato si veda anche: F. Carinci, *E tu lavorerai come apprendista. (L'apprendistato da contratto "speciale" a contratto "quasi-unico")*, «WP CSDLE "Massimo D'Antona".IT», 145/2012.

<sup>207</sup> Si veda: AA. VV., *La riforma Biagi del mercato del lavoro: prime interpretazioni e proposte di lettura del d.lgs. 10 settembre 2003, n. 276: il diritto transitorio e i tempi della riforma*, a c. di M. Tiraboschi, Giuffrè Editore, Milano 2004.

<sup>208</sup> Sull'articolazione dell'apprendistato in quattro tipologie si veda quanto sostenuto da M. Tiraboschi in *Ragioni e impianto di una riforma*, in AA.VV., *Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, cit., p. 14 per cui: «accanto all'apprendistato alto connesso al riconoscimento di un titolo di studio, il Testo Unico disciplina l'apprendistato per la ricerca, individuando in tale tipologia un percorso utile per selezionare e formare giovani ricercatori da inserire nel settore privato». In modo più approfondito, si veda nello stesso commentario l'ulteriore contributo di M. Tiraboschi, *Impianto e quadro regolatorio*, pp. 367-375.

da parte dell'Amministrazione Pubblica appare evidente dall'*incipit* degli articoli 4 e 5 laddove si stabilisce che: «possono essere assunti in tutti i settori di attività, pubblici o privati, con contratto di apprendistato» giovani dai 18 ai 29 anni.

Tuttavia, l'estensione dell'apprendistato al pubblico impiego non è immediata. Le peculiarità che contraddistinguono questo settore e i vincoli derivanti dalla Costituzione, in modo particolare dall'articolo 97 il quale prevede che: «agli impieghi nelle pubbliche amministrazioni si accede mediante concorso, salvo i casi stabiliti dalla legge», hanno portato il Legislatore a demandare ad un successivo Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri l'applicazione dell'apprendistato nella P.A.

L'articolo 7, comma 8, del d. lgs. n. 167/2011, infatti, stabilisce che:

La disciplina del reclutamento e dell'accesso, nonché l'applicazione del contratto di apprendistato per i settori di attività pubblici, di cui agli articoli 4 e 5 del presente decreto, è definita con decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, su proposta del Ministro per la pubblica amministrazione e l'innovazione e del Ministro del lavoro e delle politiche sociali di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze, sentite le parti sociali e la Conferenza unificata di cui all'articolo 8 del decreto legislativo n. 281 del 1997, entro dodici mesi dalla data di entrata in vigore del presente decreto.<sup>209</sup>

## Il rilancio dell'apprendistato

La previsione del Testo Unico di demandare la disciplina dell'apprendistato nel pubblico impiego ad un futuro decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, da emanare ben oltre la scadenza del periodo transitorio previsto per l'adeguamento alla nuova normativa da parte del settore privato fissata per il 25 aprile 2012, lasciava intendere che dell'argomento si sarebbe trattato solo in seguito.

Al contrario, la riforma del mercato del lavoro - presentata dall'Esecutivo il 23 marzo 2012 in una prima bozza dal titolo *La riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita* e in seguito contenuta nella legge n. 92 del 2012 ha portato nuovamente il tema dell'apprendistato al centro dell'attenzione.<sup>210</sup>

Come chiarisce l'articolo 1, comma 1 l'obiettivo primario della legge è quello di realizzare: «un mercato del lavoro inclusivo e dinamico, in grado di contribuire alla crescita sociale ed economica e alla riduzione permanente del tasso di disoccupazione» mediante la valorizzazione del contratto di apprendistato da intendersi quale modalità prevalente di ingresso dei giovani nel mondo del lavoro.<sup>211</sup>

<sup>209</sup> Per un commento complessivo dell'articolo 7, comma 8 e più in generale sull'estensione dell'apprendistato nella Pubblica Amministrazione si vedano: U. Buratti, C. Galbiati, *Apprendistato: quale opportunità per la PA?*, «Guida al pubblico impiego», n. 5, maggio 2012, Il Gruppo Sole 24 Ore, Milano; C. Galbiati, *L'apprendistato nella pubblica amministrazione*, in AA.VV., *Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, cit., pp. 504-514 che contiene anche una comparazione con l'esperienza francese.

<sup>210</sup> Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *La riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*, in [www.lavoro.gov.it](http://www.lavoro.gov.it). Una lettura critica del provvedimento si rinviene in: *Lavoro: una riforma che guarda al passato*, «Bollettino Speciale Adapt», n. 9, 27 marzo 2012, a c. di E. Massagli e C. Cortesi, in [www.bollettinoadapt.it](http://www.bollettinoadapt.it).

<sup>211</sup> Per un primo commento complessivo alla riforma del mercato del lavoro contenuta nella legge n. 92/2012 che tenga conto anche del dibattito parlamentare si veda, AA.VV., *Lavoro: una riforma a metà del guado. Prime osservazioni sul DDL n. 3249/2012, Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*, a c. di P. Rausei e M. Tiraboschi, @2012 ADAPT University Press, in [www.bollettinoadapt.it](http://www.bollettinoadapt.it). Per un'analisi di dettaglio sulle novità in materia di apprendistato si vedano i contributi contenuti nel medesimo volume di: U. Buratti, F. Fazio, *L'apprendistato in una prospettiva di crescita: occupazionale o formativa?*, pp. 101-104; L. Rustico, *Apprendistato: tante parole, ancora pochi fatti*, pp. 105-106. Si veda anche: AA.VV., *Lavoro: una riforma sbagliata. Ulteriori osservazioni sul DDL n. 5256/2012, Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*, a c. di P. Rausei e M.

In un simile processo di riforma è coinvolta a pieno titolo la stessa Amministrazione Pubblica. Sempre l'articolo 1 della l. n. 92/2012 ai commi 7 e 8 prevede che le disposizioni contenute nel provvedimento debbano costituire principi e criteri per la regolazione dei rapporti di lavoro dei pubblici dipendenti e che:

A tal fine il Ministro per la Pubblica Amministrazione e per la semplificazione, sentite le organizzazioni sindacali maggiormente rappresentative, [...] individua e definisce, anche mediante iniziative normative, gli ambiti, le modalità e i tempi di armonizzazione della disciplina relativa ai dipendenti delle Amministrazioni pubbliche<sup>212</sup>

### **Dall'Intesa del 3 maggio 2012 al decreto sulla *spending review***

Uno dei primi passi verso l'estensione della riforma del mercato del lavoro al settore pubblico è contenuto nel documento programmatico *Interventi sul mercato del lavoro pubblico*, predisposto dal Dipartimento della Funzione Pubblica il 29 marzo 2012 in occasione dell'incontro con le organizzazioni sindacali. Nella premessa viene esplicitata la triplice esigenza di coniugare: il rispetto dei vincoli costituzionali, il contenimento della spesa pubblica e la necessità di dotare l'Amministrazione Pubblica di un personale qualificato promuovendo un'occupazione che sappia incentivare una 'buona' flessibilità, evitando forme croniche di precariato.

In quest'ottica il documento sottolinea come occorra:

Disincentivare l'utilizzo improprio dei contratti di lavoro flessibile, attraverso una disciplina più restrittiva dei contratti a tempo determinato e delle collaborazioni coordinate e continuative, con la previsione di sanzioni nei confronti dei dirigenti responsabili<sup>213</sup>

Il contratto di apprendistato viene quindi preso in considerazione quale strumento utile a: «sostituire l'utilizzo dei contratti di formazione lavoro, non più utilizzabili nel settore privato e rimasti in vita nel settore pubblico».<sup>214</sup>

Successivamente, il 3 maggio 2012, il Governo, le Organizzazioni Sindacali, le Regioni, le Province e le Autonomie Locali hanno sottoscritto un'Intesa, ratificata l'11 maggio, che, nelle intenzioni delle Parti, dovrebbe costituire la base di un riordino complessivo della disciplina in materia di lavoro pubblico.<sup>215</sup> Rispetto al documento

---

Tiraboschi, @2012 ADAPT University Press, in *www.bollettinoadapt.it*. Sempre sull'apprendistato si veda nel medesimo volume: E. Carminati, M. Tiraboschi, *Apprendistato: novità e conferme*, pp. 72-79.

<sup>212</sup> Sull'armonizzazione della riforma del mercato del lavoro riguardo le specificità del settore pubblico si veda: P. Rausei, *Il lavoro pubblico in attesa sullo sfondo di una riforma che si affida al monitoraggio*, in AA.VV., *Lavoro: una riforma a metà del guado*, cit., pp. 29-32; F. Verbaro, *L'eterno cantiere del lavoro pubblico*, «Guida al pubblico impiego», n. 5, maggio 2012; M. Barilà, A. Naddeo, *Cosa cambia per la PA con la riforma del lavoro*, «Guida al pubblico impiego», n. 5, maggio 2012; M. Tiraboschi, *Riforma Monti-Fornero: quale impatto sul lavoro pubblico?*, «Guida al pubblico impiego», n. 5, maggio 2012; P. Fuso, *Le esigenze organizzative del Dlgs 150 e le esigenze di crescita del DDL As 3249*, «Guida al pubblico impiego», n. 5, maggio 2012.

<sup>213</sup> Dipartimento della Funzione Pubblica, *Incontro con le OO.SS. 29 marzo 2012. Interventi sul mercato del lavoro pubblico*, p. 3. Il testo è disponibile in *www.bollettinoadapt.it*, Indice A-Z, voce *Lavoro pubblico*.

<sup>214</sup> Ivi, p. 11. Si veda: D. Colombo, *Apprendistato via d'accesso anche nella pa*, «Il Sole 24 Ore», 6 aprile 2012.

<sup>215</sup> Il testo è disponibile in *www.bollettinoadapt.it*, Indice A-Z, voce *Lavoro pubblico*. L'Intesa con le parti sociali del 3 maggio ha suscitato reazioni contrastanti, essendo stata letta, da alcuni osservatori, come una controriforma rispetto alle novità introdotte dal d. lgs. n. 150/2009 che, in precedenza, aveva profondamente modificato l'organizzazione del lavoro pubblico. Per una panoramica complessiva sul testo dell'Intesa si vedano: D. Colombo, *Licenziamenti disciplinari, l'accordo è più vicino*, «Il Sole 24 Ore», 4, maggio, 2012; A. Ricciardi, *Statali, salta la riforma Brunetta*, «ItaliaOggi», 4 maggio, 2012; R. Bagnoli, *La «controriforma»*

programmatico del mese di marzo, infatti, le tematiche affrontate risultano più ampie. Il testo si concentra su cinque punti: le relazioni sindacali, il sistema di valutazione e di premialità, le regole riguardanti il mercato del lavoro, i sistemi di formazione del personale, l'autonomia della dirigenza pubblica.

A proposito di tipologie contrattuali, l'accordo si muove in coerenza con le impostazioni generali manifestate dall'Esecutivo, ribadendo la volontà di salvaguardare il principio costituzionale di accesso alla Pubblica Amministrazione tramite concorso ed esplicitando ulteriormente che: «il lavoro subordinato a tempo indeterminato è la forma ordinaria per far fronte ai bisogni ordinari delle pubbliche amministrazioni».<sup>216</sup>

Tuttavia, mentre grande risalto viene dato alla delicata questione del ricorso al contratto a tempo determinato nel tentativo di limitarne l'abuso, nulla viene detto a proposito del contratto di apprendistato. La parola stessa è assente dal testo dell'Intesa.<sup>217</sup> Non solo. L'accordo tra le Parti sembra essere stato messo da parte dal decreto legge n. 95 del 2012 che introduce la cosiddetta *spending review* mediante la quale il Legislatore è tornato ad intervenire in materia di lavoro pubblico prevedendo una riduzione di spesa mediante un taglio delle piante organiche.

Allo stato attuale, quindi, occorre attendere i prossimi provvedimenti normativi per comprendere in quale modo la Pubblica Amministrazione si adeguerà alle novità introdotte nel settore privato dalla legge n. 92 del 2012 e se in una simile operazione il contratto di apprendistato verrà posto al centro attenzione, così come avviene per il settore privato.

## Una reintroduzione?

A ben vedere la possibile introduzione dell'apprendistato per l'accesso al pubblico impiego non costituisce una novità in senso assoluto. Se, infatti, si risale alle origini del sistema amministrativo italiano si rinviene qualcosa di molto simile.

Il primo passo dell'aspirante dipendente pubblico del neonato Regno di Italia nel 1861 consisteva, infatti, nel superamento di un esame di idoneità che permetteva l'accesso al posto di volontario di durata variabile, al termine del quale occorreva sostenere un'ulteriore prova selettiva per accedere al posto di applicato di quarta classe. Il periodo di volontariato, o altrimenti detto di alunnato, si caratterizzava per le condizioni particolarmente ostiche a cui i futuri dipendenti pubblici erano sottoposti. Costoro, infatti, erano soggetti a tutti gli obblighi di fedeltà, diligenza, rispetto e incompatibilità di tutti gli altri lavoratori dello Stato, senza, però, ricevere alcuna remunerazione.

L'obiettivo di tale periodo formativo era chiaro, infatti:

---

*degli statali*, «Corriere della Sera», 5 maggio, 2012; F. Verbaro, *L'intesa sul lavoro pubblico è un'occasione per un confronto*, «Guida al pubblico impiego», n. 6, giugno, 2012, Il Sole 24 Ore, Milano. Un giudizio negativo sul testo dell'accordo è stato espresso da R. Brunetta, *La riforma degli statali è una resa alla cattiva burocrazia*, «Corriere della Sera», 7 maggio, 2012 e da L. Oliveri, *Una controriforma per il pubblico impiego*, «[www.lavoce.info](http://www.lavoce.info)», 8 maggio, 2012; D. Colombo, *Dico no alla controriforma della Pa*, «Il Sole 24 Ore», 12 maggio, 2012; T. Boeri e P. Garibaldi, *Verso un nuovo dualismo: privati contro pubblici*, «[www.lavoce.info](http://www.lavoce.info)», 15 maggio, 2012. Una valutazione di carattere opposto è rinvenibile in G. Matarazzo, *Modello partecipativo per il pubblico impiego*, «Avvenire», 5 maggio, 2012; e in F. Patroni Griffi, *Il contratto statali? Più servizi ai cittadini*, «Corriere della Sera», 6 maggio, 2012. Sull'Intesa si è espressa anche la Corte dei Conti nella sua *Relazione 2012 sul costo del lavoro pubblico* il cui testo è disponibile in [www.bollettinoadapt.it](http://www.bollettinoadapt.it), Indice A-Z, voce *Lavoro pubblico*. Il giudizio della Magistratura Contabile sull'accordo è alquanto critico in quanto rinviene una controtendenza rispetto ad un modello di premialità selettiva. In proposito si veda anche: G. Trovati, *Bocciata l'intesa sugli statali*, «Il Sole 24 Ore», 15 maggio, 2012.

<sup>216</sup> Punto 3, lettera c) dell'Intesa del 3 maggio 2012.

<sup>217</sup> Si veda: U. Buratti, C. Chionna, C. Galbiati, G. Neri, *Il percorso di riforma parallelo nella PA*, in AA.VV., *Lavoro: una riforma sbagliata.*, cit., pp. 10-15.

L'istituto del volontariato (che fa ricadere il prezzo del periodo di tirocinio interamente sull'aspirante impiegato statale) si concilia[va] bene con l'idea di un'amministrazione nella quale, come nell'antica bottega artigiana, l'apprendistato e la formazione professionale non sono momenti separati rispetto all'attività quotidiana, ma si realizzano attraverso un inserimento diretto dell'aspirante nella *routine* del lavoro burocratico. In questo biennio preparatorio, che talvolta può prolungarsi ulteriormente, il volontario acquisisce i rudimenti della pratica amministrativa, mentre il contatto con gli impiegati più anziani consente quella trasmissione diretta dell'esperienza che appare [...] uno dei tratti salienti della continuità burocratica.<sup>218</sup>

Il sistema dell'alunnato si basava, quindi, sull'idea che: «l'esperienza era la vera *schola* alla quale occorreva formarsi»<sup>219</sup> anticipando quello che oggi, con un termine inglese, si indica come *learning by doing* o formazione *on the job* e che, non senza fatica, si cerca di (re)introdurre nel sistema formativo italiano.

### La formazione come tra-dizione

Nonostante le alte e nobili intenzioni dello strumento del volontariato, lo scarto tra teoria e realtà era già forte all'inizio della storia dell'Amministrazione Pubblica italiana e questo perché:

Il tirocinio sul lavoro tendeva ad accertare, più che una effettiva idoneità alle mansioni, il possesso dello spirito di servizio e di sobrietà ed incorruttibilità di costumi, spesso in tutto e per tutto adeguati allo stereotipo del *Monsù Travet* piemontese. [...] La scarsa remunerazione e la pletora di obblighi d'ufficio, tra cui, innanzitutto, il dovere di trasferimento in sedi tra loro le più distanti del nuovo Regno, imponevano non tanto intelligenza quanto doti di diligenza, fedeltà e obbedienza<sup>220</sup>

L'alunnato di fine XIX secolo era lo specchio dello spirito del tempo che imperniava il lavoro pubblico del Regno di Italia appena unificato: una dedizione assoluta al dirigente superiore, una cultura amministrativa fondata sulla *routine* e sul precedente, un formalismo esasperato. La formazione sul campo, dunque, era concepita come una tradizione, nel senso etimologico del termine. Al giovane alunno bisognava prima di tutto trasmettere – *tradere* – i valori dello 'spirito di servizio' e solo in un secondo momento le competenze necessarie per le mansioni lavorative.

Un dialogo della commedia di Vittorio Bersezio *Le miserie 'd Monsù Travet* del 1863 descrive in maniera sintetica il paradosso di questa formazione *on the job*. Il giovane volontario Paolo viene, infatti, così accolto dal Capo ufficio:

Paolo: Signore!

Capo: Ah! Eccola qua!

Paolo: Sì, signore!

Capo: Lei è venuto tardi, sa? Quasi tardissimo. Le raccomando per l'avvenire d'essere, come si direbbe, più esatto.

Paolo: Mi scusi... Ma quest'oggi, il primo giorno, io credeva....

<sup>218</sup> G. Melis, *La cultura e il mondo degli impiegati*, in AA. VV., *L'Amministrazione centrale dello Stato*, a c. di S. Cassese, UTET, Torino, 1984, pp. 304, 305. A ben vedere la mancata remunerazione dell'aspirante lavoratore pubblico sembra trovare la propria *ratio* nel bagaglio formativo che il periodo di alunnato fornisce al volontario.

<sup>219</sup> S. Sepe, *Per una storia della formazione dei funzionari statali in Italia*, in AA. VV., *Le fatiche di Monsù Travet. Per una storia del lavoro pubblico in Italia*, a c. di A. Varni e G. Melis, Rosenberg & Sellier, Torino, 1997, p. 181.

<sup>220</sup> C. Meoli, *La formazione del lavoratore statale ieri e oggi*, in AA.VV., *Le fatiche di Monsù Travet.*, cit., p. 189.



Capo: Sta bene... Zelo, signore, zelo, glielo raccomando... come si dice?... peculiarmente. La ho destinata in questa stanza, e si metterà in quella scrivania là e più direttamente sarà, quasi dire, sotto un impiegato che le presenterò. Non è quanto abbiamo di meglio; ma ha, direi, una certa praticaccia... Se mai poi si trovasse imbrogliato ed avesse bisogno di... come si dice?... di lumi superiori, chiederà, senza tema di me...domandi del signor cavaliere... son io .. ed io mi farò un vero piacere...di metterla sulla buona via.

Paolo: Io sono affatto novizio, se mi si dà un lavoro difficile....

Capo: Le si darà da copiare.<sup>221</sup>

### Tre parole chiave per il lavoro pubblico?

Al di là del dibattito in tempo reale sulla riforma del lavoro pubblico e del precedente storico dell'alunnato, la vera questione è se l'apprendistato, così come disciplinato dal d. lgs. n. 167/2011, possa costituire un valore aggiunto per la Pubblica Amministrazione oppure no. L'esigenza di armonizzare i due settori al fine di evitare un nuovo dualismo, infatti, non costituisce da sola una giustificazione plausibile per estendere tale tipologia contrattuale anche al lavoro pubblico.

La traccia per una possibile risposta può essere rinvenuta solo incrociando le specificità dell'apprendistato con le esigenze dell'Amministrazione Pubblica. L'articolo 1 del c.d. Testo Unico definisce l'apprendistato come: «un contratto di lavoro a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e alla occupazione dei giovani». Tre sono le parole chiave che possono essere facilmente ricavate da tale definizione: contratto a tempo indeterminato, formazione e occupazione, giovani.

Sono queste parole chiave anche per il lavoro pubblico?

### Un contratto a tempo indeterminato a fasi successive

Come chiarisce l'articolo 1 del d. lgs. n. 167/2011 l'apprendistato è un contratto di lavoro a tempo indeterminato caratterizzato, tuttavia, da un periodo formativo al termine del quale è data alle parti la possibilità di recedere dal vincolo contrattuale oppure di proseguire il rapporto di lavoro. Con tale previsione, contenuta nel comma 1, lettera m) dall'articolo 2 del Testo Unico, il Legislatore, dopo un lungo percorso di condivisione con le Parti Sociali, ha voluto dotare il sistema italiano di uno strumento in grado di coniugare in modo virtuoso due istanze proprie del mercato del lavoro da un lato la flessibilità, dall'altro, la sicurezza.<sup>222</sup>

Almeno nelle intenzioni, l'apprendistato dovrebbe costituire un percorso contemporaneamente formativo e lavorativo di qualità capace di ridurre il fenomeno della disoccupazione giovanile come dimostra l'esperienza comparata di altri Paesi, prima fra tutti la Germania<sup>223</sup>. La riforma di questa tipologia contrattuale, infatti, nasce come

<sup>221</sup> V. Bersezio, *Le miserie 'd Monsu Travet*, edizione critica a c. di G. Rizzi e E. Malerba, Centro Studi Piemontesi, Torino 2001, pp. 297-298.

<sup>222</sup> Cfr. M. Tiraboschi, *Definizione e tipologie*, in AA. VV., *Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, cit., pp. 177-186. In modo particolare secondo l'autore: «Il contratto di apprendistato è [...] in tutto e – e non solo per enfatica previsione normativa di carattere definitorio quale è quella dell'articolo 1, comma 1 del decreto – un ordinario rapporto di lavoro subordinato a tempo indeterminato. Ferma restando, tuttavia, la piena libertà per entrambe le parti, una volta completato il periodo di apprendistato, di decidere se continuare o meno il rapporto di lavoro (anche) sulla base degli esiti della esperienza formativa realizzata». p. 183.

<sup>223</sup> Cfr. CNEL, *Rapporto sul mercato del lavoro in Italia 2010 – 2011*, luglio 2011, consultabile su [www.cnel.it](http://www.cnel.it). Di particolare interesse sono le tabelle riportate al capitolo settimo, *I giovani, una crisi generazionale?*, che mostrano l'impatto occupazionale positivo per quei Paesi in cui il contratto di apprendistato è particolarmente diffuso.

tentativo di risposta ad un mercato del lavoro frammentato e nel quale la fascia più giovane della popolazione entra in ritardo e spesso con contratti di bassa qualità.

A differenza di quanto spesso viene un po' frettolosamente presentato, tale tipicità negativa del sistema lavorativo italiano è propria più del settore pubblico che di quello privato. Il fenomeno degenerativo di contratti a tempo determinati reiterati, a volte per anni, o di tirocini che in realtà mascherano vere e proprie prestazioni di lavoro subordinato è presente più all'interno della Pubblica Amministrazione che al suo esterno.<sup>224</sup>

## Una PA precaria?

La recente *Relazione 2012 sul costo del lavoro pubblico*<sup>225</sup> presentata dalla Corte dei Conti unitamente al conto annuale della Ragioneria generale dello Stato permette di fotografare la situazione reale del mercato del lavoro pubblico. Prima di addentrarsi nella lettura dei dati occorre richiamare quanto previsto dall'articolo 36 del d. lgs. n. 165/2001 che regola l'utilizzo del ricorso a tipologie contrattuali flessibili da parte dell'Amministrazione.

Il comma 1 recita esplicitamente che:

Per le esigenze connesse con il proprio fabbisogno ordinario le pubbliche amministrazioni assumono esclusivamente con contratti di lavoro subordinato a tempo indeterminato seguendo le procedure di reclutamento previste dall'articolo 35.<sup>226</sup>

Il comma successivo, il numero 2, ribadisce che la Pubblica Amministrazione può avvalersi a forme contrattuali flessibili: «per rispondere ad esigenze temporanee ed eccezionali»<sup>227</sup>.

A norma di legge, quindi, il contratto a tempo indeterminato dovrebbe costituire la via ordinaria di accesso al lavoro pubblico, mentre il ricorso a forme flessibili di lavoro dovrebbe essere giustificato da motivi straordinari.

Tuttavia, nel corso dell'ultimo decennio, ma a ben vedere anche in precedenza, le politiche di gestione del personale hanno seguito un percorso affatto diverso. Al blocco delle assunzioni imposto per legge, la Pubblica Amministrazione spesso ha reagito e reagisce facendo ricorso ai contratti flessibili o esternalizzando in vario modo le proprie

<sup>224</sup> Cfr. M. Tiraboschi, *Intraprendere nel lavoro e nell'impresa*, in [www.settimanesociali.it](http://www.settimanesociali.it). In merito all'utilizzo improprio dei tirocini da parte di alcune Amministrazioni Pubbliche si veda: S. Facello, F. Fazio, *La mappa dei tirocini formativi e di orientamento in Italia*, «Bollettino Speciale Adapt», n. 51, 23 settembre 2011, in [www.bollettinoadapt.it](http://www.bollettinoadapt.it).

<sup>225</sup> Una sintesi della corposa relazione si ritrova in: R. Bruno, *Relazione della Corte dei Conti sul costo del lavoro pubblico per l'anno 2012: prime osservazioni*, «Bollettino Ordinario Adapt», n. 19, 21 maggio 2012, in [www.bollettinoadapt.it](http://www.bollettinoadapt.it).

<sup>226</sup> D. lgs. n. 165/2001, art. 36, comma 1. Questa impostazione è stata ribadita anche nella recente Intesa del 3 maggio. Si veda a tal proposito la lettera c) della sezione *Nuove regole riguardanti il mercato del lavoro nel pubblico impiego*.

<sup>227</sup> D. lgs. n. 165/2001, art. 36, comma 2. Secondo quanto previsto da questo comma i contratti flessibili utilizzabili nella Pubblica Amministrazione sono: il contratto a tempo determinato, il contratto di formazione e lavoro, i contratti di somministrazione di lavoro e di lavoro accessorio. Occorre anche ricordare quanto previsto dall'articolo 7, comma 6 del medesimo decreto legislativo che prevede, in presenza di espliciti presupposti, che: «per esigenze cui non possono far fronte con personale di servizio, le amministrazioni pubbliche possono conferire incarichi individuali, con contratti di lavoro autonomo, di natura occasionale o coordinata e continuativa, ad esperti di particolare e comprovata specializzazione anche universitaria». Per una prima panoramica sul tema si veda: AA. VV., *La guida dei lavoratori pubblici 2012*, a c. di C. Russo, Edizioni Lavoro, Roma, 2011.

attività. Una simile tendenza è paradossalmente alimentata dalla previsione del comma 5 dell'articolo 36 del d. lgs. n. 165/2001 secondo cui:

La violazione di disposizioni imperative riguardanti l'assunzione o l'impiego di lavoratori, da parte delle pubbliche amministrazioni, non può comportare la costituzione di rapporti di lavoro a tempo indeterminato con le medesime pubbliche amministrazioni, ferma restando ogni responsabilità e sanzione<sup>228</sup>

Il paradosso appare doppio perché, non solo i principi costituzionali del buon andamento, dell'imparzialità e della selezione tramite concorso non vengono rispettati, ma anche le norme poste a loro maggiore tutela, come il comma 5 sopra citato, vengono utilizzate in modo del tutto opposto e contrario rispetto alle intenzioni del Legislatore.<sup>229</sup>

Il lavoro pubblico, che per la sua missione di 'servizio esclusivo della Nazione' dovrebbe costituire un modello da imitare, in realtà si comporta spesso in maniera tutt'altro che virtuosa.

## Il personale pubblico nell'ultimo decennio

I dati presentati nella relazione dei Conti dei Conti permettono di scattare una fotografia decennale del lavoro pubblico nella Pubblica Amministrazione. Un primo sguardo complessivo permette di evidenziare come nell'ultimo decennio il numero di dipendenti pubblici sia costantemente in calo. Come mostra la tabella che segue, infatti, si è passati dai 3.607.653 del 2001 ai 3.458.857 del 2010 con una diminuzione pari al 4,9%.

Tabella 1. Lavoratori pubblici nell'ultimo decennio

Settore	2001	2008	2009	2010
Settore statale	19766 57	19555 95	18973 06	18520 28
Settore non statale	16187 74	16026 09	15883 28	15660 91
Altro	12222	40424	40397	40738
<b>Totale</b>	<b>36076 53</b>	<b>35986 28</b>	<b>35260 31</b>	<b>34588 57</b>

Fonte: Rielaborazione dati *Relazione 2012 sul costo del lavoro pubblico*, Corte dei Conti

Il calo del personale pubblico ha conosciuto un'improvvisa accelerazione soprattutto nel triennio 2008-2010 a causa di una serie di misure di contenimento della spesa pubblica dovuta all'effetto delle norme contenute nel decreto legge n. 112/2008 convertito con modificazioni nella legge n. 133/2008.<sup>230</sup> Il taglio dei costi per i dipendenti pubblici è

<sup>228</sup> D. lgs. n. 165/2001, art. 36, comma 5.

<sup>229</sup> Si veda: F. Verbaro, *Gli effetti nefasti della mancata applicazione della legge Biagi nella P.A.*, in *www.cuorecritica.it*. In modo particolare secondo l'autore: «Le amministrazioni pubbliche hanno trovato conveniente ricorrere al lavoro flessibile per diverse ragioni: la presenza del blocco delle assunzioni a tempo indeterminato, l'eccessiva rigidità dei lavoratori a tempo indeterminato, nonché aspetto poco evidenziato ma rilevante, la possibilità di assumere discrezionalmente i lavoratori con contratti flessibili, senza dover quindi attivare un concorso vero e proprio».

<sup>230</sup> Oltre alla relazione della Corte dei Conti si veda: P. Fuso, E. Massagli, M. Tiraboschi, *Fallimenti e criticità: il nodo del lavoro atipico o precario nella PA*, in AA. VV., *La nuova riforma del lavoro pubblico. Commento*

dunque iniziato ben prima dell'acuirsi della crisi economico-finanziaria che a sua volta ha portato a nuove norme per la riduzione della spesa del sistema statale del cui impatto non si ha ancora, allo stadio attuale, un bilancio consolidato.

Il recente decreto legge n. 95/2012 si pone in continuità con un simile *trend* prevedendo un ulteriore taglio delle piante organiche della Pubblica Amministrazione del valore pari al 20% del personale dirigenziale e al 10% del personale non appartenente alla dirigenza.

Tabella 2. Variazioni percentuali lavoratori pubblici nell'ultimo decennio

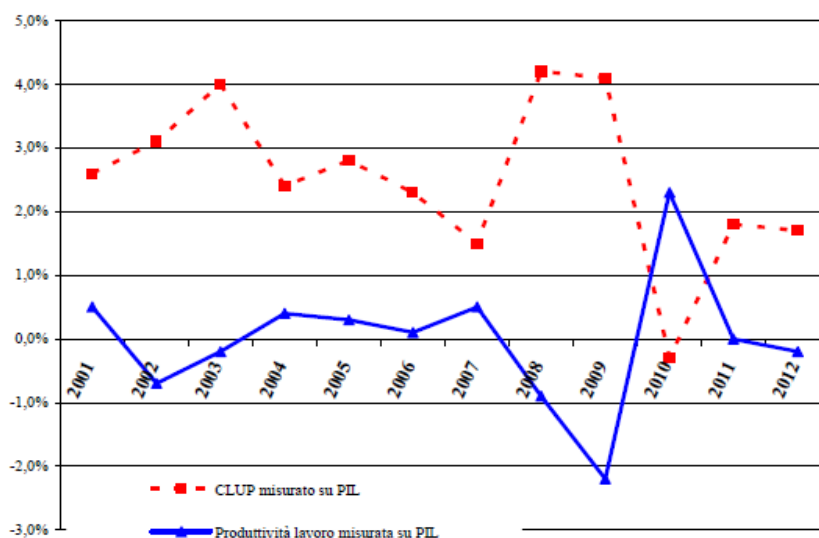
Settori di riferimento	Variazione percentuale 2008/2001	Variazione percentuale 2010/2008	Variazione percentuale 2010/2009
Settore statale	-1,10%	-5,30%	-2,40%
Settore non statale	-1,00%	-2,30%	-1,40%
<b>Totale</b>	<b>-1,00%</b>	<b>-3,90%</b>	<b>-1,90%</b>

Fonte: Rielaborazione dati *Relazione 2012 sul costo del lavoro pubblico*, Corte dei Conti

L'analisi comparata permette un'ulteriore sottolineatura in quanto mostra come il pensiero diffuso per cui il numero elevato di dipendenti pubblici sia un'anomalia tutta italiana, in realtà sia falso. Il rapporto tra lavoratori della Pubblica Amministrazione e cittadini è pari al 5,8% contro al 9,4% della Francia, il 9,2% del Regno Unito. Allo stesso modo la percentuale di impiegati statali e occupati è pari al 14,4% contro il 22,8% della Francia e il 19,7% del Regno Unito.

Altri dati comparativi rivelano come, in linea generale, il personale alle dipendenze della Pubblica Amministrazione e il suo costo siano in linea con i *trend* dei principali Paesi dell'Unione Europea. Il vero anello debole è, invece, da ricercare nella bassa produttività del sistema amministrativo italiano, come mostra il grafico elaborato dalla Magistratura Contabile.

Grafico 1. Produttività e costo del lavoro per unità di prodotto misurati sul PIL



alla legge 4 marzo 2009, n. 15, e al decreto legislativo 27 ottobre 2009, n. 150, a c. di M. Tiraboschi e F.

Fonte: *Relazione 2012 sul costo del lavoro pubblico*, Corte dei Conti

### La flessibilità nel pubblico impiego

Se si pone attenzione al dato qualitativo, ovvero alla tipologia contrattuale con cui il personale in forza all'Amministrazione Pubblica è assunto, i dati forniti dalla Corte dei Conti riferiscono un calo dal 2001 al 2010 del ricorso ai contratti atipici con un andamento non del tutto costante. Tuttavia, il loro utilizzo rimane elevato, come mostrano le tabelle sottostanti.

Tabella 3. Contratti flessibili nell'ultimo decennio

Tipologia contrattuale	2001	2007	2008	2009	2010
Tempo determinato	8727 3	1278 45	1200 02	1084 99	1043 39
Formazione lavoro	857	4111	3174	2195	815
Interinale	3542	1141 5	1091 1	1169 4	1285 6
L.S.U	5985 3	2496 2	2196 1	2023 6	1860 7
<b>Totale</b>	<b>1512 55</b>	<b>1683 33</b>	<b>1560 48</b>	<b>1426 23</b>	<b>1366 17</b>

Fonte: Rielaborazione dati *Relazione 2012 sul costo del lavoro pubblico*, Corte dei Conti

Tabella 4. Variazioni percentuali contratti flessibili nell'ultimo decennio

Tipologia contrattuale	Variazione percentuale 2008/2001	Variazione percentuale 2010/2008	Variazione percentuale 2010/2009
Tempo determinato	37,5%	- 13,1%	- 3,8%
Formazione lavoro	270,4%	-74,3%	-62,9%
Interinale	208,0%	17,8%	9,9%
L.S.U	- 63,1%	-15,3%	-8,0%
<b>Totale</b>	<b>3,2%</b>	<b>- 12,5%</b>	<b>-4,20%</b>

Fonte: Rielaborazione dati *Relazione 2012 sul costo del lavoro pubblico*, Corte dei Conti

I dati ricavati dalla Ragioneria Generale dello Stato, seppur non del tutto coincidenti con la rielaborazione presentata dalla Corte dei Conti, permettono di individuare con maggior precisione i comparti in cui il lavoro atipico è presente in maniera più capillare. Come

mostra la tabella sottostante, sono soprattutto le Regioni e il Servizio Sanitario Nazionale a ricorrere a forme flessibili di lavoro.

Tabella 5. Distribuzione contratti flessibili per comparto

Comparto	Tempo determinato 2010	Formazione e Lavoro 2010	Lavoro Interinale 2010	Lav. Soc. Utili 2010
S. S. N.	32931	226	6305	705
E.P.N.E.	2120	0	1946	117
Enti di ricerca	2507	7	6	1
Regioni ed autonomie locali	32750	407	3820	16946
Regioni a statuto Speciale e Prov. Aut.	10809	10	324	793
Ministeri	1619	0	23	0
Ag. Fiscali	3	151	n. p.	n. p.
P.C.M.	17	0	5	0
Scuola *	407	0	n. p.	n. p.
A.F.A.M. *	170	0	0	0
Università **	3654	0	144	42
Vigili del fuoco	3605	0	n. p.	n. p.

Fonte: Rielaborazione dati *Conto annuale 2008 – 2009 - 2010*, Ragioneria Generale dello Stato.

\* I docenti a tempo determinato della Scuola e dell'A.F.A.M. Sono compresi nel personale a tempo indeterminato.

\*\* I professori universitari a contratto non sono considerati a tempo determinato

Il Conto annuale della Ragioneria Generale permette di monitorare anche le collaborazioni coordinate continuative che, a norma 7, comma 6 del d. lgs. n. 165/2001, le Amministrazioni Pubbliche possono stipulare con soggetti di particolare e comprovata specializzazione. A differenza dei contratti atipici, una simile tipologia contrattuale non dà luogo ad un rapporto di lavoro di natura subordinata, tuttavia essa spesso viene utilizzata senza tener conto dei limiti indicati dalla legge, provocando un aggravio sulle spese delle Amministrazioni che nel solo 2010 hanno speso al riguardo 459,75 milioni di euro

Tabella 6. Collaborazioni coordinate continuative nella PA

Comparto	2008	2009	2010
S. S. N.	1095 5	8065	8574
Regioni ed autonomie locali	3032 0	2028 9	1627 4
Università	1823 6	1386 5	1380 5
Enti di ricerca	4328	4483	1335

Altri comparti	2492	1968	2684
<b>Totale</b>	<b>6633</b>	<b>4867</b>	<b>4267</b>
	1	0	2

Fonte: *Conto annuale 2008 – 2009 - 2010*, Ragioneria Generale dello Stato

La tabella sopra riportata mostra un calo nell'ultimo triennio delle co.co.co., tuttavia esso è compensato da una crescita dei contratti per incarichi di studio, ricerca e consulenza cresciuti del 28,6% in tre anni. Secondo il conto annuale le stesse Amministrazioni con difficoltà riescono a distinguere queste due ipotesi contrattuali.

Tabella 7. Incarichi di studio, ricerca e consulenza nella PA

Comparto	2008	2009	2010
S. S. N.	1224 0	1651 1	1804 0
Regioni ed autonomie locali	3688 6	4433 2	4915 2
Università	4368	3907	5533
Enti di ricerca	4089	4034	1015
Altri comparti	999	1007	1569
<b>Totale</b>	<b>5858</b>	<b>6979</b>	<b>7530</b>
	2	1	9

Fonte: *Conto annuale 2008 – 2009 - 2010*, Ragioneria Generale dello Stato

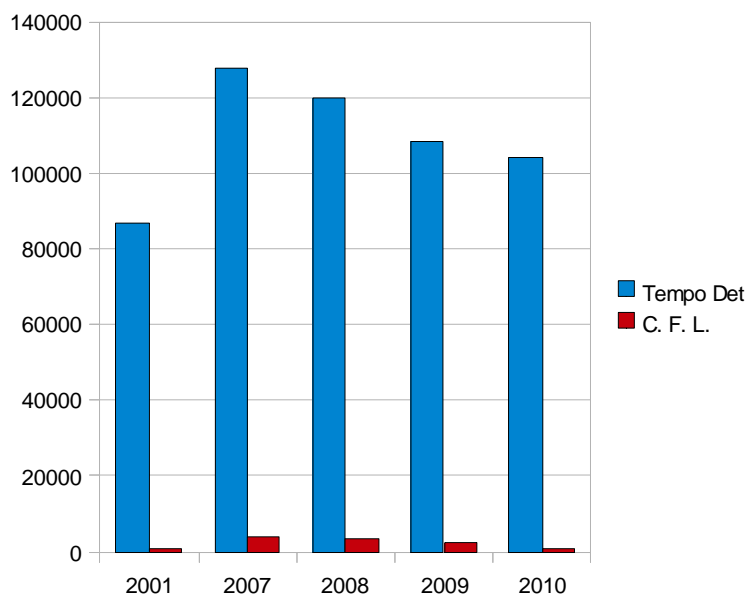
Come emerso in precedenza nel caso dell'analisi del ricorso ai contratti flessibili è il Sistema Sanitario Nazionale insieme alle Regioni a ricorrere in modo primario tanto alle co.co.co., quanto alle consulenze esterne.

### **Tempo, non formazione**

Uno sguardo complessivo sul lavoro flessibile nella Pubblica Amministrazione rivela come il problema si concentri in modo maggiore in alcuni comparti: Sanità, Regioni ed Autonomie Locali. I dati sono però di difficile interpretazione perché si intrecciano normative di livello differente e nelle quali è complesso districarsi.

Una possibile esegesi, tuttavia, pare potersi ricavare dal confronto tra contratti a tempo determinato e contratti di formazione e lavoro. Il grafico che segue mostra in modo evidente come l'Amministrazione Pubblica preferisca ricorrere ad una tipologia contrattuale il cui senso è la durata predeterminata della prestazione lavorativa, piuttosto che optare per un contratto che unendo al percorso lavorativo uno formativo permetta l'inserimento stabile di personale qualificato.

Tabella 8. Raffronto contratti a tempo determinato e contratti formazione e lavoro nell'ultimo decennio



Fonte: Rielaborazione dati *Relazione 2012 sul costo del lavoro pubblico*, Corte dei Conti

Nel documento presentato alle Organizzazioni Sindacali il 29 marzo 2012 da parte del Dipartimento della Funzione Pubblica in vista della riforma del lavoro pubblico questa tendenza viene in qualche modo confermata. Il punto 1.1, infatti, propone un confronto per individuare criteri sull'utilizzo delle deroghe al vincolo temporale di 36 mesi, circoscrivendole ad ipotesi ed a settori specifici quali la ricerca e la sanità.

### Un contratto per la formazione

La seconda parola chiave che denota la specificità del contratto di apprendistato è: formazione. L'articolo 1 del c.d. Testo Unico è, infatti, estremamente chiaro in merito. Una simile finalità formativa obbliga a prendere in considerazione la questione all'interno del sistema pubblico.

Non esiste documento programmatico della Pubblica Amministrazione, ma anche del settore privato, che non indichi la formazione quale asset strategico per il cambiamento, l'ammodernamento e lo sviluppo. Nella moderna economia della conoscenza – questo è il *leitmotiv* che ricorre continuamente - il *gap* formativo comporta un inevitabile *gap* di innovazione e di capacità di confrontarsi con le sfide della contemporaneità. La stessa Intesa del 3 maggio 2012 si inserisce pienamente all'interno di questo pensiero comune, sancendo la necessità di una riorganizzazione complessiva degli istituti formativi del sistema pubblico in quanto:

La formazione rappresenta [...] una leva decisiva per favorire i processi di cambiamento, innovazione e profonda riforma della pubblica Amministrazione, garantendo l'acquisizione di nuove competenze, la costruzione di nuove professionalità e l'affermarsi nelle strutture pubbliche della cultura del servizio alla collettività e della buona amministrazione<sup>231</sup>

<sup>231</sup> Si veda in modo particolare il quarto punto dell'Intesa rubricato *I sistemi di formazione del personale*.



In precedenza con l'articolo 26 del d. lgs. n. 150/2009 - la c.d. Riforma Brunetta - la valorizzazione della formazione è stata promossa sancendo il principio per cui l'accesso a percorsi di alta formazione e di crescita professionale è da intendersi come un premio da riconoscere ai dipendenti più meritevoli. In questo modo, per la prima volta, la premialità legata al contributo prestazionale personale del lavoratore e i percorsi formativi di qualità vengono messi in relazione.<sup>232</sup>

Tuttavia, a simili enunciazioni programmatiche spesso non segue un percorso altrettanto coerente. Al contrario, una delle prime voci tagliate per ridurre i costi della Pubblica Amministrazione a seguito dell'acuirsi della crisi economica e per rispettare gli impegni assunti a livello internazionale è stata proprio la formazione. L'articolo 6, comma 13, del d. l. n. 78/2010 - *Misure urgenti in materia di stabilizzazione finanziaria e di competitività economica* convertito con modificazioni dalla l. n. 122/2010 - sancisce, infatti, a partire dal 2011 una riduzione del 50%, rispetto ai valori del 2009, delle spese per la formazione. Lo stesso comma prevede, inoltre, che le Amministrazioni svolgano le attività formative in via prioritaria: «tramite la Scuola superiore della pubblica amministrazione ovvero tramite i propri organismi di formazione».<sup>233</sup> Lo stesso decreto legge n. 95/2012 contenente la *spending review* all'articolo 11 prevede, poi, un nuovo piano di riorganizzazione delle scuole di formazione della Pubblica Amministrazione attraverso cui ridurre eventuali duplicazioni e sprechi e, al contempo, migliorare la qualità dei servizi erogati.

Si assiste, così, ad una sorta di schizofrenia: da un lato la formazione viene indicata, non senza un pizzico di retorica, come la via maestra verso il cambiamento, una sorta di panacea contro tutti i mali del sistema pubblico; dall'altro, è la prima voce che subisce un ridimensionamento netto, giustificato dalle politiche di austerità.

#### **Quattro domande sulla formazione nella P.A.**

Al di là dell'ambiguità persistente che oscilla tra promesse di valorizzazione e riduzioni di spese, una foto reale sulla formazione nel sistema pubblico può essere tratta dalle analisi contenute nel 14° *Rapporto sulla formazione nella PA* curato dalla Scuola Superiore della Pubblica Amministrazione.

Quattro sembrano esser le domande chiave: quanta formazione? Rivolta a chi? Su quali tematiche? Con quali modalità?

Il documento rivela che le ore di formazione erogate sono generalmente in calo da sette anni a questa parte, ben prima, quindi, della crisi economico-finanziaria che ha portato ad una politica di maggiore rigore dei conti. In merito, l'andamento non è uniforme per i diversi comparti che compongono il vasto mondo del sistema pubblico, in modo particolare la modifica del Titolo V della Costituzione ha avuto come conseguenza un lieve incremento formativo nelle realtà maggiormente interessate da una simile evoluzione.

<sup>232</sup> M. Barilà, *La cultura del merito per la gestione delle risorse umane e gli strumenti premiali condizionati dalla valutazione certificata (Artt. 17-31)*, in AA.VV., *La nuova riforma del lavoro pubblico*, cit., pp. 289-313.

<sup>233</sup> Dopo la riduzione delle spese per la formazione previsto dal d. l. n. 78/2010 il Dipartimento della Funzione Pubblica ha emanato una apposita Direttiva, la numero 10 del 30 luglio 2010, in cui vengono chiariti alcuni aspetti più controversi di tale previsione normativa. Nella stessa Direttiva, inoltre, viene descritto in dettaglio il nuovo ruolo della S.S.P.A. nella gestione dei processi formativi all'interno della Pubblica Amministrazione. Per un'analisi dettagliata si veda: A. Armati, G. Barbetta, *I piani formativi delle amministrazioni alla luce della direttiva 10 del 30 luglio 2010. Analisi e proposte*, in Scuola Superiore della Pubblica Amministrazione, *14° Rapporto sulla formazione nella Pubblica Amministrazione*, consultabile sul sito [www.sspa.it](http://www.sspa.it). Il contributo menzionato riferisce anche della Deliberazione n. 116/2011 della Corte dei Conti che esclude dal computo del taglio di spesa del 50%, la formazione richiesta come obbligatoria da altre leggi.

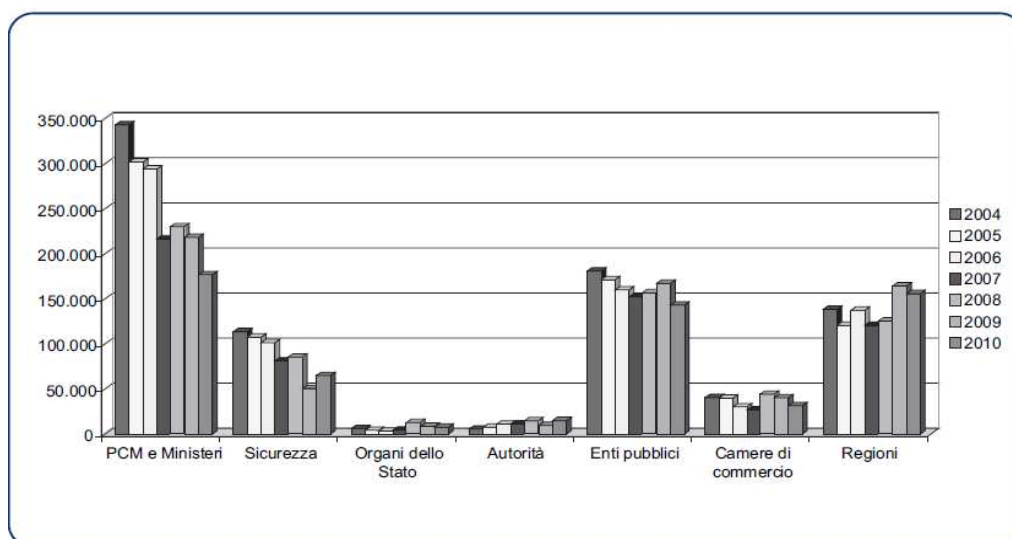
Una tabella e un grafico contenuti nel Rapporto aiutano a comprendere meglio tale situazione.

Tabella 9. Corsi e ore di formazione per comparto

Comparto	Totale corsi	Totale edizioni	Totale erogate ore	Ore erogate pro-capite	Media edizioni per corso	Durata media edizione (notazione decimale)
PCM e Ministeri	2384	6716	176839	0,7	2,8	26,3
Sicurezza	333	785	64908	0,4	2,4	82,7
Organi dello Stato	134	159	7641	1,7	1,2	48,1
Autorità	337	584	14877	8,1	1,7	25,5
Enti pubblici	3348	7271	143230	2,4	2,2	19,7
Camere di commercio	2927	3068	31600	4,1	1	10,8
Regioni	4710	9228	155888	1,9	2	16,9
Province	n.d.	4861	99299	2,4	n.d.	20,4
Comuni	n.d.	19077	332715	2,6	n.d.	17,4

Fonte: 14° Rapporto sulla formazione nella pubblica amministrazione

Grafico 2. Ore erogate per comparto 2004 - 2007

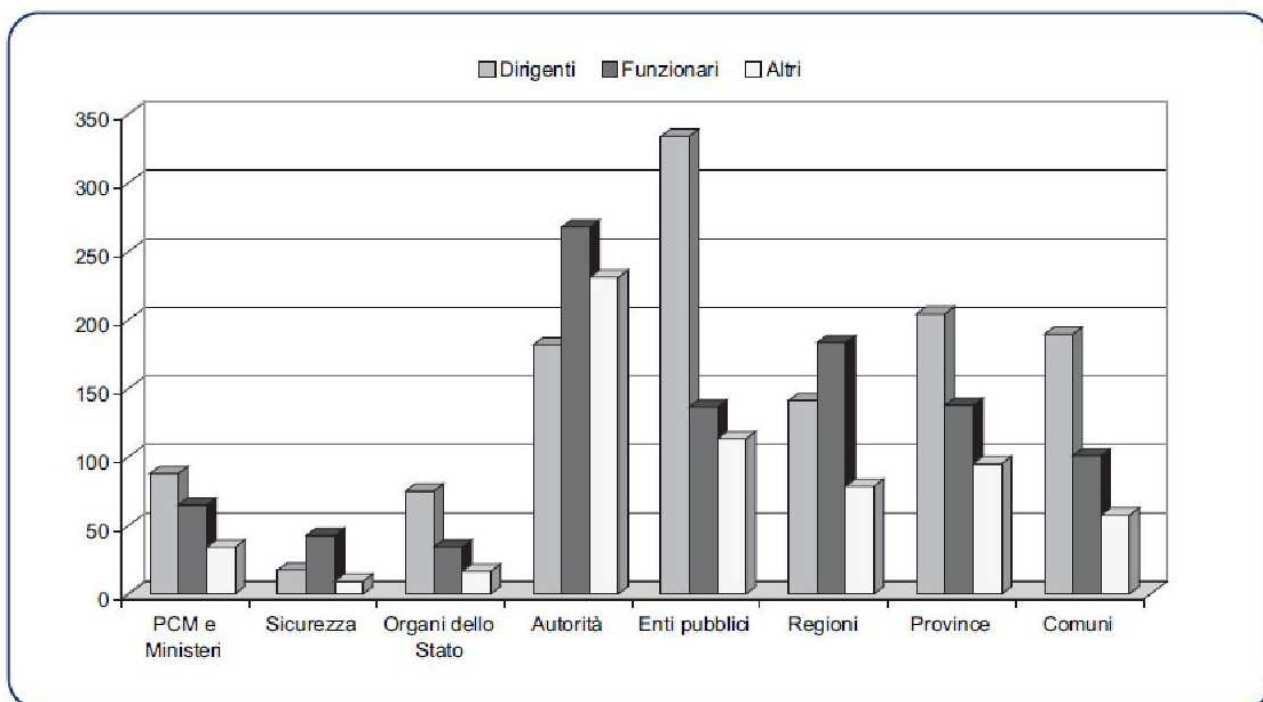


Fonte: 14° Rapporto sulla formazione nella pubblica amministrazione

A destare particolare preoccupazione sono i dati riguardanti la Presidenza del Consiglio dei Ministri e i Ministeri. Dalla tabella n. 9, infatti, emerge che le ore di formazione erogate *pro capite* sono pari a 0,7 e al riguardo anche gli altri comparti non mostrano valori molto superiori, ad eccezione delle Autorità. La tendenza a ridurre le ore di formazione appare con chiarezza, invece, dal secondo grafico che prende in considerazione un lasso di tempo che va dal 2004 al 2010.

Riguardo il secondo quesito, ovvero a chi si rivolge primariamente la formazione, il Rapporto è chiaro nell'indicare come la fascia di riferimento per le attività formative sia primariamente composta dai dirigenti. Come mostra il grafico che segue la prevalenza della partecipazione della classe dirigenziale è netta in ben cinque comparti su otto.

Grafico 3. Tasso di partecipazione per qualifica

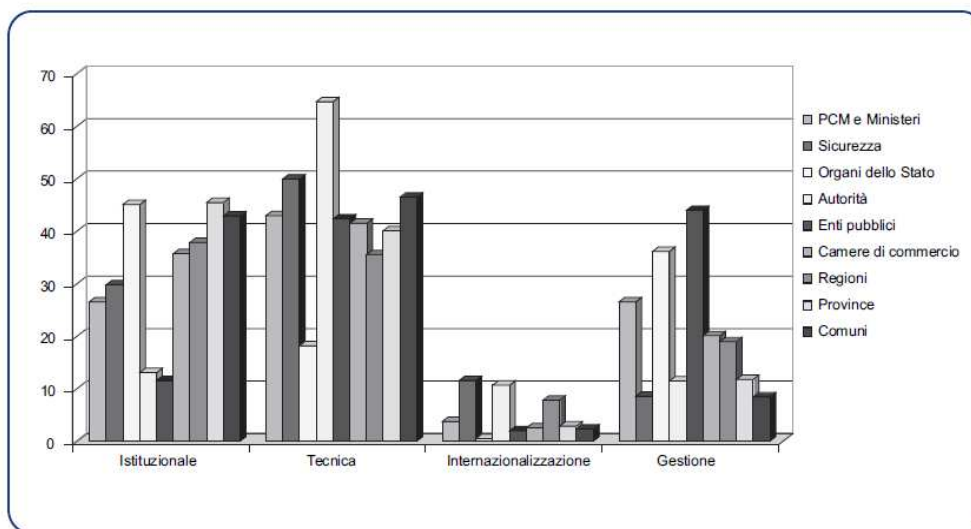


Fonte: 14° Rapporto sulla formazione nella pubblica amministrazione

Il Rapporto curato dalla S.S.P.A. permette di rispondere anche al quesito in merito su quali argomenti si concentri maggiormente la formazione nella Pubblica Amministrazione. Le molteplici materie sono state raggruppate in undici aree tematiche: giuridico-normativa generale, organizzazione e personale, manageriale, comunicazione, economico-finanziaria, controllo di gestione, informatica e telematica, linguistica, multidisciplinare, internazionale, tecnico-specialistica. Quest'ultima, insieme all'area giuridico-normativa e informatica-telematica, è quella che ha visto una maggior quota di partecipanti nel 2010.

Il grafico seguente, che raggruppa ulteriormente i diversi ambiti in quattro macro-aree rivela e conferma come la formazione nel pubblico impiego si concentri soprattutto attorno alle tematiche istituzionali e tecnico-giuridico, lasciando a debita distanza le questioni in merito alle politiche di gestione e all'internazionalizzazione.

Grafico 4. Tasso di partecipazione per aree tematiche



Fonte: 14° Rapporto sulla formazione nella pubblica amministrazione

Da ultimo, occorre analizzare la questione circa la modalità di erogazione della formazione. In questo caso a dominare su qualsiasi altra opzione vi è il tradizionale approccio educativo diretto e frontale d'aula. Nonostante i notevoli investimenti nelle nuove tecnologie la lezione tradizionale sembra non conoscere rivali, distanziando significativamente tutte le altre possibilità disponibili, come mostra la tabella che segue.

Tabella 10. Modalità di svolgimento della formazione in valori percentuali

Comparto	Aula	Auto apprendimento	E-learning	Formazione intervento	Lab. informatico	Learning on the job	Video conferenza	Stage	Convegni e conferenze
PCM e Ministeri	65,7	0,4	19,7	0,6	7,3	1	2,5	0,2	2,6
Sicurezza	100	0	0	0	0	0	0	0	0
Organi dello Stato	72,2	0,7	0,2	6,8	7,3	8,6	0	0	4,3
Autorità	91,5	0,1	0	0,1	0,1	0,1	0	0	8,1
Enti pubblici	80	0,4	17,4	0	1,3	0	0	0,1	0,8
Camere di commercio	75	0	0	0	0	10	15	0	0
Regioni	77,9	1,5	4,2	8,4	0,4	2,1	0	0	5,3
Province	89,1	0,1	1,8	0,7	0,2	0,2	0	0	0
Comuni	87,2	0,3	0,8	4,8	6,2	0,5	0,3	0	0

Fonte: 14° Rapporto sulla formazione nella pubblica amministrazione

## Una formazione burocratica?

La lettura del 14° Rapporto sulla formazione nella Pubblica Amministrazione rivela uno scenario complesso e non del tutto positivo. L'investimento formativo in termini di ore è in continua diminuzione. Non solo. La poca formazione disponibile è riservata primariamente alla classe dirigente e su materie interne alla vita amministrativa, mediante una modalità tradizionale.

Colpiscono, in modo particolare, il ruolo marginale delle tematiche gestionali, nonostante sia oltre un ventennio che si tenti di introdurre l'idea di una Pubblica Amministrazione simile ad un'impresa privata, e dell'internazionalizzazione che nel contesto europeo in cui l'Italia è inserita dovrebbe essere posta, al contrario, in cima alle politiche formative.<sup>234</sup>

Inoltre appare paradossale:

Il perdurare di lezioni frontali, spesso di tipo amministrativo, che si dilungano per l'arco di un'intera giornata al di fuori di ogni considerazione sulle capacità di attenzione e di apprendimento dei partecipanti oltre che sulle reali possibilità di realizzazione<sup>235</sup>

Ricompare qui un'immagine della formazione come tradizione: il sistema si forma, o meglio, si auto-forma lasciando poco spazio a quanto viene all'esterno del proprio perimetro. La poca formazione appare essa stessa burocratica, nel senso di autoreferenziale e incapace di una reale apertura al mondo e alle sue esigenze. Il rischio di una burocratizzazione del procedimento formativo è ancor più evidente dalla sua naturale conclusione: l'attestato di partecipazione. L'impatto del percorso formativo non viene valutato, quindi, per la sua capacità di innovare concretamente l'organizzazione pubblica, ma dall'attestato di frequenza da appendere, possibilmente, in ufficio.

## Un contratto per i giovani

L'ultimo elemento caratterizzante il contratto di apprendistato da prendere in considerazione è la platea alla quale secondo la volontà del Legislatore esso si può applicare: i giovani. Per il settore pubblico con tale termine si indicano persone con età compresa tra i 18 e i 29 anni, essendo utilizzabili unicamente le tipologie di apprendistato previste dagli articoli 4 e 5 del d. lgs. n. 167/2011<sup>236</sup>.

---

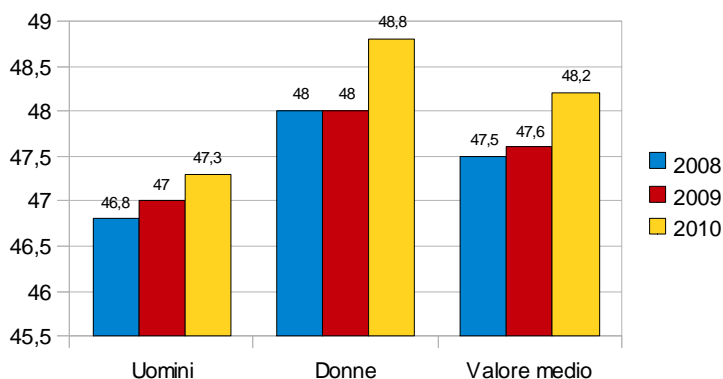
<sup>234</sup> Cfr. G. Vallotti, *La formazione manageriale nel settore pubblico: una storia lunga trent'anni*, in 14° Rapporto sulla formazione nella Pubblica Amministrazione, cit., p. 242; il quale sostiene che: «la formazione manageriale non sempre è riuscita a scalfire tradizioni e culture consolidate, mostrando una capacità di incidere molto differenziata, in relazione alle caratteristiche qualitative dell'offerta e – da non sottovalutare – della domanda espressa. Siamo in ogni caso lontani dal poter affermare che nel settore pubblico, complessivamente inteso, la cultura manageriale si sia definitivamente affermata e le competenze correlate abbiano raggiunto un livello soddisfacente». Si vedano anche i grafici presentanti nello stesso Rapporto alle p. 297 e 298 che rappresentano i piani formativi per l'anno 2011. In essi la scelta per una formazione sui temi giuridico-amministrativi è, ancora una volta, netta, soprattutto per i comparti ministeriali.

<sup>235</sup> G. Della Rocca, *La formazione del personale pubblico: i dilemmi in tempi di turbolenza economica e sociale*, in in 14° Rapporto sulla formazione nella Pubblica Amministrazione, cit., p. 275.

<sup>236</sup> Il limite dei 29 anni è da intendersi come 29 anni e 364 giorni. Si veda: E. Carminati, S. Facello, *Schede riepilogative*, in AA. VV., *Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, cit., pp. 558-559.

Tale peculiarità obbliga a prendere in considerazione un ultimo aspetto in merito al lavoro pubblico, quello dell'età media dei dipendenti in servizio presso l'Amministrazione italiana. Secondo le stime del *Conto annuale 2008 – 2009 – 2010* della Ragioneria Generale dello Stato questo dato è in continua crescita. Nell'ultimo triennio di rilevazione l'età media è passata dai 47,5 ai 48,2 anni e allo stesso, mentre si è mantenuta costante l'anzianità di servizio che si attesta attorno ai 18,4 anni.

Tabella 11. Età media del personale pubblico 2008 - 2010



Fonte: rielaborazione dati *Conto annuale 2008 – 2009 -2010*, Ragioneria Generale dello Stato

I dati sopra riportati non tengono ancora conto dell'impatto delle misure di contenimento della spesa pubblica messe in atto tramite a partire del 2010 dai diversi Governi succedutisi. In modo particolare il blocco del *turn over* e l'innalzamento dei requisiti per accedere alla pensione comporteranno un inevitabile incremento dell'età media dei dipendenti pubblici.<sup>237</sup>

### Un binomio possibile?

L'individuazione delle tre parole chiave caratterizzanti l'apprendistato – contratto a tempo indeterminato, formazione, giovani – ha permesso di porre il quesito se esse fossero altrettanto centrali anche per il lavoro pubblico. L'analisi della Pubblica Amministrazione e delle sue peculiarità permette ora di dare una risposta più che positiva ad un simile interrogativo.

L'apprendistato, infatti, con il suo *mix* di flessibilità e sicurezza, la sua capacità formativa e la platea di giovani ai quali si rivolge sembra in grado di apportare delle soluzioni all'interno del non semplice contesto amministrativo italiano.

Si prenda ad esempio il settore della Sanità e della Ricerca, dove i dati mostrano la presenza elevata di un utilizzo dei contratti flessibili e delle collaborazioni/consulenze piuttosto anomala. Se invece di reiterare contratti a tempo determinato si strutturassero percorsi in apprendistato adeguati, l'Amministrazione potrebbe prima selezionare sul campo e poi, in seguito, confermare e dotarsi di personale formato e specializzato. Al contrario, il perseguire l'ipotesi di deleghe al limite dei 36 mesi, come proposto dal documento del 29 marzo del Dipartimento della Funzione Pubblica, sembra porre le basi per prolungare il fenomeno della flessibilità distorta nel settore pubblico.

<sup>237</sup> Il quadro normativo riguardante la possibilità di procedere a nuove assunzioni nell'Amministrazione Pubblica è assai frammentato. Una sintesi delle diverse disposizioni è contenuta nella più volte richiamata *Relazione 2012 sul costo del lavoro pubblico* elaborata dalla Corte dei Conti. Si veda in modo particolare il capitolo primo, *Le misure di contenimento della spesa e l'assetto delle relazioni sindacali*.

Il *mix* tra flessibilità e sicurezza proprio dell'apprendistato potrebbe, inoltre, contribuire ad evitare il ripetersi del ciclo poco virtuoso che parte dall'instaurazione di rapporti precari, prosegue con l'emergere delle attese più o meno legittime di entrare in organico in piante stabili e, infine, si conclude con l'emanazione di leggi per la stabilizzazione del personale.

Il binomio apprendistato-Pubblica Amministrazione sembra, quindi, poter aprire un percorso virtuoso tanto sul lato della domanda che quello dell'offerta di lavoro. Sul primo versante, gli aspiranti lavoratori pubblici potrebbero conoscere in anticipo le modalità e la durata del loro progressivo ingresso nel sistema amministrativo, sul lato dell'offerta l'Amministrazione, invece, potrebbe procedere ad una selezione al contempo flessibile e trasparente delle proprie future leve.

Appare certo, però, che per poter dar vita ad un simile binomio potenzialmente virtuoso occorrono almeno due condizioni. La prima è stata segnalata dalla stessa Corte dei Conti la quale più volte evidenzia l'impossibilità di protrarre una gestione del personale dettata solo da esigenze di tipo economico e finanziario. Come sottolinea la *Relazione 2012 sul costo del lavoro pubblico*:

L'approccio alla materia del pubblico impiego in termini esclusivamente finanziari mette in ombra le specifiche finalità alle quali dovrebbero ispirarsi le politiche di personale. Si tratta di rendere funzionali la dinamica retributiva, la programmazione dei fabbisogni di professionalità specifiche e la definizione degli assetti organizzativi con le esigenze di garantire maggiore efficacia ed efficienza e produttività delle amministrazioni e delineare un modello di riparto di competenze e di dimensionamento degli uffici, anche territoriale, ottimale per il miglior svolgimento delle prestazioni<sup>238</sup>

E ancora:

Superata la fase di emergenza finanziaria occorre, allora, riavviare politiche di personale finalizzate ad una riforma strutturale dei trattamenti accessori e ad una stabile definizione degli assetti organizzativi correlati ai fabbisogni di attività e di servizi, alla quale segua una coerente distribuzione del personale nei diversi settori e sul territorio, anche attraverso l'attivazione di percorsi di mobilità. Un effettivo recupero di produttività delle amministrazioni non può, peraltro, prescindere da una ripresa degli investimenti in nuove tecnologie e da conseguenti, mirati percorsi di formazione e riqualificazione del personale<sup>239</sup>

La seconda condizione perché il binomio Pubblica Amministrazione ed apprendistato sia virtuoso è strettamente legata a come il decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri necessario per l'adeguamento del d. lgs. n. 167/2011 al settore pubblico verrà strutturato.

## Il vero nodo

Allo stadio attuale è solo possibile intuire l'apporto positivo che l'utilizzo dell'apprendistato nella Pubblica Amministrazione può concretamente apportare. Il vero nodo rimane il decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri a cui l'intera materia è rimandata.<sup>240</sup> L'auspicio è che, come per il settore privato, la normativa assuma un ruolo di cornice regolando gli aspetti essenziali del contratto quali ad esempio la delicata questione dell'armonizzazione con il principio costituzionale di accesso al lavoro pubblico tramite

<sup>238</sup> Corte dei Conti, *Relazione 2012 sul costo del lavoro pubblico*, cit., p. 19.

<sup>239</sup> Ivi, p. 50.

<sup>240</sup> Testimonianze positive dell'utilizzo dell'apprendistato all'interno della Pubblica Amministrazione sono rinvenibili nell'esperienza francese. Si veda: C. Galbiati, *L'apprendistato nella pubblica amministrazione*, in AA.VV., *Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, cit., p. 511.

concorso, lasciando invece alla contrattazione di comparto la regolamentazione di dettaglio.

Il punto di forza della recente riforma dell'apprendistato contenuta nel d. lgs. n. 167/2011 consiste nel fatto che gran parte della gestione dell'istituto è rimessa alle parti sociali al fine di modellare tale tipologia contrattuale attorno alle esigenze specifiche dei diversi settori ed essere così una risposta concreta alle problematiche di ogni specifico ambito produttivo.

Analogamente dovrebbe muoversi anche il mondo del lavoro pubblico. Un apprendistato uniforme e uniformante, infatti, non porterebbe alcun valore aggiunto rispetto ai contratti già oggi disponibili, al contrario, la possibilità di adeguarlo ai diversi comparti e alle loro specifiche esigenze formative e non solo configurerebbe, forse per la prima volta, uno strumento duttile e sicuro per la regolazione dei rapporti di lavoro.

Il coinvolgimento attivo delle Parti Sociali per dar vita ad uno strumento aderente alle molteplici specificità del sistema amministrativo italiano è, dunque, una condizione necessaria per il successo dell'apprendistato nella Pubblica Amministrazione. Non solo, un simile cammino di condivisione potrebbe aprire una nuova stagione di relazioni sindacali nel pubblico impiego.

Lo strumento, dunque, esiste, sta ora alle diverse parti in causa avere la volontà di attuare fino in fondo tutte le sue potenzialità.

**Umberto Buratti**

(Scuola Internazionale di Dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro  
Università di Bergamo)



## L'apprendistato come leva di *placement*: il modello tedesco

Giulia Tolve

### Abstract

*This paper focuses on the main characteristics of German apprenticeship system and intends to be an overview of the positive effects that this contract produces in terms of placement and youth employment. The analysis seeks to explain and understand the role of infrastructural institutions, employees associations, chambers and work council in the success of the so-called 'German dual system'. Apprenticeship could be the way to improve youth occupational conditions also in Italy – trough the production of the same positive effects in our system - since the implementation of T.U. nr. 167/2011 offers the instruments to take this direction.*

### Premessa

Il presente contributo è volto ad offrire un approfondimento circa l'istituto dell'apprendistato nel sistema tedesco. L'analisi partirà dall'inquadramento giuridico del contratto, per arrivare ad analizzare i principali punti di forza del sistema. Si esamineranno quindi i principali incentivi al ricorso all'istituto da parte delle aziende e degli stessi destinatari, ovvero i giovani all'uscita del sistema educativo, per i quali l'apprendistato risulta il principale canale di accesso al mondo del lavoro.

Come è noto la Germania è uno degli Stati Europei che meglio ha saputo reagire alla crisi economica, finanziaria e, conseguentemente, occupazionale che ha caratterizzato gli ultimi anni. In particolare ed in questo preciso momento storico, mentre in Italia il tasso di disoccupazione giovanile sta toccando i livelli più alti dal 2001, per i giovani in Germania risulta molto più facile reperire un'occupazione.

Il tasso di disoccupazione tra i giovani in Germania è infatti ora al di sotto della soglia dell'8% e, analizzando i dati complessivi del sistema, risulta come, differentemente dalla situazione italiana, il tasso di disoccupazione giovanile non si discosti in maniera rilevante dal tasso di disoccupazione relativo alla popolazione adulta. Al contrario in Italia, la disoccupazione giovanile – ovvero riferita ai giovani fino a 29 anni di età - è ora a quota 35,8%; così come preoccupante è il numero dei *Neet*, ovvero i soggetti inattivi (*not in education, employment or training*), fenomeno che in Germania presenta invece un incidenza di circa il 10,9%, ovvero di quattro punti più basso rispetto alla media europea (Fonte dati: Eurostat 2011).

Dal raffronto dei dati statistici indicati emerge chiaramente come il nostro sistema abbia la necessità di implementare un modello che funga da chiave di volta, che aumenti le *chances* e le prospettive occupazionali dei giovani, rendendo il mercato del lavoro maggiormente inclusivo.

Nel sistema tedesco non pare sussistere quella dicotomia fra situazione occupazionale dei giovani e degli adulti che invece caratterizza la situazione di altri Stati Europei (in particolare gli Stati dell'Europa Meridionale; l'Italia, la Spagna e la Grecia) e, a giudizio di chi scrive, il merito di questo successo va alla qualità dei canali formativi ed occupazionali offerti ai giovani. Queste considerazioni, quindi, spiegano il motivo della scelta di analizzare il sistema tedesco. L'apprendistato in Germania, come si dirà, è

strutturato come un sistema 'duale' che permette di effettuare l'intero percorso di istruzione – essenzialmente dalla scuola secondaria alla laurea - in alternanza tra studio e lavoro, costituendo il 'ponte', di cui anche i giovani italiani avrebbero bisogno, per transitare dalla scuola al lavoro.

Si ritiene che tale sistema - basato sull'utilizzo dell'apprendistato, non solo come canale di accesso al mondo del lavoro, ma anche e soprattutto come canale del sistema educativo e leva di *placement*, sia il più efficace a scongiurare il pericolo dell'esclusione dei giovani dal mercato del lavoro<sup>1</sup>.

Dal punto di vista dell'ordinamento italiano, l'analisi che segue offre pertanto interessanti spunti di riflessione, utili per la comprensione e la conseguente implementazione effettiva della normativa italiana in materia – essenzialmente contenuta nel T.U. 167/2011 – anche in considerazione dell'obiettivo di rendere l'istituto in esame il canale privilegiato di accesso al mondo del lavoro per i giovani.

L'analisi proposta è tanto più utile oggi, momento in cui la centralità dell'apprendistato in questo senso è pacificamente riconosciuta anche dal legislatore, che ha ribadito l'obiettivo di cui sopra anche nel testo della legge di riforma del mercato del lavoro – l.n. 92/2012 – di recente approvazione.

## Il quadro giuridico di riferimento

Nell'ordinamento giuridico tedesco, la disciplina del contratto di apprendistato è contenuta essenzialmente nella *Berufbildungsgesetz* del 1969. La legge in questione ha subito varie modifiche - da ultimo nell'anno 2009 - e continua a regolare il contratto in esame nei suoi aspetti formali e sostanziali.

Preliminarmente si ribadisce che l'istituto dell'apprendistato in Germania può essere definito come un sistema 'duale', caratterizzato dall'alternanza tra la formazione aziendale, la cui normativa di riferimento è appunto contenuta nella legge – federale – sopra richiamata, e la formazione 'trasversale' - che viene svolta all'interno di istituti di formazione ad essa specificamente dedicati - la cui regolamentazione viene stabilita a livello dei singoli Stati.

Il contratto può essere applicato a tutti i settori soggetti ad ordinamento professionale. Nella legge è previsto un elenco dei profili professionali riconosciuti, che viene aggiornato periodicamente con decreto del Ministero dell'Economia. Attualmente i profili riconosciuti sono circa 350, l'ultimo aggiornamento è del febbraio 2011, e a ciascuno di essi è abbinata la durata prevista del percorso. I beneficiari dell'istituto in esame sono i giovani, anche minori, ma nella legge non risulta un limite anagrafico al di sopra del quale il contratto non possa più essere stipulato. La maggior parte degli apprendisti approda peraltro al contratto di apprendistato in giovane età – mediamente a 15 o 16 anni – e proviene generalmente da una scuola superiore che potremmo definire professionale, la *Hauptschule* o la *Realschule*, in contrapposizione con gli istituti di formazione secondaria che garantiscono invece l'immediato accesso all'educazione universitaria.

La *Berufsbuidungsgesetz* definisce i requisiti del contratto (*Beraufsbuidungsvertrag*), il quale deve avere forma scritta, deve essere sottoscritto dai genitori del minore congiuntamente a quest'ultimo, nel caso in cui l'apprendista non abbia

<sup>1</sup> Il tema è ampiamente trattato in dottrina, si vedano, fra gli altri: P. Varesi, *Apprendistato e contratto unico per i giovani*, [www.fareapprendistato.it](http://www.fareapprendistato.it), 3 gennaio 2012; M. Tiraboschi, *Problemi e prospettive dell'apprendistato*, «Osservatorio Isfol», 2, 2011, pp. 15-31; L. Rustico, *L'apprendistato come leva di placement*, «CGIA Mestre: Quaderni dell'Artigianato», 12, 2010.

raggiunto la maggiore età, deve contenere il piano formativo - in cui è prevista la scansione temporale delle attività formative in programma - nonché il tipo di attività svolta e le mansioni per cui l'attività formativa è richiesta. Dopo la sottoscrizione, il contratto viene sottoposto a registrazione presso la Camera competente, ovvero l'istituzione che si occupa della vigilanza sul rispetto delle regole del contratto e sul regolare svolgimento del rapporto.

Il contratto contiene altresì la data di inizio e la durata del rapporto, generalmente compresa fra un minimo di due ed un massimo di tre anni, la durata del periodo di prova – che deve essere compreso tra un minimo di un mese ed un massimo di tre - la specificazione dell'orario normale giornaliero e la durata delle ferie previste<sup>241</sup>. L'azienda che accoglie l'apprendista deve concedere a quest'ultimo un compenso economico che possa definirsi 'opportuno', commisurato all'età dell'apprendista e all'attività svolta e che deve essere incrementato, di regola, una volta all'anno<sup>242</sup>. Un'ulteriore prescrizione di rilevante interesse, è quella relativa al lavoro straordinario, ovvero quello prestato oltre l'orario normale di lavoro concordato, questo deve essere remunerato separatamente o compensato con riposi.

La legge prevede, altresì, gli obblighi reciproci dell'azienda e dell'apprendista: mentre l'azienda ha l'obbligo di cooperare al fine di garantire il raggiungimento da parte del giovane degli obiettivi formativi prefissati, garantendo l'accesso alla formazione e l'acquisizione di competenze coerenti con le finalità formative del contratto, l'apprendista ha l'obbligo di sottostare alle istruzioni impartite dal datore di lavoro. Ed infatti, nonostante la dottrina maggioritaria tedesca sia concorde nell'escludere che il contratto di apprendistato sia un vero e proprio contratto di lavoro subordinato, alcune norme della legge in esame depongono in senso contrario. Tra queste, oltre a quella richiamata e relativa al potere del datore di lavoro di impartire le direttive per l'esecuzione della 'prestazione', va citata anche la norma che stabilisce che, se l'apprendista continua a lavorare presso l'Azienda dopo la conclusione del periodo formativo, si ritiene che tra le parti si sia instaurato un rapporto di lavoro a tempo indeterminato.

Quanto al recesso dal contratto, questo è possibile in qualsiasi momento durante il periodo di prova, senza alcun preavviso. Dopo il periodo di prova il recesso è invece possibile solo per un valido motivo<sup>243</sup>, per entrambe le parti, oppure, esclusivamente da parte dell'apprendista, con un preavviso di quattro settimane, nel caso in cui quest'ultimo voglia abbandonare l'azienda per un nuovo posto di lavoro o voglia proseguire la formazione per conseguire un diversa qualifica professionale.

## La formazione e gli attori coinvolti

Come già accennato, la formazione<sup>244</sup>, nel sistema duale tedesco, viene svolta secondo un principio di alternanza tra formazione aziendale e formazione esterna, conseguita presso istituti formativi che l'apprendista frequenta mediamente due giorni a settimana. Le due diverse nature della formazione impartita si riflettono nella diversa tipologia di competenze che l'apprendista acquisisce, ovvero competenze specifiche relative all'attività propria del contesto aziendale, e competenze trasversali, spendibili nel mercato del lavoro.

<sup>241</sup> Cfr. § 3 – 4 *Berufsbildungsgesetz*.

<sup>242</sup> Cfr. § 10 *Berufsbildungsgesetz*.

<sup>243</sup> Cfr. § 15 *Berufsbildungsgesetz*.

<sup>244</sup> La normativa di riferimento in merito alla formazione pratica è contenuta nella più volte citata *Berufsbildungsgesetz*; per un quadro complessivo si veda "L'Apprendistato in Europa – Germania" – Scheda di Benchmarking, Italia Lavoro, 2011.

Fra gli attori coinvolti nella realizzazione e pianificazione dell'attività formativa, va in primo luogo ricordato l'Istituto Federale della Formazione, i cui compiti principali sono la definizione delle esigenze professionali e formative future, il monitoraggio del mercato del lavoro e della qualità dell'offerta formativa esistente, la definizione degli standard di competenze che devono essere possedute dai docenti. Funzione fondamentale nella definizione degli standard formativi relativi ai diversi ordini professionali, è da attribuirsi altresì al Ministero dell'Economia, che definisce i profili professionali di riferimento rendendo possibile l'applicazione dell'istituto nei vari settori riconosciuti, le competenze minime da acquisire e la tipologia dell'attestato che l'apprendista consegue al termine del percorso formativo, previo superamento di un apposito esame.

Gli enti formativi che si occupano della formazione esterna, ovvero della parte teorica della formazione - *Berufsschulen* - sono soggetti all'accreditamento, regolato dalla normativa dei singoli *Land*, e subordinato all'approvazione del programma di insegnamento. Competente all'accreditamento è l'ente di sorveglianza del Ministero Regionale dell'Istruzione.

Per quanto riguarda la formazione aziendale, questa viene impartita con differenti modalità a seconda delle dimensioni dell'azienda e del settore di appartenenza. Diversa è infatti la formazione offerta dalle aziende di piccole dimensioni, appartenenti al settore dell'artigianato (*Handwerksektor*), nelle quali la formazione aziendale avviene essenzialmente *on the job*, dal sistema di formazione proprio delle aziende di grandi dimensioni, prevalentemente, aziende del settore dell'industria.

Un'impresa che voglia accogliere al suo interno degli apprendisti deve, in primo luogo, farne richiesta presso la Camera competente della singola regione e deve avere al suo interno personale che sia idoneo a svolgere le funzioni di docente o formatore. A tal proposito, bisogna segnalare l'esistenza di una legge federale *Ausbilder – Eignungsverordnung* reintrodotta nel 2009, che si occupa della definizione degli standard delle conoscenze tecniche, amministrative e pedagogiche di cui le persone che in azienda ricoprono l'incarico di formatore devono essere dotate e stabilisce una procedura volta al rilascio dell'abilitazione del formatore. La procedura prevede generalmente il superamento di un esame, anche se, per alcune figure professionali, questo non è necessario, perché l'abilitazione a formare giovani apprendisti è già inclusa nella qualifica professionale posseduta: il caso, ad esempio, dei maestri artigiani. Il formatore aziendale è solitamente presente solo nelle aziende di maggiori dimensioni, mentre in quelle più ridotte, il formatore può anche svolgere il proprio ruolo part time. Il ruolo delle Camere professionali, in questo contesto, è centrale, in quanto le stesse svolgono attività di consulenza e di valutazione – rilasciando il certificato di abilitazione – rendendo possibile la proficua implementazione del sistema.

Per le piccole imprese è prevista dalla legge anche la possibilità di costituire una rete per garantire agli apprendisti l'acquisizione di competenze che altrimenti non sarebbero in grado di impartire, oppure di permettere a questi la possibilità di accedere ad appositi laboratori extra aziendali, finanziati, oltre che da fondi federali o regionali, dalle Camere professionali, attraverso i contributi dei soci membri. All'esito del percorso, sono le Camere competenti a certificare le competenze conseguite dall'apprendista. In merito si ricorda come l'apprendista debba sottoporsi a due diversi esami, nel corso del rapporto: il primo, intermedio, da effettuarsi presso la Camera competente, che ha lo scopo di monitorare il livello della formazione che il datore di lavoro sta impartendo, anche in vista della possibilità di valutare interventi correttivi o di supporto. Oltre a questo esame, esiste poi l'esame finale, le cui spese sono a carico dell'azienda che deve curare altresì l'iscrizione dell'apprendista all'esame stesso e garantirne la partecipazione. L'esame si

sostiene innanzi alle *Prüfungsausschuss* – commissioni d'esame - costituite in seno a ciascuna Camera e nominate da questa, secondo le norme della *Berufsbildungsgesetz*.

## Il ruolo delle parti sociali

La contrattazione collettiva e la collaborazione fra le parti sociali hanno un ruolo predominante nella riuscita del sistema tedesco. In primo luogo ed ancora con riferimento alla formazione, si deve sottolineare che fra gli attori che intervengono nel processo, descritto al paragrafo precedente, sussiste un costante dialogo e confronto volto alla determinazione dei fabbisogni.

L'Istituto Federale per la Formazione svolge inoltre attività di consulenza, sia nei confronti dei Ministeri, sia nei confronti delle parti sociali e di fatto è questo istituto a proporre l'aggiornamento dei profili professionali al Ministero dell'Economia, previo confronto con le associazioni datoriali, contribuendo così a garantire l'accoglimento delle istanze provenienti dal mercato e dal mondo delle Aziende, favorendo l'implementazione di percorsi mirati che hanno un alto valore in termini di occupabilità.

Tutte le parti sociali negoziano altresì gli standard formativi di base dei singoli percorsi e l'Istituto per la Formazione Professionale ha, a tale proposito, il compito di proporre progetti formativi adeguati, in collaborazione con le istituzioni federali dei singoli *Laender*. Rilevante ai fini di comprendere le connessioni fra le parti sociali e il ruolo collaborativo di queste ultime nella definizione dei contenuti della formazione, è poi il peso di due commissioni, costituite in seno alle Camere Professionali, di cui si è in parte già detto.

Queste sono costituite, da un lato, dalla Commissione d'esame e dalla *Berufsbildungsausschuss* – ovvero la commissione per la formazione professionale - dall'altro. Tale commissione è composta da un eguale numero dei rappresentanti dei lavoratori, dei datori di lavoro e di docenti di scuole di formazione professionale (che svolgono il ruolo di consulenza in seno all'organismo e non hanno diritto di voto). Tra i compiti di questa Commissione si rilevano la deliberazione dei regolamenti a base della definizione dei criteri di idoneità delle imprese, l'organizzazione della formazione nelle sue linee generali e l'ordinamento degli esami.

La completa collaborazione fra istituzioni e aziende, si risolve in un continuo scambio di informazioni, relativo ad esigenze del mercato, obiettivi formativi e attuazione degli standard fissati a livello centrale. In Germania le aziende collaborano pienamente con le istituzioni preposte al monitoraggio e alla sorveglianza in materia di formazione, in primo luogo perché queste non sono costituite esclusivamente da istituti avente carattere pubblico o statale, ma sono istituzioni costituite su base volontaria dalle associazioni sindacali datoriali e dei lavoratori. È prima di tutto la vicinanza fra le aziende e le associazioni in esame a rendere pertanto possibile lo sviluppo e l'implementazione di buone prassi e di definire standard formativi sempre più competitivi. Vicinanza basata in primo luogo sulla fiducia riposta dalle aziende nelle associazioni datoriali, da loro stesse costituite, che permette di consentire alle Camere professionali di avere accesso pressoché completo alle informazioni necessarie.

Un circolo virtuoso che garantisce l'efficienza dei percorsi seguiti dai giovani, l'aderenza di questi percorsi alla realtà del mercato del lavoro e la prospettiva che gli stessi si trasformino in occupazioni stabili. Il nucleo centrale del ruolo delle parti sociali è però costituito dal potere di definire aspetti relativi al contenuto del rapporto di lavoro e, in primo luogo, dal potere della contrattazione collettiva in materia di politiche salariali e di negoziazione del compenso dell'apprendista. Quanto alla determinazione salariale, i livelli di contrattazione che maggiormente rilevano sono essenzialmente il livello regionale e il

livello aziendale. Il decentramento rende verosimile ed opportuna la realizzazione di differenziazioni a livello aziendale nella misura del compenso riconosciuto agli apprendisti. Infatti, come si è già detto, la legge che regola l'istituto in esame non prevede l'obbligo di retribuzione a carico del datore di lavoro, ma l'obbligo di corrispondere all'apprendista un'adeguata indennità, collegata ai salari di settore stabiliti nei contratti di categoria. Ciò fa sì che, sostanzialmente, il costo dell'apprendistato sia sostenuto in maniera prevalente dagli apprendisti stessi, che percepiscono compensi largamente inferiori rispetto alle retribuzioni percepite dai dipendenti della medesima azienda, che non sono più in formazione.

In ogni caso, nel primo anno un apprendista percepisce mediamente tra € 400,00 ed € 800,00 lorde, per arrivare sino ad € 1.150,00 nell'ultimo anno, comunque meno di due terzi rispetto alla normale retribuzione percepita da un lavoratore 'comparabile', alle dipendenze della medesima impresa.

## **Gli incentivi all'utilizzo dell'istituto**

### **Per le imprese**

Nonostante l'accesso al mercato del lavoro, per i giovani appena usciti dal sistema scolastico, avvenga in Germania pressoché esclusivamente attraverso il canale dell'apprendistato, è bene ricordare come non esistano obblighi normativi, per le imprese, aventi lo scopo di indurle ad utilizzare l'istituto in questione, tanto che si può affermare che il sistema sia sostanzialmente basato sul consenso<sup>245</sup>.

La scelta aziendale consegue ad una valutazione legata agli incentivi, diretti od indiretti – in quanto prodotti dalla struttura del mercato del lavoro – che rendono lo strumento indiscutibilmente vantaggioso. Tali incentivi operano in primo luogo con riferimento alle imprese. Nonostante la possibilità di assumere apprendisti sia subordinata ad una procedura formale, al rilascio di un apposito certificato di abilitazione per l'azienda e per il soggetto formatore e alla necessità di sostenere i costi per realizzare le attività di formazione previste, le aziende sono generalmente disposte a sostenere questi costi, per vari motivi. In primo luogo è bene precisare che i costi della formazione vengono finanziati in parte dalle imprese ed in parte attraverso gli incentivi statali destinati agli enti pubblici di formazione; in determinate aree. Le piccole imprese hanno inoltre la possibilità di usufruire di fondi statali appositamente destinati alla formazione e di costituire le 'reti', cui si faceva riferimento ai precedenti paragrafi, che permettono, non solo di implementare le strutture, ma indubbiamente anche di ammortizzare i costi.

L'incentivo principale, come si è già detto, è sicuramente dato dal fatto che gli apprendisti accettano una retribuzione minore rispetto a quella che sarebbe loro dovuta in caso di assunzione con un normale contratto di lavoro. Al contempo però, il contratto in esame mai potrebbe essere solo uno strumento utilizzato per reperire mano d'opera a basso costo, perché la riuscita e l'effettività dei percorsi formativi è costantemente monitorata a livello istituzionale. Inoltre la struttura del mercato del lavoro tedesco renderebbe difficile, e comunque svantaggioso, decidere di assumere lavoratori che siano stati formati presso altre imprese, in primo luogo perché il datore di lavoro sarebbe costretto ad assumere il lavoratore garantendo una retribuzione nettamente più alta. Le aziende avrebbero poi la necessità di impartire ai neoassunti le competenze tecniche specifiche funzionali ad operare nel contesto aziendale e quindi sosterrrebbero comunque i

<sup>245</sup> Cfr. Così M. Delfino, *Giovani e formazione nelle normative europee: l'apprendistato*, WP C.S.D.L.E Massimo D'Antona. INT, 90/2012.

costi derivanti da questa esigenza<sup>246</sup>. Un ulteriore dato che incide sulla propensione delle aziende ad assumere apprendisti è proprio l'alto tasso di conferma degli stessi, al termine del periodo di formazione. Tasso elevato, nonostante il periodo 'post- apprendistato' sia regolato esclusivamente dalla contrattazione collettiva e a livello legislativo non siano previste percentuali obbligatorie di stabilizzazione.

L'incidenza del tasso di conferma sull'implementazione continua del sistema deriva essenzialmente da due considerazioni. In primo luogo le imprese, proprio al fine di ammortizzare i costi sostenuti per la formazione, hanno il preciso interesse ad assumere definitivamente un apprendista che, al termine del percorso, padroneggi ormai non solo le competenze teoriche, ma anche e soprattutto le competenze specifiche richieste dal contesto. I datori di lavoro, in altre parole, investono nel giovane e hanno poi la necessità di cogliere i frutti del loro investimento. D'altro canto, qualora i tassi di stabilizzazione in una determinata impresa non rispettassero i valori medi del mercato, per un giovane l'apprendistato presso quell'impresa non avrebbe attrattive, in considerazione della mancanza di prospettive certe, e questa rischierebbe di faticare a reperire forza lavoro.

Un mercato in cui gli apprendisti vengono normalmente stabilizzati all'interno delle imprese nelle quali vengono formati, rende poi difficile il reperimento sul mercato di dipendenti caratterizzati da elevate competenze. La forza della contrattazione collettiva in materia di determinazione del salario, rende impossibile attrarre dipendenti formati - o in formazione - presso altre imprese con l'arma dell'offerta di una retribuzione più alta. Da ultimo si consideri anche che il momento della selezione di lavoratori che abbiano terminato il proprio apprendistato altrove è caratterizzato, in questo contesto, più che in altri, da un rilevante grado di asimmetria informativa, in quanto le imprese si trovano a dover agire con la massima prudenza nel momento in cui assumono un lavoratore che non è stato stabilizzato all'interno dell'impresa in cui è stato formato. Non potendo essere a conoscenza delle motivazioni che hanno portato all'interruzione del rapporto presso il precedente datore di lavoro, le imprese nutrono il dubbio che questo sia legato principalmente alla 'inadeguatezza' del lavoratore stesso.

Per tutte queste ragioni i datori di lavoro ritengono più facile formare da sé i propri dipendenti, piuttosto che tentare di selezionare sul mercato dipendenti già formati. Ciò in quanto il consolidato schema giuridico che caratterizza l'istituto in esame ha contribuito alla creazione di un modello ormai basato anche su solide convinzioni culturali.

## Per i giovani

I giovani all'ingresso nel mondo del lavoro, sono ben consapevoli dei vantaggi che l'istituto in esame comporta per il prosieguo della loro carriera professionale, tanto da essere disposti a seguire un percorso formativo che comporta, come più volte ricordato, il fatto di percepire un compenso nettamente inferiore a quello che percepirebbero nel caso in cui accettassero un normale rapporto di lavoro. Ed infatti il conseguimento di una qualifica professionale, attraverso il compimento di un periodo di apprendistato, per determinate professionalità, si pone come requisito fondamentale per le progressioni di carriera e per acquisire, successivamente, qualifiche superiori a cui corrisponderanno migliori condizioni in termini di sicurezza nella conservazione del posto di lavoro e salari più alti.

Peraltro gli effetti positivi dell'istituto nella società, si producono ancora prima del vero e proprio accesso dei giovani in azienda. Ciò in quanto i giovani non sono titolari di alcun diritto ad essere assunti in apprendistato, ma devono partecipare a selezioni sulle

<sup>246</sup> Sul tema si veda: D. Soskice, *Reconciling Markets and Institutions: The German Apprenticeship System*, in ( a c. di) Lisa M. Lynch, *Training and the private sector*, University of Chicago Press, Chicago, 1994.

quali, naturalmente, incidono la riuscita del candidato nel percorso di istruzione svolto e le competenze acquisite. Pertanto i giovani sono motivati ad investire in uno sforzo formativo rilevante, anche durante i loro studi superiori. Peraltro si ricorda che, per i giovani che abbiano terminato il nono anno di *Hauptschule*, e che non siano riusciti ad accedere ad un'azienda, viene addirittura consigliato un programma di formazione professionale a tempo pieno – costituito dalla *Beruffachhochschule* – della durata variabile da uno a tre anni, che offre una formazione assimilabile a quella che si consegue tramite l'esperienza lavorativa, composta pertanto da formazione teorica e pratica.

Un elemento rilevante da sottolineare è legato - anche dalla prospettiva dei giovani - all'alto tasso di stabilizzazione all'esito del periodo da apprendisti, che arriva, nelle aziende di più grandi dimensioni, sino a circa l'80% degli apprendisti assunti (anche se mediamente si parla del 60%), per cui i lavoratori sanno che, per i motivi analizzati nel paragrafo che precede, l'interruzione del rapporto al termine dell'apprendistato è vista come una sorta di ultima *ratio* e sono, conseguentemente, attratti dall'istituto.

Per quanto concerne l'apprendistato nelle imprese di minori dimensioni ed afferenti al settore dell'artigianato, bisogna rilevare che in questo caso, il fatto che i tassi di stabilizzazione siano inferiori, non dissuade generalmente i giovani dall'accettare il contratto di apprendistato, in quanto le grandi aziende reclutano dal bacino dei soggetti formati in questo settore i lavoratori per i quali non sono richieste alte competenze specifiche tecniche e teoriche<sup>247</sup>.

Per quanto possa sembrare - dalle considerazioni sin'ora effettuate - che i giovani entrino in un'azienda attraverso il canale dell'apprendistato, con il preciso scopo – e la speranza – di potervi rimanere a lungo, è necessario aggiungere che, in realtà, l'ottimale svolgimento del rapporto e il superamento dell'esame finale, comportano il conseguimento di un diploma professionale che certifica il bagaglio delle competenze specifiche e 'trasversali' conseguite dal lavoratore, tale da permettere comunque a quest'ultimo di competere attivamente per una nuova occupazione. Con riferimento a questo specifico punto si precisa solo che, come già accennato, nel sistema duale le Camere certificano le competenze dell'apprendista tramite il rilascio di un vero e proprio diploma, che ha ad oggetto, in primo luogo, le competenze specifiche apprese durante il percorso. Per le competenze acquisite nelle Scuole di Formazione di ordine inferiore e superiore la certificazione è invece rappresentata dal diploma rilasciato dalla scuola stessa.

## Conclusioni

Dall'analisi effettuata sono emersi svariati elementi propri del sistema tedesco e che concorrono alla sua riuscita. Sinteticamente, i punti di maggiore forza, a giudizio di chi scrive, potrebbero essere così riassunti: completa integrazione fra mercato della 'formazione' e mercato del lavoro; collaborazione delle parti sociali nella definizione delle esigenze formative e degli standard di competenze; caratteristiche del sistema di relazioni industriali, caratterizzate dal ruolo della contrattazione collettiva nella determinazione dei salari, con conseguente contenimento della 'retribuzione' che spetta all'apprendista.

Le caratteristiche descritte fanno sì che l'istituto risponda a varie esigenze del mercato del lavoro, che al giorno d'oggi, sono particolarmente sentite anche nel nostro ordinamento. In particolare, l'assetto dell'istituto rende il mercato del lavoro inclusivo,

<sup>247</sup> Bisogna rilevare, tendenzialmente, come, in ogni caso, la maggior parte degli apprendisti sia ora presente nel settore dell'industria e del Commercio, con un totale di 331.043 contratti, contro i 155.178 contratti nel settore dell'artigianato (dati: BiBB – 2010/2011).



garantendo ai giovani, non solo semplici prospettive occupazionali, ma anche solide possibilità di crescita.

La ‘continuità’ esistente tra sistema educativo e mondo del lavoro, azzerata, sostanzialmente, il problema della transizione scuola – lavoro, in quanto la maggior parte di giovani viene naturalmente incanalata in tali percorsi di crescita.

L’appetibilità dell’istituto in esame, per tutti i motivi che si è cercato di evidenziare, contribuisce a rendere dinamica l’offerta di lavoro, in quanto, come si è visto, i giovani sono naturalmente spronati ad investire sulla loro formazione e ne riconoscono la rilevanza sin dal momento del primo ingresso nel mercato.

Al contempo la cooperazione fra le istituzioni, la collaborazione fra le parti sociali e la politica di contenimento dei salari fa sì che anche le imprese abbiano il primario interesse ad assumere apprendisti. Interesse che si risolve nel fatto che il sistema educativo forma le professionalità richieste dal mercato, in collaborazione con le aziende stesse, che poi sono motivate a stabilizzare il dipendente al proprio interno. Senza volere semplificare eccessivamente, ed in conclusione, si ritiene che i bisogni del nostro ordinamento - collegati alla necessità di implementare l’utilizzo del contratto di apprendistato – nelle tre forme descritte nel T.U. 167/2011<sup>248</sup> –, nell’ottica di renderlo lo strumento necessario a colmare le lacune esistenti fra sistema educativo e mondo del lavoro e sfruttandone le potenzialità in qualità di leva di *placement* – possano essere soddisfatti solo guardando alle soluzioni offerte dal sistema tedesco.

A giudizio di chi scrive, gli strumenti normativi necessari sono in gran parte già a disposizione degli operatori ed è ora necessario che, nel solco tracciato dalla normativa, ed anche alla luce degli insegnamenti che ci può offrire l’analisi comparata<sup>249</sup>, le parti sociali e gli operatori del mercato si attivino per una proficua ed effettiva attuazione dell’istituto in esame.

**Giulia Tolve**

(Scuola internazionale di Dottorato in Formazione della persona e mercato del Lavoro  
Università degli studi di Bergamo)

<sup>248</sup> Per un esame della normativa in tema di apprendistato si veda: Tiraboschi M., *Il Testo Unico dell’apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, Giuffrè, Milano, 2011.

<sup>249</sup> Per un’analisi comparata dei di alcuni elementi dell’apprendistato negli ordinamenti di Germania, Italia, Gran Bretagna e Svizzera si veda: Ryan, *Apprendistato: tra teoria e pratica, scuola e luogo di lavoro*, in DRI, 2011, pp. 913 ss.

## L'apprendistato professionalizzante in somministrazione

Giulia Rosolen

### Abstract

*The rates of youth unemployment and inactivity highlight the position of particular vulnerability of young people in the labour market. The comparative analysis shows how factors as quality of the education system, presence of suitable transition from school to work, apprenticeship and a good system of industrial relations are key factors in the rates of youth employment and inactivity. In Italy, apprenticeship's rate is still low. Recently, the reform of Italian labour law and the law of apprenticeship tried to facilitate the use of this contract, simplifying procedures and identifying apprenticeship as a main entry for young people in the labour market. With the aim of increasing the utilization of apprenticeship, temporary staffing agencies are now allowed to employ apprentices and to provide third parties with them. This paper reconstructs the conceptual framework in which to inscribe the new rules and tries to answer to apprenticeship related issues, with also a brief look in comparative perspective to those European Countries, notably France, UK and Austria, where apprenticeship to agency worker is deep yet.*

### Stato dell'arte

Il drastico peggioramento dei tassi di disoccupazione e inoccupazione giovanile hanno messo in luce la posizione di particolare vulnerabilità dei giovani nel mercato del lavoro<sup>250</sup>. L'oggettività del dato è diventata bandiera di questa o quella interpretazione. I giovani italiani, nella fotografia scattata dall'Istat<sup>251</sup>, appaiono come un esercito di immobili, intrappolati in un'economia stagnante, in una società che non si rinnova. Nell'area Ocse, ci sono quasi 11 milioni di giovani senza lavoro, con un tasso di disoccupazione giovanile nella fascia 15-25 anni del 17,1%. I dati peggiori si registrano in Italia, Portogallo, Spagna e Grecia, i migliori in Svizzera, Olanda, Austria, Norvegia e Germania. Senza presupporre meccaniche relazioni di causalità, né volersi rifare a idealtipi, l'analisi comparata mostra come decisivi per gli andamenti della disoccupazione e inoccupazione giovanile, siano non solo e non tanto le regole del mercato del lavoro in tema di assunzioni o licenziamenti

<sup>250</sup> Secondo il rapporto *Oecd, Employment Outlook 2012*, con riguardo alla situazione italiana, sono stati soprattutto i giovani e i lavoratori meno qualificati a perdere il lavoro. Il tasso di disoccupazione di lungo periodo, un indicatore particolarmente adatto a descrivere le difficoltà del mercato del lavoro, è aumentato in modo violento tra i giovani. Pur in misura più contenuta rispetto ai giovani e ai lavoratori con basse qualifiche, la disoccupazione di lungo periodo è aumentata anche per gli uomini tra i 25 e i 54 anni. Allo stesso tempo, essa è rimasta relativamente più stabile tra le donne e i lavoratori meglio qualificati. Nel confronto con la media OCSE, in Italia l'aumento del tasso di disoccupazione di lungo periodo è stato più marcato e distribuito in modo più ineguale tra categorie socio-demografiche. I fattori che concorrono a spiegare perché la crisi abbia colpito soprattutto i giovani sono numerosi. Innanzitutto, i nuovi arrivati nel mercato del lavoro mancano di esperienza. Questo fattore di svantaggio è ancora più penalizzante quando si manifesta in un periodo di crisi, dell'ampiezza di quella attuale. In secondo luogo, i giovani italiani sono spesso occupati con contratti atipici – in particolare contratti a termine e le altre forme di lavoro relativamente più precario. Ciò spiega perché i giovani sono anche i primi a perdere il lavoro quando le condizioni economiche peggiorano. Si veda il rapporto all'indirizzo: <http://www.oecd.org/dataoecd/59/47/50685995.pdf>.

<sup>251</sup> Istat, *Occupati e disoccupati*, 2 luglio 2012 (consultabile all'indirizzo <http://www.istat.it/it/archivio/65903>).

proprie di ciascun Paese, quanto altri fattori, quali la qualità del sistema educativo, la presenza di adeguati percorsi di transizione/integrazione/alternanza scuola lavoro, una forte presenza dell'apprendistato e la qualità del sistema delle relazioni industriali<sup>252</sup>. L'apprendistato, nella sua veste di strumento occupazionale, culturale e formativo, nel suo essere leva di *placement*, costituisce lo snodo sinergico per l'inclusione attiva e qualificata dei giovani nel mercato del lavoro. Secondo i dati ISFOL<sup>253</sup>, che si riferiscono alla situazione ante Testi Unici, in Italia, l'indice di penetrazione dell'apprendistato continua a registrare valori molto più bassi che nei Paesi europei virtuosi (in particolare Austria e Germania). La gestione burocratica e la formazione sono gli ostacoli che hanno fino ad oggi impedito un utilizzo capillare ed efficiente dell'apprendistato: le aziende nel 15,4% dei casi dichiarano di aver rinunciato a ricorrere all'apprendistato «perché non avrebbero saputo come formare adeguatamente gli apprendisti». Solo il 36% delle imprese si sente in grado di garantire autonomamente la formazione, mentre il 59% ricorre almeno in parte a strutture esterne. Capitale umano e competenze sono risorse chiave per la crescita economica, per stimolare l'innovazione e il rilancio del nostro tessuto produttivo. La sfida sta nel far avvicinare due mondi, quello del lavoro e quello della formazione, rimasti per troppo tempo distanti. Occorre un elemento di raccordo. Le agenzie per il lavoro, quali agenti polifunzionali possono costituire il punto d'incontro, fino ad oggi mancato, tra formazione e lavoro, tra giovani e imprese. Il loro coinvolgimento nel sistema apprendistato parte da questa riflessione e da un dato: degli oltre 450.000 lavoratori inviati in missione ogni anno dalle agenzie per il lavoro, il 46% ha meno di 29 anni, percentuale questa destinata secondo le previsioni a crescere. Si tratta di pensare a nuove strategie, nuovi meccanismi di politica attiva, capaci di mettere insieme due strumenti positivi, quali possono essere l'apprendistato e la somministrazione<sup>254</sup>.

Obiettivo del presente contributo è la ricostruzione di un quadro sistematico, prima concettuale e poi normativo, in cui inserire l'apprendistato in somministrazione per poi individuarne gli snodi e le prospettive di evoluzione e sviluppo.

## Quadro concettuale e normativo

### Quadro concettuale

La somministrazione di lavoro è una fattispecie complessa che prevede il coinvolgimento di tre soggetti: il lavoratore, il somministratore (un'agenzia per il lavoro autorizzata dal Ministero del Lavoro) e l'utilizzatore (un soggetto pubblico<sup>255</sup> o privato). Tra questi tre

<sup>252</sup> M. Tiraboschi, La disoccupazione giovanile in tempo di crisi: un monito all'Europa (continentale) per riformare il diritto del lavoro?, «Diritto delle Relazioni Industriali», 2, 2012.

<sup>253</sup> ISFOL, XII Rapporto di monitoraggio dell'apprendistato, (consultabile all'indirizzo: <http://www.isfol.it>). Si veda anche, reperibile al medesimo indirizzo, Le competenze per l'occupazione e la crescita, 2012.

<sup>254</sup> Position Paper, Progressing on the EU Youth Opportunities Initiative, Eurociett calls for integrating private employment services proactively in youth employment policies to avoid the risk of a lost generation, 3 May 2012 (si rimanda all'indirizzo:

[http://www.eurociett.eu/fileadmin/templates/eurociett/docs/position\\_papers/2012\\_Employment\\_Policies/Eurociett\\_Position\\_Youth\\_Opportunities\\_-\\_May\\_2012.pdf](http://www.eurociett.eu/fileadmin/templates/eurociett/docs/position_papers/2012_Employment_Policies/Eurociett_Position_Youth_Opportunities_-_May_2012.pdf)).

<sup>255</sup> L'art. 86 comma 9 del Decreto Legislativo n. 276 del 2003 prevede che in relazione alle pubbliche amministrazioni la disciplina della somministrazione trovi applicazione solo per quanto attiene la somministrazione a tempo determinato, escludendo espressamente l'applicabilità della disposizione di cui all'articolo 27 riguardante la costituzione del rapporto a tempo indeterminato in capo all'utilizzatore.

soggetti vengono stipulati due diversi contratti distinti ma tra loro collegati: il contratto di somministrazione e il contratto di lavoro somministrato<sup>256</sup>.

Il contratto di somministrazione, stipulato tra somministratore e utilizzatore, è un contratto commerciale, il cui oggetto è la fornitura di uno o più lavoratori somministrati. Può essere concluso a tempo determinato o indeterminato, in questo ultimo caso si parla comunemente di *staff leasing*. Il contratto di lavoro somministrato, concluso tra somministratore, in qualità di datore di lavoro, e lavoratore, è un contratto di lavoro, e in quanto tale, è soggetto alle norme giuslavoristiche. Si tratta di un contratto di lavoro 'particolare', poiché la prestazione di lavoro viene resa in favore di un soggetto terzo (l'utilizzatore), che esercita nei confronti del lavoratore il potere direttivo e di controllo. L'utilizzatore non assume tuttavia il potere disciplinare, che rimane riservato al somministratore, salvo tuttavia l'onere per il primo di comunicare gli elementi che possano costituire oggetto di contestazione disciplinare. Al lavoratore, per il principio della parità di trattamento, spetta un trattamento economico e normativo non diverso rispetto a quello che gli sarebbe spettato se fosse stato assunto direttamente dall'utilizzatore. Il contratto di lavoro somministrato può essere a termine o tempo indeterminato ed estrinsecarsi in diverse tipologie negoziali, accedendo ad una somministrazione a termine o a tempo indeterminato. Nella disciplina della somministrazione di lavoro (artt. 20 e ss, Decreto Legislativo 10 settembre 2003, n. 276), diversamente da quanto previsto dalla Legge n. 196 del 1997, non sono stati introdotti requisiti specifici relativamente al contratto di lavoro stipulato tra somministratore e lavoratore. Il rispetto di specifici requisiti dipende pertanto dalla tipologia negoziale scelta. Con riguardo alla somministrazione a tempo determinato, se i rapporti tra somministratore e lavoratore possono certamente estrinsecarsi in un contratto di lavoro a tempo indeterminato o a tempo determinato, alcune fattispecie negoziali sono espressamente escluse, come ad esempio il contratto di inserimento e quello di lavoro intermittente<sup>257</sup>. Con riferimento alla somministrazione a tempo indeterminato, invece, l'art. 22 comma 1 del Decreto Legislativo n. 276 del 2003, dispone che i rapporti di lavoro tra somministratore e prestatore di lavoro sono soggetti alla disciplina generale dei rapporti di lavoro di cui al codice civile e alle leggi speciali. Tale disposto lascia pertanto ampia scelta alle parti circa lo schema negoziale da utilizzare<sup>258</sup>. La Circolare del Ministero del Lavoro n. 7 del 22 febbraio 2005, ha espressamente chiarito

<sup>256</sup> M. Soldera, *Il contratto di somministrazione: requisiti di forma e contenuto*, in M. Tiraboschi (a c. di), *Le esternalizzazioni dopo la riforma Biagi, Somministrazione, appalto e distacco e trasferimento d'azienda*, Collana ADAPT, Giuffrè, Milano 2006, p. 145.

<sup>257</sup> La Circolare 22 febbraio 2005, n. 7 fa salva la possibilità di utilizzare il contratto di inserimento anche nell'ambito di una somministrazione a termine allorché riguardi soggetti svantaggiati: «con riferimento alla somministrazione a tempo determinato l'art. 22, comma 2, del Decreto Legislativo n. 276 del 2003 prevede, come ipotesi che si realizza nella maggioranza dei casi, la stipulazione di un contratto di lavoro a tempo determinato, che rimane alla disciplina di cui al Decreto Legislativo 6 settembre 2001, n. 368, per quanto compatibile, e in ogni caso con esclusione delle disposizioni di cui all'art. 5, commi 3 e 4. Nulla esclude tuttavia, in considerazione della maggiore tutela del prestatore di lavoro e delle conseguenze previste in caso di mancato utilizzo di un contratto a tempo determinato, il ricorso al contratto di lavoro a tempo indeterminato che, giusto il disposto di cui al comma 3 dello stesso art. 22, nonché, in generale, ai sensi dell'art. 20, comma 2, del Decreto Legislativo n. 276 del 2003, dà diritto a una indennità mensile di disponibilità. Stante il tenore letterale e la *ratio* della Legge non è invece possibile ricorrere, nei casi di somministrazione a termine, a contratti come quello di inserimento o di lavoro intermittente. L'applicabilità, per quanto compatibile, della disciplina di cui al Decreto Legislativo n. 368 del 2001 non vale a fare di detti contratti una tipologia di lavoro a termine utilizzabile ai fini di somministrazione. Discorso a parte merita, sempre con riferimento alla somministrazione a termine, il contratto di inserimento allorché la somministrazione venga svolta ai sensi dell'art. 13 del Decreto Legislativo n. 276 del 2003».

<sup>258</sup> Circolare 22 febbraio 2005, n. 7 (consultabile all'indirizzo <http://www.lavoro.gov.it>).

che è possibile ricorrere all'apprendistato nell'ambito della somministrazione, oggi questa possibilità è normativamente prevista e regolata dal Testo Unico dell'apprendistato.

## **Quadro normativo**

La somministrazione di lavoro, che prende il posto del lavoro interinale introdotto nel nostro ordinamento dalla Legge n. 196 del 24 giugno 1997, trova la sua fonte normativa negli articoli 20 e seguenti del Decreto Legislativo n. 276 del 10 settembre 2003 così come da ultimo modificati dal Decreto Legislativo n. 24 del 2 marzo 2012 e dalla Legge n. 92 del 28 giugno 2012. Oltre che dalla fonte legale, la somministrazione è regolata anche dal contratto collettivo delle agenzie per il lavoro che si combina di volta in volta con quello applicato dall'utilizzatore. Per quanto concerne l'apprendistato in somministrazione il quadro va ricostruito mettendo in relazione l'insieme di disposizioni come sopra ricostruite, con quelle contenute nel Testo Unico dell'apprendistato così come modificato dalla Legge n. 92 del 28 giugno 2012. Il mutamento del quadro normativo e la consacrazione normativa della possibilità di assumere apprendisti in somministrazione, ha innescato un vivace dibattito in dottrina che in particolare ha riguardato la configurabilità pratica e normativa dell'apprendistato in somministrazione e la formazione dell'apprendista somministrato. Prendere una posizione su questi temi, implica la ricostruzione di un quadro in cui circoscrivere la questione, che deve tener conto e collegare la disciplina relativa alla somministrazione di lavoro con quella dell'apprendistato e le disposizioni dei contratti collettivi del somministratore e dell'utilizzatore, cercando un punto di sintesi tra le diverse e a volte opposte istanze normative e contrattuali.

## **La configurabilità dell'apprendistato in somministrazione**

L'Accordo del 5 aprile in materia di apprendistato professionalizzante in somministrazione prevede che possano essere assunti con questa tipologia contrattuale i lavoratori destinati ad essere inviati in missione presso uno o più utilizzatori, legittimando così di fatto il ricorso all'apprendistato nell'ambito sia di una somministrazione a tempo indeterminato, che a termine. Questa possibilità è stata oggi espressamente esclusa dalla riforma<sup>259</sup>. Pare non si tratti, tuttavia, di un traguardo definitivo. A confermarlo sono le parole dello stesso Presidente del Consiglio, Mario Monti, che nel richiedere il voto di fiducia sulla Legge di riforma ed un'accelerazione dei tempi di approvazione, al fine di consentire all'Italia di arrivare preparata al vertice europeo, ha rassicurato le parti sociali impegnandosi a modifiche tempestive<sup>260</sup>. Il cantiere delle riforme rimane, dunque, almeno ad oggi aperto<sup>261</sup>. Ben presto i lavori riprenderanno, e pare, interesseranno anche

---

<sup>259</sup> Legge 28 giugno 2012, n. 92, Articolo 1 comma 16, lett. c) «è in ogni caso esclusa la possibilità di assumere in somministrazione apprendisti con contratto di somministrazione a tempo determinato di cui all'articolo 20 comma 4 del Decreto Legislativo 10 settembre 2003, n. 276».

<sup>260</sup> Si rimanda al comunicato stampa del 20 giugno 2012: «Il Governo ha chiesto al Parlamento di accelerare l'esame sulla riforma del mercato del lavoro contenendolo entro tempi compatibili con l'esigenza che la Legge sia approvata entro il 27 giugno affinché il Consiglio Europeo del 28 giugno possa prendere atto del varo di questa importante riforma strutturale. Il Governo si impegna a risolvere tempestivamente, con appropriate iniziative legislative, altri problemi posti dai gruppi parlamentari: la questione degli esodati e alcuni aspetti della flessibilità in entrata e degli ammortizzatori sociali. Su questi temi il Governo sta lavorando anche sulla base delle costruttive proposte provenienti dai gruppi di maggioranza».

<sup>261</sup> Probabili ulteriori modifiche alla Riforma saranno apportate già con l'approvazione del c.d. Decreto Sviluppo; si discute di un pacchetto di dieci emendamenti che potrebbero intervenire anche in materia di somministrazione, esentandola dal computo dei termini massimi di utilizzo di lavoro flessibile e

l'apprendistato in somministrazione. Un cammino ancora tutto da percorrere, fino ad oggi discontinuo e incespicante, dove ad ogni passo in avanti ne sono seguiti due indietro, fatto di mete incerte e traguardi solo parziali, il cui punto d'arrivo ancora non si scorge.

Nei paragrafi che seguono, si cerca di ricostruire il frastagliato cammino, che a partire dalla Circolare n. 7 del 22 febbraio 2005, passando per il Protocollo welfare, il Collegato lavoro, il Testo Unico dell'apprendistato e da ultimo per la Riforma, ha condotto ad oggi, guardando alle prospettive di sviluppo che potrebbero domani interessare l'apprendistato in somministrazione.

### **Dalla Circolare n. 7/2005 al Testo Unico dell'apprendistato**

La Circolare n. 7 del 22 febbraio 2005, ammette espressamente la possibilità di ricorrere all'apprendistato nell'ambito di una somministrazione a tempo indeterminato<sup>262</sup>, non altrettanto fa invece con riferimento alla somministrazione a tempo determinato. Infatti, come sopra accennato, con riguardo alla somministrazione a tempo indeterminato, la Circolare chiarisce che le parti sono libere di scegliere quale schema negoziale utilizzare (contratti a termine, a tempo indeterminato, *part time*, *job sharing*, intermittente, apprendistato, inserimento...)<sup>263</sup>, mentre con riferimento alla somministrazione a tempo determinato, prevede la possibilità per l'agenzia di assumere il lavoratore a tempo indeterminato o a tempo determinato, escludendo espressamente la possibilità di ricorrere «a contratti come quello di inserimento o di lavoro intermittente». Pur non essendo espressamente escluso, si è ritenuto, stante la non esaustività dell'elenco e il riferimento contenuto solo nella somministrazione a tempo indeterminato alla possibilità di fare ricorso a tutte le tipologie contrattuali previste dal codice civile e dalle leggi speciali, che l'apprendistato fosse, senza incertezze, possibile solo nell'ambito di una somministrazione a tempo indeterminato<sup>264</sup>. Lo sviluppo dell'apprendistato nell'ambito della somministrazione a tempo indeterminato, che tuttavia non aveva conosciuto pratico utilizzo, è stato poi ostacolato dall' 'abolizione' della somministrazione a tempo indeterminato, operata dalla Legge n. 247 del 22 dicembre 2007<sup>265</sup>, riabilitata dopo tre anni dalla Legge 23 dicembre 2009, n. 191<sup>266</sup>.

---

reintroducendo l'emendamento in materia di apprendistato di cui si dirà diffusamente nel presente contributo (cfr. Il Sole 24 ore, 10 luglio 2012).

<sup>262</sup> Circolare 22 febbraio 2005, n. 7: «Nel caso della somministrazione a tempo indeterminato è anche possibile il ricorso al contratto di apprendistato e al contratto di inserimento purché le modalità di esecuzione del rapporto di lavoro consentano la realizzazione delle finalità di formazione ovvero di adattamento delle competenze professionali del lavoratore a un determinato contesto lavorativo tipiche di questi contratti».

<sup>263</sup> Circolare 22 febbraio 2005, n. 7: «Il disposto di cui all'art. 22, comma 1, lascia peraltro ampia scelta alle parti circa lo schema negoziale da utilizzare, essendo possibile, in presenza dei requisiti formali e sostanziali previsti dalla legislazione del lavoro, stipulare contratti a tempo indeterminato, a termine, a coppia, a tempo parziale, intermittente, ecc..».

<sup>264</sup> P. Chieco, *Somministrazione, Comando, Appalto. Le nuove forme di prestazione di lavoro a favore del terzo*, in P. Curzio (a c. di), *Lavoro e diritti dopo il d.lgs. 276/2003*, Cacucci, Bari 2003, pp. 120 e ss.

<sup>265</sup> Legge 22 dicembre 2007, n. 247, articolo 1 comma 46: «È abolito il contratto di somministrazione di lavoro a tempo indeterminato di cui al titolo III, capo I, del Decreto Legislativo 10 settembre 2003, n. 276, e successive modificazioni».

<sup>266</sup> Legge 23 dicembre 2009, n. 191, articolo 2 comma 143: «Il comma 46 dell'articolo 1 della Legge 24 dicembre 2007, n. 247, è abrogato. Dalla data di entrata in vigore della presente Legge trovano applicazione le disposizioni in materia di somministrazione di lavoro a tempo indeterminato di cui al titolo III, capo I, del Decreto Legislativo 10 settembre 2003, n. 276, come da ultimo modificato dalla presente Legge, e all'articolo 20, comma 3, del medesimo Decreto Legislativo n. 276 del 2003 sono apportate le seguenti modificazioni: a) alla lettera i), le parole: "o territoriali" sono sostituite dalle seguenti: "territoriali o aziendali"; b) dopo la lettera

Reintrodotta la somministrazione a tempo indeterminato, con il c.d. Collegato Lavoro (Legge del 4 novembre 2010, n. 183), che ha riattivato la delega al Governo in materia di apprendistato, si è ricominciato a parlare non solo di apprendistato, ma anche di apprendistato in somministrazione.

Il 5 maggio 2011, il Consiglio dei Ministri, in attuazione alla delega di cui sopra, ha approvato lo schema di Testo Unico sull'Apprendistato, prevedendo espressamente la configurabilità dell'apprendistato nell'ambito della somministrazione sia a tempo indeterminato che determinato, richiamandosi all'art. 20 comma 3 e comma 4 del Decreto Legislativo del 10 settembre 2003. Lo schema di Decreto Legislativo veniva sottoposto alle parti sociali. Nella versione definitiva del Testo Unico, confluita nel Decreto Legislativo n. 167 del 14 settembre 2011, il riferimento all'articolo 20 comma 4, ossia alla somministrazione a tempo determinato, è svanito. Nonostante il venir meno del riferimento normativo espresso all'articolo 20 comma 4, all'indomani dell'emanazione del Testo Unico dell'apprendistato, nelle more del periodo transitorio, si è discusso circa l'ammissibilità dell'apprendistato anche nell'ambito di una somministrazione a termine, sia pure a fronte di un'assunzione a tempo indeterminato da parte dell'agenzia<sup>267</sup>. Questa è stata anche la soluzione accolta dall'Accordo di settore del 5 aprile 2012 in materia di apprendistato professionalizzante in somministrazione.

### **Dall'Accordo del 5 aprile alla riforma del mercato del lavoro**

La negoziazione sull'apprendistato in somministrazione, in attuazione del Testo Unico dell'apprendistato, iniziata nel gennaio 2012, non è stata facile. L'Accordo cui si è giunti non è stato condiviso da tutte le parti sociali di settore. Alla radice del contendere, la possibilità di assumere apprendisti nell'ambito una somministrazione a termine (*rectius* 'apprendistato su più utilizzatori'), sostenuta da Assolavoro e appoggiata da Felsa Cisl e Uil Temp, ma non da Nidil Cgil che, ritenendo configurabile l'apprendistato solo nell'ambito di una somministrazione a tempo indeterminato, non ha sottoscritto l'Accordo ed ha interpellato sul punto il Ministero del Lavoro<sup>268</sup>. In particolare, secondo Nidil Cgil, 'l'apprendistato su più utilizzatori', sarebbe illegittimo oltre che per la mancanza di un fondamento giuridico, anche per il più sentito rischio di snaturamento dell'istituto dell'apprendistato nella sua funzione formativa e occupazionale, poiché, «non potendosi garantire nell'ambito di una somministrazione a tempo determinato, la certezza di una successione di contratti commerciali utili al completamento del percorso formativo e al conseguimento della qualifica, la *ratio* del contratto di apprendistato, quale contratto finalizzato ad impartire la formazione necessaria al conseguimento della qualifica, verrebbe meno, traducendosi in un vantaggio solo economico per le imprese utilizzatrici che verrebbero così completamente deresponsabilizzate, sia sul piano formativo che occupazionale».

La tesi che infine ha prevalso e che ha trovato spazio nell'Accordo, ritiene configurabile l'apprendistato in somministrazione anche «su più utilizzatori»<sup>269</sup>. Se la

---

i) è aggiunta la seguente: "i-bis) in tutti i settori produttivi, pubblici e privati, per l'esecuzione di servizi di cura e assistenza alla persona e di sostegno alla famiglia"».

<sup>267</sup> G. Falasca, *Apprendistato e casi particolari*, «Guida al Lavoro», Speciale n. 1, 1 novembre 2001, p. 51.

<sup>268</sup> Il testo dell'interpello è reperibile all'indirizzo <http://www.cgil.it>.

<sup>269</sup> L'ammissibilità dell'apprendistato nell'ambito di una somministrazione a termine veniva sostenuta sulla base dei seguenti riferimenti giuridici: 1) *Art. 2 comma 3, D.lgs. n. 167/2011*. Il Testo Unico dell'Apprendistato, all'art. 2 comma 3, nel richiamare il solo art. 20 comma 3 (somministrazione a tempo indeterminato), si riferisce ai limiti numerici di computo e non alle condizioni generali di ammissibilità, includendo nel conteggio solo gli apprendisti somministrati in *staff leasing* e non anche quelli a termine; 2)

scelta delle parti sociali lasciava aperte delle perplessità circa la sua legittimità già prima dell'emanazione della Legge n. 92 del 28 giugno 2012<sup>270</sup>, è oggi palesemente *contra legem*. Ma, lo si è detto, la riforma potrebbe conoscere modifiche in tempi tutto sommato brevi.

### **La riforma e gli sviluppi possibili: dal disegno di Legge del 28 marzo 2012 alla Legge n. 92 del 28 giugno 2012**

Nel percorso che ha condotto all'approvazione della Legge di riforma, si sono registrate tendenze di segno opposto. L'art. 5 del disegno di Legge presentato dal Governo il 28 marzo 2012, che costituisce la genesi del processo di riforma del mercato del lavoro, prevedeva esplicitamente la possibilità di assumere apprendisti, sia nell'ambito della somministrazione a tempo indeterminato, che nell'ambito della somministrazione a termine, richiamandosi all'art. 20 comma 3 e comma 4<sup>271</sup>.

---

*Art. 2 comma 1, lett. e), D.lgs. n. 167/2011.* Il riconoscimento dell'ammissibilità dell'apprendistato nell'ambito della somministrazione, sia essa a termine o tempo indeterminato, si rinviene nel medesimo articolo 2 lett. e) che, richiamandosi all'art. 12 del D.lgs. n. 276/2003, individua tra i possibili erogatori della formazione agli apprendisti, anche l'Ente Bilaterale che si occupa della formazione dei lavoratori somministrati; 3) *Art. 1 comma 1, D.lgs. n. 167/2011.* L'art. 1, dispone espressamente che il contratto di apprendistato è «un rapporto di lavoro subordinato a tempo indeterminato». Le Agenzie possono, a fronte di un'assunzione a tempo indeterminato, somministrare il lavoratore ad un 'utilizzatore' con cui sussiste un rapporto commerciale a termine o tempo indeterminato. Pertanto essendo il contratto di apprendistato un 'contratto a tempo indeterminato', questo potrà insistere indifferentemente su una somministrazione a termine o a tempo indeterminato. Si vedano sul punto S. Degli Innocenti, *Apprendistato e somministrazione di lavoro*, «Bollettino Adapt», 28 marzo 2012 (consultabile all'indirizzo <http://www.bollettinoadapt.it>); G. Falasca, *Debutta l'apprendistato professionalizzante per i lavoratori somministrati*, «Guida al Lavoro», 17, 20 aprile 2012, pp. 12 e ss.

<sup>270</sup> Si è osservato che nemmeno prima dell'espressa esclusione operata dalla riforma, l'apprendistato fosse giuridicamente configurabile nell'ambito di una somministrazione a termine. In particolare si è osservato che un'interpretazione attenta del Testo Unico dell'apprendistato, con riferimento al dato testuale, alla sua collocazione e alla volontà delle parti consentiva di escludere già da prima con sicurezza l'apprendistato nell'ambito di una somministrazione a termine: 1) L'art. 2 comma 3 del Testo Unico, rubricato «disciplina generale», non disciplina tanto i criteri di computo, ma le stesse condizioni giuridiche di legittimità di ricorso, diretto o indiretto, all'apprendistato. La tesi di cui sopra si è dato conto (par. 3.1. punto 1), portata alle conseguenze pratiche, consentirebbe di escludere da ogni limite di computabilità l'uso di apprendisti assunti in somministrazione a termine, con fini evidentemente elusivi e evidentemente non consentiti dalla norma. Al proposito si segnala che contrasta tra l'altro con tale interpretazione la Circolare n. 7/2005, laddove prevede che «l'individuazione di limiti quantitativi di utilizzazione dell'istituto della somministrazione è prevista unicamente con riferimento alla somministrazione a tempo determinato». Alla luce di ciò, diventa difficile sostenere che il Testo Unico preveda un 'contingentamento al contrario' e pare maggiormente fondata l'interpretazione secondo la quale l'articolo 2 nel dettare le condizioni di ammissibilità dell'apprendistato prenda in considerazione la sola possibilità di inserirlo nell'ambito di una somministrazione a tempo indeterminato richiamandosi al solo art. 20 comma 3; 2) L'apprendistato è un contratto a tempo indeterminato *sui generis*. L'articolo 1 del T.U., è vero definisce l'apprendistato un contratto a tempo indeterminato, ma è altrettanto vero che l'articolo 2 permette alle parti di recedere dallo stesso al termine della parte formativa, senza bisogno di addurre specifiche motivazioni. L'enunciazione del principio di cui all'art. 1 non basta, quindi, ad equiparare il contratto di apprendistato ad un normale contratto di assunzione a tempo indeterminato, al meno ai fini perseguiti dall'Accordo. Si rinvia a M. Tiraboschi, *Apprendistato in somministrazione: un accordo che non convince un progetto di riforma lacunoso*, «Bollettino Adapt», 23 aprile 2012 (consultabile all'indirizzo <http://www.bollettinoadapt.it>); G. Rosolen, *L'apprendistato in somministrazione: dall'accordo del 5 aprile ad Europa 2020*, pubblicato sul sito <http://www.fareapprendistato.it>, 1 giugno 2012.

<sup>271</sup> Il testo della riforma approvato dal Consiglio dei Ministri il 28 marzo 2012, è scaricabile all'indirizzo [http://www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/lavoro\\_riforma/documento\\_riforma.pdf](http://www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/lavoro_riforma/documento_riforma.pdf).



La versione emendata dell'art. 5, proposta dalla Commissione Lavoro al Senato, e che ora trova posto all'articolo 1 comma 16 della riforma, richiama il solo art. 20, senza riferimenti ai commi 3 e 4, prevedendo espressamente l'esclusione della possibilità «di assumere in somministrazione apprendisti con contratto di somministrazione a tempo determinato di cui all'articolo 20 comma 4 del D.Lgs n. 276/2003».

Il testo della riforma sottoposto al voto di fiducia del Senato riportava un emendamento, poi all'ultimo cancellato per mancanza di copertura finanziaria, proprio in materia di apprendistato in somministrazione<sup>272</sup>. L'emendamento, nell'introdurre un'ulteriore lettera all'articolo 20 comma 3, prevedeva la possibilità di ricorrere legittimamente alla somministrazione a tempo indeterminato «in tutti i settori produttivi privati, in caso di utilizzo di uno o più lavoratori assunti dal somministratore con contratto di apprendistato, secondo la disciplina di cui al Decreto Legislativo n. 167 del 2011». La disposizione, seppure collocata nel comma dedicato alla somministrazione a tempo indeterminato, a bene vedere non la riguardava direttamente, in quanto introduceva una ipotesi intermedia tra somministrazione a termine e somministrazione a tempo indeterminato. Una sorta di ibrido. L'emendamento si riferiva, infatti, ad una somministrazione «di durata massima coincidente con la durata del contratto di apprendistato prevista, per il tipo di mansione, dal contratto collettivo applicato dall'utilizzatore».

L'emendamento, se aveva il pregio di risolvere alcune questioni, ne lasciava aperte altre. Se è vero che chiariva che l'apprendistato in somministrazione poteva riguardare non solo le attività e i settori individuati dall'articolo 20 comma 3 ma «tutti i settori privati», non precisava se questa liberalizzazione operasse con riferimento solo a quella particolare forma di somministrazione di durata massima coincidente con la durata dell'apprendistato, o se si riferisse più genericamente a tutte le somministrazioni a tempo indeterminato aventi ad oggetto la fornitura di apprendisti. In altre parole, non è chiaro se per la somministrazione a tempo indeterminato *standard* di apprendisti, dovessero ricorrere i requisiti oggettivi di attività previsti dalle lettere da a) ad *i-bis*) dell'articolo 20 comma 3, o se questi non trovassero in ogni caso applicazione nelle ipotesi di somministrazione di apprendisti, a prescindere dal fatto che queste avessero una durata predeterminata.

La formulazione dell'emendamento lasciava aperte anche altre questioni relative alla configurabilità giuridica di una somministrazione a tempo indeterminato la cui durata massima è legalmente predeterminata in funzione della durata dell'apprendistato. Si converrà che un qualsiasi contratto a tempo indeterminato è tale in quanto ha una durata per l'appunto 'indeterminata'. Secondo i principi generali, il contratto a tempo indeterminato, se può legittimamente avere una durata minima, non può anche avere una durata massima, a meno di non volerlo snaturare trasformandolo in un contratto a tempo determinato. Se la Legge espressamente esclude l'ammissibilità dell'apprendistato nell'ambito di una somministrazione a tempo determinato non può poi contraddirsi affermando che questo può intervenire nell'ambito di una somministrazione a tempo indeterminato di durata massima coincidente con quella dell'apprendistato.

L'ipotesi intermedia di somministrazione, contemplata dall'emendamento, suscita un'ulteriore riflessione: pur essendo di fatto a termine, è acausale, e in quanto tale sconnessa dalla necessità che sussista per legittimarla un'esigenza tecnica-produttiva-

<sup>272</sup> Proposta di modifica n. 5.101 al DDL n. 3249, 5.101, I Relatori - emendamento ritirato - «al comma 1, dopo la lettera c), inserire la seguente: c-bis) al comma 3, dell'articolo 20, del Decreto Legislativo 10 settembre 2003, n. 276, dopo la lettera i-bis) inserire la seguente: "i-ter) in tutti i settori produttivi privati, in caso di utilizzo di uno o più lavoratori assunti dal somministratore con contratto di apprendistato, secondo la disciplina di cui al Decreto Legislativo n. 167 del 2011. In questo caso la durata massima del contratto di somministrazione coincide con la durata del contratto di apprendistato prevista, per il tipo di mansione, dal contratto collettivo applicato dall'utilizzatore"», reperibile all'indirizzo: <http://www.senato.it>.

organizzativa dell'utilizzatore. Ci si chiede allora se si tratti di un'ipotesi di somministrazione legittima, o se ci si trovi ai confini di qualcos'altro che meriterebbe una specifica definizione. In passato si è molto discusso circa la compatibilità dell'articolo 20 comma 3 del Decreto Legislativo n. 276 del 2003, rispetto ai criteri individuati nella Legge delega, la Legge 30 dello stesso anno. Si affermò che l'elencazione 'per attività' delle ipotesi legittimanti la somministrazione a tempo indeterminato, non soddisfaceva i criteri fissati dalla Legge, il cui art. 1 comma 2 lettera m) disponeva: «ammissibilità della somministrazione di manodopera anche a tempo indeterminato, in presenza di ragioni di carattere tecnico, produttivo od organizzativo, individuate dalla Legge o dai contratti collettivi nazionali o territoriali stipulati da associazioni dei datori e prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative». Secondo questa interpretazione, per la validità del contratto di somministrazione a tempo indeterminato, sarebbero comunque dovute ricorrere le ragioni organizzative, tecniche e produttive per cui l'utilizzatore sarebbe stato anche nella somministrazione a tempo indeterminato gravato dall'onere della prova circa l'esistenza della detta ragione organizzativa e del nesso di causalità con la scelta di esternalizzazione del lavoro<sup>273</sup>. Tale obiezione era stata poi facilmente superata, sostenendo, senza smentite giurisprudenziali, che fosse stato lo stesso legislatore ad aver concretizzato le ragioni obiettive, alla cui sussistenza la Legge delega condizionava l'ingresso nell'ordinamento della somministrazione<sup>274</sup>. Con l'apprendistato in somministrazione, così come configurato dall'emendamento, ci si spinge oltre, negando la necessità di ancorare la somministrazione alla sussistenza di una ragione tecnica produttiva organizzativa sia pure mediata o filtrata, per legarla invece ad un'esigenza diversa e fortemente innovativa, quella della formazione specialistica della persona, che per dirla tutta potrebbe ben costituire l'esigenza tecnica organizzativa produttiva del prossimo futuro. Una scelta questa che mette il seme per una concezione del tutto nuova della somministrazione e del ruolo delle agenzie per il lavoro.

Insomma, la soluzione suggerita è senz'altro interessante sotto molteplici punti di vista. Innanzitutto perché cerca di comporre istanze contrapposte a beneficio di una più facile diffusione dell'apprendistato. E se è vero che desta alcune perplessità interpretative che potrebbero inficiarne l'operatività, queste sono facilmente superabili. Sarebbe sufficiente formulare l'emendamento in modo strutturalmente diverso, ad esempio, invece di aggiungere un'ipotesi nuova di ammissibilità della somministrazione a tempo indeterminato, facendo nascere perplessità circa la configurabilità giuridica di una somministrazione a tempo indeterminato di durata massima, si sarebbe potuto inserire la previsione in questione in un diverso comma, un ipotetico comma 'tre bis', attribuendo configurabilità giuridica autonoma a questa nuova tipologia di somministrazione a metà strada tra quelle *standard*, che avrebbe consentito di beneficiare della duttilità della somministrazione a termine senza doverne sopportare i limiti connessi alla causalità e alla frammentazione del percorso formativo, evidenziati dalla Cgil in sede di Interpello, potendo contare su un non secondario unanime consenso delle parti sociali. Una soluzione intermedia consentirebbe anche di evitare tutte le perplessità applicative connesse all'utilizzo dell'apprendistato nell'ambito della somministrazione a termine, prima tra tutte quella sulla compatibilità dell'apprendistato con una causalità connessa ad un'esigenza tecnico-produttiva-organizzativa. Infatti, se l'essenza dell'apprendistato è la formazione, è

<sup>273</sup> M.T. Carinci, *La somministrazione di lavoro altrui*, in F. Carinci (coord. da), *Commentario al Dlgs 10 settembre 2003, n. 276*, Tomo II, a cura di M.T. Carinci, C. Cester, *Somministrazione, comando, appalto, trasferimento d'azienda*, p. 29.

<sup>274</sup> R. Romei, *Somministrazione di lavoro, appalto di servizi, distacco*, in De Luca Tamajo, Rusciano, Zoppoli (a c. di), *Mercato del lavoro: riforma e vincoli di sistema*, ES, Napoli 2004, pp. 268 e ss.; in M. Biagi, *Istituzioni di diritto del lavoro*, IV ed., continuata da M. Tiraboschi, Milano, 2007, pp. 440 e ss.

evidente che un'esigenza tecnico-produttiva-organizzativa, collegata per esempio all'ipotesi classica di 'punte intense di attività', mal si combinerebbe con la necessità di dedicare tempi e impegno alla formazione dell'apprendista. Il tutto peraltro in linea di continuità rispetto alla Direttiva n. 104/2008, in materia di lavoro tramite agenzia, il cui articolo 4 prevede che «i divieti o le restrizioni imposti quanto al ricorso al lavoro tramite agenzie di lavoro interinale sono giustificati soltanto da ragioni d'interesse generale che investono in particolare la tutela dei lavoratori tramite agenzia interinale, le prescrizioni in materia di salute e sicurezza sul lavoro o la necessità di garantire il buon funzionamento del mercato del lavoro e la prevenzione di abusi». Peraltro, la stessa Direttiva, con l'evidente intento di incoraggiare queste commistioni contrattuali, prevede anche che possano essere introdotte deroghe rispetto alle norme applicabili dall'impresa utilizzatrice, quando un lavoratore sia assunto da un'agenzia per il lavoro con un contratto di lavoro a tempo indeterminato, o quando siano previsti specifici percorsi formativi (elementi questi entrambi presenti nel nostro apprendistato in somministrazione).

Insomma, la previsione di un percorso *ad hoc* per lo sviluppo dell'apprendistato in somministrazione, a mezza via tra i due noti, è una strada che deve essere tenuta in considerazione in vista di ulteriori modifiche al sistema apprendistato, perché consente di evitare le restrizioni proprie sia della somministrazione a tempo indeterminato che di quella a termine, consentendo al contempo alle agenzie per il lavoro di sperimentare una nuova dimensione, specializzandosi in missioni più lunghe con una formazione specialistica da utilizzare anche come leva di *retention*, e alle aziende di sperimentare modi nuovi di gestione delle risorse umane, utilizzando forme qualificate di flessibilità, anche di lungo periodo.

Infine, questa tipologia 'ibrida', avrebbe potuto consentire, se l'emendamento fosse stato diversamente formulato, anche l'apprendistato in somministrazione nella pubblica amministrazione, oggi precluso se non nel settore dei servizi alla persona, potrebbe, infatti, consentire la via per aggirare il divieto relativo alla somministrazione a tempo indeterminato, contribuendo a creare sinergie nuove, nella strada anche di uno svecchiamento complessivo del sistema pubblico e della razionalizzazione delle forme di flessibilità auspicata dall'Intesa del 3 maggio 2012.

## **Profili formativi**

L'Accordo del 5 aprile, prevede che l'agenzia sia «responsabile del corretto adempimento degli obblighi formativi» e, quindi, in generale, della formazione dell'apprendista. In particolare, si occupano della formazione degli apprendisti somministrati gli articoli 2, 3 e 4 dell'Accordo, che disciplinano rispettivamente: il piano formativo individuale, i requisiti e le funzioni del tutor.

## **Il piano formativo: definizione, contenuti, tempistiche, enti bilaterali**

L'Accordo dispone che il piano formativo individuale sia predisposto dall'agenzia congiuntamente all'utilizzatore e al lavoratore, prevedendo così un'opportuna cooperazione triangolare nella stesura del programma formativo. Per i contenuti formativi del piano, l'accordo rinvia al contratto collettivo applicato dall'impresa utilizzatrice. Sulle tempistiche per la predisposizione del piano formativo non c'è chiarezza. L'accordo infatti, contraddittoriamente, all'articolo 2 prevede che la predisposizione del piano formativo debba avvenire «entro 30 giorni dall'inizio della missione», mentre l'articolo 3 dispone che la definizione avvenga «prima dell'avvio della missione». Sul punto il Testo Unico prevede che il piano formativo sia definito «anche sulla base di moduli o formulari stabiliti dalla

contrattazione collettiva o dagli Enti Bilaterali, entro 30 giorni dalla stipulazione del contratto». In linea teorica questo differimento avrebbe dovuto favorire la definizione di progetti formativi maggiormente 'mirati' e specifici capaci di tener conto dell'effettiva preparazione e potenzialità dell'apprendista in modo da tagliare su misura il percorso formativo. In questo senso l'assistenza del tutor d'agenzia nella fase d'inserimento potrebbe rivelarsi nevralgica nella definizione e nella progettazione del quadro formativo in cui inserire l'apprendista. Ma una sovrapposizione normativa di tale tenore potrebbe ingenerare qualche perplessità applicativa. Probabilmente il differente tenore delle due disposizioni origina dal timore che nei 30 giorni non si riesca a pervenire alla definizione di un piano formativo concordato. Secondo alcuni, poiché il piano formativo è un elemento necessario del contratto di apprendistato ai sensi dell'art. 2 del Testo Unico, non si potrebbe ritenere valida la stipula di un contratto di apprendistato monca di un proprio requisito essenziale. Si ritiene, infatti, che il consenso del lavoratore e la conoscenza delle effettive condizioni contrattuali creerebbero una 'asimmetria informativa' tale da pregiudicare la legittimità stessa del contratto. A tale questione se ne lega un'altra relativa alla configurabilità giuridica del rapporto formalmente definito di 'apprendistato' ma che per un periodo di 30 giorni mancherebbe del suo elemento essenziale ossia la 'formazione'. La soluzione potrebbe essere quella di definire prima dell'invio in missione un piano formativo di massima da implementare nei 30 giorni successivi. Sarebbe stato opportuno che fosse l'accordo a prevedere espressamente questa possibilità.

L'articolo 2 dell'Accordo prevede che il piano formativo individuale dell'apprendista somministrato deve essere sottoposto al parere di conformità di Forma.Temp<sup>275</sup>, che entro dieci giorni, esprime una prima valutazione tecnica sul piano formativo per poi inviarlo ad una specifica Commissione all'uopo istituita che a sua volta dovrebbe esprimere il proprio parere entro i successivi 30 giorni. Si prevede che la Commissione verifichi: la congruità del rapporto numerico tra apprendisti e lavoratori qualificati, l'ammissibilità del livello contrattuale d'inquadramento, la coerenza del Piano Formativo con la qualifica proposta.

La partecipazione degli Enti Bilaterali nel sistema 'apprendistato' ha fatto molto discutere in dottrina<sup>276</sup> ed ha costituito oggetto di un Interpello al Ministero del lavoro proposto dall'Ordine dei Consulenti del lavoro, che ha fin da subito ritenuto illegittimo, perché non previsto dal Testo Unico dell'apprendistato, l'obbligo di sottoporre il piano

<sup>275</sup> La Legge n. 196 del 1997 ha previsto l'istituzione di un fondo bilaterale (Forma.temp), finanziato dal contributo pari al 4% delle retribuzioni lorde corrisposte ai lavoratori somministrati a tempo determinato, avente quali finalità la promozione di percorsi di qualificazione e riqualificazione anche in funzione di continuità di occasioni di impiego e la previsione di specifiche misure previdenziali per i lavoratori somministrati. Si veda: G. Bocchieri, M. Tiraboschi, *I fondi per la formazione e la tutela del reddito*, in M. Tiraboschi (a c. di), *Le esternalizzazioni dopo la riforma Biagi, Somministrazione, appalto e distacco e trasferimento d'azienda*, Collana ADAPT, Giuffrè, Milano, 2006, p. 277. La riforma prevede che dal primo gennaio 2013 ai rapporti di lavoro subordinato non a tempo indeterminato si applichi un contributo addizionale a carico del datore di lavoro pari all'1,4% della retribuzione imponibile ai fini previdenziali. Lo stesso articolo, al comma 14, prevede che in caso di lavoro tramite agenzia, l'applicazione della nuova aliquota dell'1,4% sia compensata da una correlativa riduzione del contributo del 4%. Per un approfondimento si rinvia al contributo di Lilli Casano, *Fine di una tutela "eccezionale"? La riduzione del contributo per la formazione dei lavoratori somministrati a tempo determinato*, in P. Rausei, M. Tiraboschi (a c. di), *Lavoro: una riforma sbagliata*, Adapt, Labour studies, E book series, 2, 2012.

<sup>276</sup> M. Tiraboschi, *Il parere di conformità degli enti bilaterali un tassello imprescindibile per la costruzione di un sistema di apprendistato*, «Bollettino Adapt», 28 maggio 2012 (consultabile all'indirizzo: <http://www.bollettinoadapt.it>). In senso opposto: E. De Fusco, *Apprendistato, il parere di conformità sul piano formativo non è obbligatorio*, Nota della fondazione studi consulenti del lavoro, pubblicata anche in «Bollettino Adapt», 28 maggio 2012, pubblicato sul sito <http://www.fondazionestudi.it>. Ancora sul tema: M. Tiraboschi, *Ancora sul parere di conformità*, «Bollettino Adapt», 11 giugno 2012 e A.C. Sacco, *Parere di conformità: obbligatorio o no?*, «Bollettino Adapt», 18 giugno 2012.

formativo agli enti bilaterali, contenuto in alcuni contratti collettivi. Secondo una diversa interpretazione, una tale previsione dei contratti collettivi sarebbe invece perfettamente legittima alla luce del Testo Unico, il cui art. 2, individuati i principi generali di riferimento, rinvia *in toto* alla contrattazione collettiva la regolamentazione dell'apprendistato professionalizzante (eccezion fatta per la formazione di base e trasversale di competenza delle Regioni). Poiché la bilateralità è espressione dell'autonomia collettiva, quest'ultima può legittimamente rinviare ad essa. In questo senso andrebbe anche la previsione di un differimento temporale per la predisposizione del piano formativo individuale, rispetto al momento di stipulazione del contratto, non prevista dal sistema precedente che invece imponeva la contestualità, che sembra essere pensata proprio per consentire un processo di sviluppo per gradi del piano formativo che consenta sia la personalizzazione ma anche la validazione di un soggetto *ad hoc* previsto con funzioni anche consulenziali dalla contrattazione collettiva. Rileggendo la Circolare n. 30 del 2005 del Ministero del Lavoro, in effetti, si evince chiaramente che una norma di Legge può legittimamente subordinare l'approvazione del contratto di apprendistato alla validazione dell'Ente, ma non può prevedere anche l'iscrizione obbligatoria all'Ente stesso. A risolvere la questione è intervenuto l'Interpello del Ministero del lavoro n. 16 del 14 giugno 2012, con cui si è rilevato che nell'architettura del Testo Unico il ruolo degli enti bilaterali è stato disegnato come meramente eventuale, ossia «non necessario ai fini della validità del contratto in generale». In sintesi, afferma l'Interpello: «indipendentemente dalla previsione normativa, non può negarsi che la contrattazione collettiva possa legittimamente assegnare un ruolo fondamentale agli Enti bilaterali, ruolo del tutto legittimo e non in conflitto con i principi normativi ma che tuttavia non può configurarsi come *condicio sine qua non* di carattere generale per una valida stipulazione del contratto di apprendistato [...] Pertanto, almeno con riferimento ai datori di lavoro non iscritti alle organizzazioni stipulanti il contratto collettivo applicato, non vi è un obbligo giuridico di sottoporre il piano formativo all'ente bilaterale di riferimento». Esclusa l'obbligatorietà giuridica dell'intervento validatorio degli enti bilaterali, nell'Interpello si evidenzia che una forma di controllo sui profili formativi del contratto da parte dell'ente bilaterale rappresenta comunque una valida opportunità e una garanzia circa la corretta declinazione del piano formativo. Il Ministero, infine conclude, in linea con l'orientamento volto a valorizzare sempre più il ruolo della bilateralità nella gestione e regolazione dei rapporti di lavoro, raccomandando al personale ispettivo di concentrare prioritariamente l'attenzione proprio nei confronti di quei contratti di apprendistato e di quei piani formativi che non sono stati sottoposti alla valutazione degli enti bilaterali di riferimento<sup>277</sup>.

La previsione di 'validazione', quindi seppure non obbligatoria (almeno per i non iscritti all'ente bilaterale) è caldamente raccomandata. Si sono così poste le basi per un cambiamento culturale, per la costruzione di un sistema dell'apprendistato. In questa prospettiva, la validazione dell'Ente, seppure non obbligatoria, diventa non appesantimento burocratico ma garanzia di qualità del percorso formativo e strumento per impedire un utilizzo distorto dell'apprendistato. La questione si sposta allora sulla capacità degli enti bilaterali di costituire un filtro efficace, di porsi come sostegno valido ed adeguato alle Imprese nell'assolvimento del loro obbligo formativo in un'ottica di cooperazione. La capacità di fare sistema si misura nella disponibilità di ogni soggetto, apprendisti, agenzie, aziende, sindacati, consulenti, associazioni di categoria a cooperare insieme in funzione del risultato, senza resistenze e corporativismi.

<sup>277</sup> Il testo dell'interpello n. 16 del 14 giugno 2012, che interviene anche in materia di recesso è scaricabile al sito <http://www.lavoro.gov.it>.

## **Il tutor formativo**

L'articolo 3 dell'Accordo prevede che durante il periodo di apprendistato, il lavoratore somministrato si deve rapportare con due tutor, uno nominato dall'Agenzia ed uno indicato dall'impresa utilizzatrice. Entrambi i tutor devono essere individuati prima dell'invio in missione. Il tutor nominato dall'azienda deve ricoprire una qualifica professionale non inferiore a quella individuata nel piano formativo individuale, possedere competenze adeguate ed un livello d'inquadramento pari o superiore a quello che l'apprendista conseguirà alla fine del periodo di formazione. Per quanto riguarda il tutor d'agenzia l'Accordo prevede requisiti più stringenti volti a garantire la professionalità e la preparazione dei soggetti chiamati a ricoprire la funzione di tutor. I tutor d'agenzia dovranno iscriversi ad un apposito albo tenuto presso Forma.temp.

Le funzioni principali del tutor d'agenzia (TDA) sono: la definizione del piano formativo, la verifica dell'effettiva attuazione del piano formativo ed individuazione delle eventuali lacune, l'attestazione della formazione e l'attribuzione della qualifica al termine del periodo formativo. Viene così disegnato un insieme di funzioni a presidio della qualità e dell'effettività del percorso formativo. Un vero e proprio 'tutoraggio', insomma, volto a facilitare l'inserimento dell'apprendista all'interno dell'impresa, architettato per seguirlo passo passo nel percorso di crescita formativa e professionale. L'Accordo in materia di apprendistato professionalizzante in somministrazione ha il merito d'essere uno dei pochi a prevedere una disciplina completa e minuziosa della figura del tutor e dei suoi compiti, realizzando appieno la prospettiva delineata dal Testo Unico, che vede nell'apprendistato un'azione di sistema il cui obiettivo è l'inserimento qualificato e qualificante dei giovani nel mercato del lavoro.

## **Apprendistato e agenzie per il lavoro in Europa**

Con il decreto n. 472 dell'11 aprile 2012, attuativo della Legge Cherpion del luglio 2011, la Francia ha aperto all'apprendistato in somministrazione. Il decreto, con l'obiettivo di promuovere l'alternanza scuola-lavoro e l'occupazione dei giovani, prevede che le agenzie per il lavoro possano assumere apprendisti da inviare in somministrazione presso le aziende clienti. L'apprendistato in somministrazione si regge in Francia su tre contratti: il contratto di apprendistato, concluso tra agenzia per il lavoro e lavoratore, che deve indicare il nome del tutor d'agenzia e le modalità con cui l'apprendista realizza la formazione e l'apprendimento e la durata dell'apprendistato; il contratto di somministrazione concluso tra agenzia per il lavoro e utilizzatore, che deve contenere l'indicazione del titolo che l'apprendista conseguirà al termine del percorso formativo, le mansioni a cui l'apprendista sarà assegnato che devono essere coerenti rispetto al conseguimento del titolo cui l'apprendistato è preordinato e al percorso formativo, il nome del tutor d'agenzia e quello del tutor presso l'utilizzatore e le modalità di coordinamento tra loro nonché il modo in cui i due tutor si devono rapportare con il centro di formazione a cui è affidato il progetto formativo ed infine quello che noi chiameremo contratto di missione, con cui l'agenzia per il lavoro comunica all'apprendista le informazioni contenute nel contratto di somministrazione con l'utilizzatore. La durata della somministrazione di apprendisti non può essere inferiore a 6 mesi e non può superare i 36 anche con successive forniture. In buona sostanza l'apprendista potrà essere somministrato in sei imprese utilizzatrici diverse. Il contratto di missione e quello di somministrazione sono tra loro sincronizzati: se si interrompe o scade il primo, si interrompe anche il secondo. Il decreto pone poi particolare enfasi sulla responsabilità dei tutor: entrambi hanno la

responsabilità di monitorare l'apprendista durante tutta la durata della sua formazione, in associazione con il centro di formazione<sup>278</sup>.

Nel Regno Unito è stato recentemente introdotto, dopo una sperimentazione iniziata nel 2009, il c.d. detto modello ATA di apprendistato: di fatto si tratta di un apprendistato che noi definiremo in somministrazione, la cui regolamentazione è molto vicina a quella francese, dove l'agenzia a ciò preposta è un'agenzia specialistica che svolge specificamente questa attività, si parla per l'appunto di ATA: *apprenticeship training agency*<sup>279</sup>.

In Germania, Olanda, Norvegia, Danimarca e Finlandia l'apprendistato in somministrazione costituisce una realtà già da tempo radicata che ha condotto ad importanti sinergie<sup>280</sup>.

Anche in Austria le agenzie per il lavoro svolgono un ruolo preminente nel sistema apprendistato, seppure non è configurabile un vero e proprio apprendistato in somministrazione, esse sono piuttosto un pilastro del sistema apprendistato. Le agenzie per il lavoro austriache (AMS), sono impegnate da anni nell'ambito della formazione esterna dei giovani apprendisti ed hanno maturato una notevole esperienza in materia di progettazione e consulenza e di ricollocazione. Tra i ruoli delle agenzie del lavoro austriache (AMS), vi è quello di promuovere la formazione e il collocamento dei giovani nel mercato del lavoro tramite l'apprendistato. L'AMS ha il compito cruciale di offrire consulenza e orientamento sulle scelte professionali ai giovani. Fra gli strumenti offerti sul portale dell'AMS vi sono la banca dati delle professioni (*Berufslexikon*) che illustra in dettaglio 1.500 profili professionali e le relative competenze, e il barometro delle qualificazioni (*Qualifikationsbarometer*), il quale include un *ranking* delle professioni più richieste e le necessarie qualificazioni oltre alle informazioni su come ottenerle. Per quanto riguarda il collocamento, ricordiamo la borsa dell'apprendistato (*Lehrstellenbörse*), un portale gestito dalle AMS in collaborazione con la Camera dell'Economia, che offre la possibilità di inserire e ricercare posti di apprendistato. Gli operatori delle AMS assistono i giovani attraverso il portale e attraverso colloqui personali nella ricerca di un posto di apprendistato, e si attivano in particolar modo quando un apprendista finisce il rapporto di apprendistato anticipatamente. È inoltre compito delle AMS collocare il giovane presso un nuovo posto di apprendistato in caso di recesso da parte dell'azienda, entro 3 mesi dalla cessazione<sup>281</sup>. La prospettiva austriaca può costituire spunti importanti per delineare un ruolo nuovo delle agenzie nel sistema apprendistato che vada anche oltre l'apprendistato in somministrazione.

L'apprendistato in somministrazione, in linea con i principi fissati da Europa 2020 e con la comunicazione della Commissione del 20 dicembre 2011<sup>282</sup>, costituisce un modello di formazione e occupazione in chiave europea e uno strumento in più per fare dell'Europa, un'economia intelligente e sostenibile. L'apporto delle agenzie potrà essere strategico per

<sup>278</sup> Il testo del decreto è reperibile all'indirizzo <http://www.legifrance.gouv.fr>.

<sup>279</sup> <http://www.apprenticeships.org.uk/Employers/Steps-to-make-it-happen/GTA-ATA.aspx>

<sup>280</sup> Eurociett, *Temporary agencies contribution in the labour market: the example of vocational training*, 2009, pubblicato sul sito <http://www.eurociett.eu>.

<sup>281</sup> Per un approfondimento si rinvia alla scheda di *Benchmarking* predisposta da Italia lavoro e reperibile all'indirizzo:

[http://bancadati.italialavoro.it/BDD\\_WEB\\_CONTENTS/bdd/publishcontents/bin/C\\_21\\_Benchmarking\\_605\\_documento\\_itemName\\_0\\_documento.pdf](http://bancadati.italialavoro.it/BDD_WEB_CONTENTS/bdd/publishcontents/bin/C_21_Benchmarking_605_documento_itemName_0_documento.pdf).

<sup>282</sup> *Youth Opportunities Initiative*, Comunicazione della Commissione europea del 20 novembre 2011.

il rilancio complessivo dell'istituto: le imprese potranno affidare alle agenzie per il lavoro il compito non solo di selezionare i giovani talenti su cui investire per la crescita e lo sviluppo della propria attività ma anche di gestire e rendere efficace la formazione che questi dovranno svolgere, ricorrendo anche ai fondi interprofessionali. L'apprendistato in somministrazione consentirebbe peraltro alle agenzie di investire su percorsi formativi professionali anche di livello elevato e lo sviluppo di strategie specialistiche di gestione delle risorse umane di alto profilo. Sul punto si segnala che sebbene l'Accordo del 5 aprile riguardi il solo apprendistato professionalizzante, nulla osta alle agenzie per il lavoro di operare anche nelle altre tipologie di apprendistato sperimentando anche percorsi *ad hoc* con riferimento ai lavoratori in mobilità. L'apprendistato in somministrazione si candida a divenire uno strumento di politica attiva capace di tenere assieme la leva formativa con quella occupazionale attraverso strategie e sinergie ispirate alla polifunzionalità che è propria delle agenzie per il lavoro. Una sfida per la costruzione di un sistema apprendistato dove al centro vi è la formazione della persona, il capitale umano anche in una prospettiva più ampia di responsabilità sociale dell'impresa.

**Giulia Rosolen**

(Scuola Internazionale di Dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro  
Università di Bergamo)



## Orientamento: a ciascuno la sua strada. Evoluzione delle teorie e riflessioni educative

Mariagrazia Marcarini

### Abstract

*The orientation process is a highly relevant topic in our post-industrial society. It is increasingly urgent the necessity to find strategies to orient ourselves because the consequences for the person and the communities are often unpredictable. In recent decades the most important laws reforming the school system have included and planned mentoring activities linked to formation process. This article proposes a reflection on this issue from the birth of orientation problem. When was this problem born? What is its history and what have been the human sciences evolution involved in its definition? What are the reference paradigms and what are the most important moments that led its present form? The orientation process will be examined from different perspectives and approaches, psychological, sociological, pedagogical and legislative since each one of them has its own specificity and connotation. In particular, we will try to highlight the presence of some still actual aspects of Father Agostino Gemelli's reflection, an important landmark of the Italian research on the subject of orientation process.*

### Introduzione

L'orientamento è un argomento quanto mai attuale nella nostra società post-industriale perché è sempre più pressante la necessità di orientarsi, molto complesse e articolate le strategie da mettere in pratica e imprevedibili le conseguenze per la persona e per la collettività.

Negli ultimi vent'anni le più importanti leggi di riforma degli ordinamenti didattici scolastici ed universitari hanno previsto o contemplato lo svolgimento di attività di orientamento e di tutorato sempre più legate ai processi di formazione<sup>283</sup>. Si assiste, quindi, ad un aumento di iniziative di orientamento, sia nel sistema dell'istruzione, sia da parte di altri soggetti istituzionali o privati. L'obiettivo è consentire agli adolescenti e ai giovani, ma non solo a loro, di appropriarsi degli strumenti o meglio «delle armi necessarie a combattere vittoriosamente la battaglia della conquista di un ruolo sociale prestigioso o, perlomeno, soddisfacente in un futuro percepito come minaccioso»<sup>284</sup>.

Il processo di orientamento non può essere effettuato attraverso interventi «sincronico-finali» che avvengono per lo più al passaggio da un grado formativo ad un altro, ma deve aver luogo durante tutta la vita lavorativa di ogni persona, attraverso un orientamento di tipo «diacronico-formativo»<sup>285</sup>. Per mettere in atto questo tipo di orientamento è necessaria un'organizzazione della didattica molto flessibile, ancora lontana dall'organizzazione di molte scuole<sup>286</sup>.

<sup>283</sup> G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Editori, Laterza, Bari 2009, p. 3.

<sup>284</sup> M. Pollo, *Prefazione*, in V. Caggiano, *Qualità e quantità nell'orientamento. Tensioni Esperienze Prospettive*, Anicia, Roma 2010, p. 9.

<sup>285</sup> G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, pp. 30-33.

<sup>286</sup> Ivi, pp. 109-110.

Chiedersi che cosa significa «orientamento», «chi è oggetto dell'orientamento»<sup>287</sup>, o meglio il soggetto dell'orientamento sia alla luce dell'evoluzione che ha avuto negli ultimi anni questo termine, sia perché l'orientare, nella lingua italiana, si declina prevalentemente in modo riflessivo e ciò «suggerisce che questa azione richiede sempre il protagonismo del soggetto»<sup>288</sup>, quando è nato il problema dell'orientamento, qual è stata la sua evoluzione nella storia, quali sono state le scienze umane coinvolte nella sua definizione e quali sono stati i momenti importanti che hanno portato alla sua attuale connotazione, significa esaminarlo secondo diversi punti di vista e approcci, ognuno dei quali ha una sua specificità e connotazione. In particolare, si cercherà di evidenziare come alcuni aspetti della riflessione di Padre Agostino Gemelli, importante punto di riferimento della ricerca italiana sul tema dell'orientamento, siano tuttora attuali.

### Definizioni e definizione di orientamento

L'orientamento può essere definito come quell'attività che aiuta la persona «a scoprire la propria vocazione»<sup>289</sup> e come ci ha ricordato Padre Gemelli, «non si tratta solo di orientare il giovane verso un determinato tipo o ordine di scuola, verso una determinata professione, ma anche verso una vita concepita ed attuata in un determinato modo»<sup>290</sup>. L'uomo è il soggetto dell'orientamento «del quale devono essere esaminate le singole funzioni che vengono impiegate in ogni attività»<sup>291</sup>.

Tra le molte definizioni che gli studiosi hanno dato all'orientamento si cita, a livello introduttivo, la definizione che maggiormente ha trovato l'accordo degli operatori a livello internazionale, definita nella raccomandazione conclusiva del Congresso dell'Unesco del 1970: «Orientare significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire, con i suoi studi e la sua professione, in relazione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona umana»<sup>292</sup>.

### L'orientamento e la persona umana

La necessità di orientamento è emersa nel 1798, anno in cui sono stati liberalizzati gli accessi al lavoro. Con l'avvento della rivoluzione industriale, con i cambiamenti sociali e tecnologici e con i fenomeni di democratizzazione della vita sociale e dei sistemi formativi, si affermò, come scrive G. Giugni, il principio del «massimo rendimento con il minor rischio»<sup>293</sup>.

Nel XX secolo ci sono state molte interpretazioni dell'orientamento che hanno fatto nascere diverse «teorie dell'orientamento»<sup>294</sup>, ma è maturata la convinzione che l'orientamento ha senso se, come scrive ancora G. Giugni, permette di affermare la

<sup>287</sup> A. Gemelli, *L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole*, Vita e Pensiero, Milano 1947, p. 11.

<sup>288</sup> M. Pollo, Prefazione, in V. Caggiano, *Qualità e quantità nell'orientamento. Tensioni Esperienze Prospettive*, cit., p. 12.

<sup>289</sup> *Ibidem*.

<sup>290</sup> A. Gemelli, *L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole*, cit., pp. 24-25.

<sup>291</sup> *Ibidem*.

<sup>292</sup> Raccomandazione conclusiva del Congresso UNESCO sull'Orientamento, Bratislava 1970. C. Montedoro G. Zagardo (a c. di), *Maturare per orientarsi. Viaggio nel mondo dell'orientamento formativo*, Franco Angeli, Milano 2003, p. 26.

<sup>293</sup> G. Giugni, *Pedagogia dell'orientamento scolastico e professionale*, «Orientamento scolastico e professionale», XXVII, 1-2, gennaio-giugno 1987, p. 14.

<sup>294</sup> *Ibidem*.

«libertà del volere»<sup>295</sup>, cioè la facoltà della persona di scegliere, di prendere delle decisioni sul suo progetto di vita per poterlo cambiare in caso di insoddisfazione, ma sempre da protagonista, senza dipendere da decisioni prese da altri. Secondo G. Giugni, è necessaria, quindi, un'azione che permetta un processo educativo dell'uomo, attraverso «la sua anima o forza regolatrice interiore (l'uomo si educa orientandosi); una dimensione del processo d'insegnamento con cui si promuove il processo educativo (si insegna orientando) e una componente diffusa dell'azione formativa esercitata dagli ambienti educativi: la famiglia, la scuola, il gruppo dei pari ecc.»<sup>296</sup>, cioè la persona diventa un punto centrale nel processo d'orientamento.

Mettere la persona umana al centro dell'orientamento, come scrive G. Bertagna, è fondamentale in ragione di una sua unicità ed irripetibilità. In questa società ultratecnologica è sempre più difficile, se non impossibile, diventare chi ci si sente di essere, realizzare il proprio fine, agire il proprio bene, sentire il proprio dovere, cioè diventare uomini per natura propria. Il problema non è quello di semplificare e ridurre la persona umana a un risultato che deriva dalle dinamiche socio-economiche e tecnologiche, ma è necessario nell'orientamento tener conto di tali aspetti<sup>297</sup>.

Una domanda sorge spontanea: chi ha il compito di orientare? «I medici? Gli psicologi? I maestri? Gli educatori? Le famiglie? [...]. In realtà e medici e psicologi e insegnanti e famiglie, ciascuno ha da svolgere un ben preciso compito nell'orientamento che deve essere il frutto della cooperazione di tutti. [...]. In alcuni paesi è stata creata la professione di "orientatore", qualcosa che sta di mezzo tra il medico, lo psicologo, il maestro, l'educatore ossia una specie di psicotecnico specializzato per questo campo»<sup>298</sup>.

## L'evoluzione dell'orientamento

La problematica dell'orientamento si evolve parallelamente allo sviluppo della società umana e alle crescenti esigenze di organizzazione e razionalizzazione del lavoro, imposte dalla cultura industriale. Prima dello sviluppo industriale non era ancora presente il problema della scelta lavorativa o della formazione professionale, la famiglia era contemporaneamente sia la sede in cui si formava il giovane, sia datore di lavoro all'interno di un sistema produttivo molto semplificato<sup>299</sup>. Questo modello ha avuto un'evoluzione in seguito ai rapidi mutamenti sociali e alla nuova organizzazione del lavoro che ha portato ad una diversificazione e ad una sempre maggiore professionalità all'interno del sistema lavorativo<sup>300</sup>. Fino a poche decine d'anni fa il percorso formativo, sociale, culturale e professionale di una persona era molto più rigido rispetto ad oggi ed era possibile prevedere poche ipotesi alternative per il futuro; oggi c'è una minore pressione esercitata dalle tradizioni, in particolare dalla famiglia ed è sempre più raro che i figli esercitino i mestieri dei padri, questo semmai avviene per convenienza e prevalentemente in situazioni di benessere, piuttosto che nelle fasce sociali più deboli<sup>301</sup>. È diventata, quindi, necessaria la creazione di apposite strutture organizzate che possano

<sup>295</sup> Ivi, p. 16.

<sup>296</sup> Ivi, p. 17.

<sup>297</sup> G. Bertagna, *Dietro Una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite di Fioroni»*, Rubettino, Soveria Mannelli 2008, pp. 189-190.

<sup>298</sup> A. Gemelli, *L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole*, cit., p. 26.

<sup>299</sup> M. L. Pombeni, *Orientamento scolastico e professionale. Un approccio socio-psicologico*, Il Mulino, Bologna 1990, p.11.

<sup>300</sup> G. Giugni, *Pedagogia dell'orientamento scolastico e professionale*, cit., p. 49.

<sup>301</sup> K. Poláček, *Transizione dalla scuola al lavoro*, «Orientamento scolastico e professionale», 1, 1986, pp. 410-418.

svolgere il compito di orientare con professionalità, dando garanzie di prestazioni adeguate ai bisogni sociali ed economici del singolo e della collettività, che rispondano alle attitudini personali e che rendano più produttivo il sistema economico<sup>302</sup>.

### Visione psicologica dell'orientamento

In seguito alla complessità di bisogni e richieste del sistema economico produttivo, si cominciò, quindi, a delineare «il problema dell'orientamento come pratica professionale»<sup>303</sup> e la sua azione ha richiesto presupposti e metodi più adeguati e razionali. Padre Gemelli, come si diceva, ha dato un contributo fondamentale all'orientamento in Italia, ciò che rende tuttora attuale il suo pensiero è il riconoscimento del ruolo fondamentale della scuola che orienta e «orientazione vuol dire educazione»<sup>304</sup>. Egli riteneva opportuno che l'ordinamento scolastico rispondesse alle stesse esigenze sociali ed individuali dell'orientamento<sup>305</sup>. Aspetto non meno importante era la cooperazione che, a suo parere, doveva esserci tra medici e psicologi, tra insegnanti e famiglie<sup>306</sup>.

L'orientamento generale, infatti, doveva essere fatto, ha scritto Padre Gemelli, «da coloro che vivono con il giovane, e che lo seguono nel suo sviluppo [...]; solo gli educatori, gli insegnanti, i maestri possono soppesare e valutare questo fattore decisivo per la riuscita del giovane nella vita»<sup>307</sup>. In questa affermazione pare che la persona abbia un ruolo passivo, come del resto avveniva in quell'epoca, in realtà, Padre Gemelli, ha riconosciuto il suo ruolo di soggetto dell'orientamento e gli altri attori dovevano solo «consigliare i giovani nella scelta della carriera. Soprattutto non si deve costringere il giovane per una determinata via in modo assoluto così che la debba seguire per tutta la vita, qualunque cosa accada»<sup>308</sup>, perché in caso contrario «viene lesa la libertà della persona umana»<sup>309</sup>.

Negli scritti di Padre Gemelli è anche possibile trovare traccia dell'orientamento lungo tutto l'arco di vita, là dove scrive che «bisogna tener conto, e grande conto, da un lato delle mutevoli esigenze sociali, e dall'altro del fatto dell'adattabilità della vita umana alle varie condizioni di ambiente»<sup>310</sup>.

L'evoluzione dei modelli teorici e delle pratiche operative che fanno da supporto all'azione di orientamento svolta da professionisti, si è sviluppata in parallelo con l'evoluzione della società umana, modificandosi in rapporto ai suoi processi di trasformazione sociale ed economica e in seguito alle accresciute esigenze organizzative e di razionalizzazione del lavoro, imposte dall'avvento della cultura industriale<sup>311</sup>.

### Le fasi evolutive dell'orientamento

<sup>302</sup> M. L. Pombeni, *Orientamento scolastico e professionale. Un approccio socio-psicologico*, cit., p. 12.

<sup>303</sup> Ivi, p. 10.

<sup>304</sup> A. Gemelli, *L'orientamento professionale dei nostri giovani. Discorso del Rettore Magnifico dell'Università Cattolica del Sacro Cuore*, Padre Agostino Gemelli, Celebrazione della III "Giornata della Tecnica" nel R. Ist. Tecnico Commerciale "G. Schiapparelli", Milano 1942, p.10.

<sup>305</sup> A. Gemelli, *L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole*, cit. p. 137.

<sup>306</sup> Ivi, p. 26.

<sup>307</sup> Ivi, p. 37.

<sup>308</sup> *Ibidem*.

<sup>309</sup> Ivi, p. 146.

<sup>310</sup> Ivi, p. 37.

<sup>311</sup> K. Poláček, *Transizione dalla scuola al lavoro*, cit., pp. 410-418.

La storia dell'orientamento è storia recente, anche se durante tutto il secolo scorso ha subito profonde modificazioni, sia dal punto di vista dei processi di trasformazione economico-produttiva, sia sotto il profilo «dell'evoluzione di un modello epistemologico-speculativo di uomo (e di rapporto fra la persona e la società) che ha caratterizzato in modo diverso la cultura di questo periodo storico»<sup>312</sup>. Per molto tempo l'intervento di orientamento si è sviluppato all'interno del quadro scientifico dei diversi approcci delle scienze psicologiche, che è l'ambito privilegiato per lo studio del comportamento umano. L'evoluzione delle diverse tappe del concetto e della pratica dell'orientamento è stata ricostruita da studiosi stranieri e italiani<sup>313</sup>, questi ultimi hanno poi contestualizzato questo processo nella storia della scuola italiana. Le tappe in cui si è sviluppato il concetto di orientamento sono cinque.

Nella fase diagnostico-attitudinale della storia dell'orientamento, che coincide con l'era della «catena di montaggio» della Ford Company a Detroit, viene teorizzata da Taylor l'organizzazione scientifica del lavoro. In quel periodo l'orientamento professionale trova il suo fondamento scientifico nella psicofisiologia da cui deriva e dove è possibile individuare una rispondenza tra le attitudini naturali di tipo sensoriale, percettivo, motorio, tempi di reazione ecc. della persona e i requisiti che vengono richiesti per svolgere una certa attività lavorativa o una particolare posizione professionale, un tentativo di mettere «l'uomo giusto al posto giusto»<sup>314</sup> per permettere alla società industriale di ottenere sempre maggiori profitti attraverso un più razionale e produttivo investimento della forza lavoro. Attraverso strumenti della psicotecnica e della neurofisiologia è possibile per lo psicologo misurare determinate caratteristiche e trovare la coerenza tra attitudini soggettive e requisiti richiesti<sup>315</sup>.

Questo tipo d'impostazione viene progressivamente abbandonato verso gli anni Trenta, quando inizia ad affermarsi la fase caratteriologico-affettiva con il concetto di «interesse al lavoro», in cui si evidenzia come una persona che dimostra un più elevato interesse verso un'attività lavorativa, ottiene una migliore riuscita<sup>316</sup>. L'interesse è inteso come «area delle preferenze o dei rifiuti in relazione a determinate attività professionali, accademiche e al tempo libero del soggetto»<sup>317</sup>, in questa fase vengono pubblicati diversi strumenti che misurano gli interessi personali, in particolare il *Vocational Interest Blank* di E. K. Strong<sup>318</sup> che tuttora è sottoposto a nuovi adattamenti e revisioni<sup>319</sup> e il *Kuder*

<sup>312</sup> M.L. Pombeni, *Orientamento scolastico e professionale. Un approccio socio-psicologico*, cit., p. 11, cfr. anche in Y. Forner e J. Guichard, *Theories of vocational and educational guidance*, «Bulletin of International Bureau of Education», 1-2, 1987, pp. 33-41.

<sup>313</sup> *Ibidem*, cfr. anche in J. O. Crites, *Career Counseling: A Review of Major Approaches*, «The Counseling Psychologist», 4, 1974, pp. 3-23; in C. Scarpellini, E. Strologo, *L'orientamento aspetti teorici e metodi operativi*, Editrice La Scuola, Brescia 1976 e in M. Viglietti, *Orientamento: una modalità educativa permanente*, Milanostampa, Farigliano (Cuneo) 1981.

<sup>314</sup> M.L. Pombeni, *Orientamento scolastico e professionale*, cit., p. 12. F. W. Lawe, *Gli effetti economici della società industriale*, in G. S. Myers, (a c. di), *Introduzione alla psicologia industriale*, Etas, Milano 1963.

<sup>315</sup> *Ibidem*.

<sup>316</sup> *Ibidem*.

<sup>317</sup> A. Di Fabio, *Psicologia dell'orientamento*, Giunti, Firenze 1998, p. 104 e K. Poláček, *Inventario degli interessi professionali. Manuale*, Organizzazioni Scientifiche, Firenze 1979.

<sup>318</sup> M.L. Pombeni, *Orientamento scolastico e professionale*, cit., p. 14. Cfr. E. K. Strong, *Vocational Interests of Man and Women*, Standford University Press, Standford 1943.

<sup>319</sup> È una lista di circa 400 professioni, discipline di studio, attività di svago, rispetto alle quali il soggetto deve indicare la propria preferenza che in seguito viene confrontata con quella espressa da altre persone impegnate da tempo nella professione in discussione. Si tratta in questo caso di misurare lo scarto non più fra la persona e un modello teorico, ma fra la persona che si deve orientare e le persone che hanno esperienza diretta in un determinato campo. In M. L. Pombeni, *Orientamento scolastico e professionale*, cit., p. 14.

*Preference Record Vocational* elaborato da G.F. Kuder nel 1939 e riadattato in seguito da K. Poláček<sup>320</sup>.

Segue poi la fase clinico-dinamica che utilizza prevalentemente i contributi della psicanalisi, in un intervallo di tempo dal 1945 fino al 1960. Acquisiscono fondamentale importanza il vissuto del soggetto, il suo passato e le motivazioni inconscie; il lavoro è inteso come occasione di realizzazione e come fonte di soddisfazione. Padre Gemelli, promotore dell'orientamento in Italia e fondatore del primo laboratorio di psicofisiologia per la selezione delle persone da arruolare nell'esercito<sup>321</sup>, nei suoi studi sulla personalità e sulle applicazioni della psicologia industriale, sostiene che nell'orientamento professionale si devono prendere in considerazione le inclinazioni e non gli interessi. Le inclinazioni costituiscono «il germe di una vocazione verso un ideale di vita»<sup>322</sup>. Padre Gemelli per spiegare utilizza il termine «vocazione» pur sapendo che gli psicologi non hanno simpatia per questo concetto perché può essere usato in modo ambiguo, ma questa espressione se viene utilizzata dagli educatori, trova una sua importante giustificazione nel loro vocabolario<sup>323</sup>. In sostanza, è l'espressione dei bisogni più profondi della personalità umana e non vi può essere riuscita professionale se non vi è una corrispondenza fra il lavoro svolto e le inclinazioni personali<sup>324</sup>, perché soltanto così la persona potrà dare risultati soddisfacenti sia sul piano individuale, sia sul piano sociale in modo che si contemperino armonicamente gli interessi del soggetto e gli interessi della comunità<sup>325</sup>.

La fase dello sviluppo vocazionale inizia negli anni Sessanta-Settanta in Europa e si diffonde il metodo *A.D.V.P. (Activation du Développement Vocational et Personel)* realizzato da un'équipe di studiosi dell'Università Laval del Quebec in Canada che pone l'attenzione su quali possono essere i fattori che influenzano direttamente o indirettamente la scelta professionale, sui processi decisionali che implicano le scelte, sui rapporti tra personalità e scelta connessi all'ambiente di vita ed infine sugli stadi e i compiti che si riferiscono allo sviluppo del processo vocazionale<sup>326</sup>. Si inizia a delineare la possibilità di una autodeterminazione del soggetto nei confronti dell'inserimento sociale e professionale, che tiene conto contemporaneamente di problemi di natura psicologica e pedagogica e di tipo economico e sociale, la logica che si sviluppa nell'ambito dell'orientamento acquista sempre più le caratteristiche di un processo di auto-orientamento<sup>327</sup>. Il presupposto da cui parte D. Super è la nozione di «compito di sviluppo». Il superamento positivo di un compito di sviluppo consente al soggetto di provare un sentimento di benessere psicologico che lo aiuta ad affrontare con maggiore decisione e risorse i compiti futuri; l'insuccesso comporta invece sentimenti negativi di disagio che possono minacciarne l'identità<sup>328</sup>.

La successiva fase centrata sulla persona o fase maturativo-personale è vista nell'ottica evolutiva del cambiamento della persona, cioè da quello che «sa fare», conoscenze pratiche, a quello che «può fare», attitudini e competenze ed, infine, a quello che «si sente e vuole fare», tendenze, bisogni, inclinazioni, interessi, valori e motivazioni,

<sup>320</sup> A. Di Fabio, *Psicologia dell'orientamento*, cit., p. 106, cfr. in K. Poláček (a c. di), *Inventario degli Interessi Professionali* di G. F. Kuder, Organizzazioni Scientifiche, Firenze 1979.

<sup>321</sup> M. L. Pombeni, *Orientamento scolastico e professionale*, cit., p. 16.

<sup>322</sup> L. Ancona, *Vecchie e nuove vedute in tema di orientamento professionale*, in A. Marzi e S. Chiari, (a c. di) *L'orientamento scolastico e professionale in Italia e nel mondo*, Palombi, Roma 1960, p. 476.

<sup>323</sup> A. Gemelli, *L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole*, cit. p. 91.

<sup>324</sup> M. Pombeni, *Orientamento scolastico e professionale*, cit., p. 16.

<sup>325</sup> A. Gemelli, *Nuovi indirizzi nell'orientamento professionale*, «Homo Faber», VI, 47-48, 1955, p. 2.

<sup>326</sup> M. L. Pombeni, *Orientamento scolastico e professionale*, cit., p. 17.

<sup>327</sup> Ivi, p. 21.

<sup>328</sup> M. L. Pombeni, *Orientamento scolastico e professionale*, cit., p. 23.

ecc.<sup>329</sup>. Assume un ruolo fondamentale la centralità del soggetto ed il rispetto per la persona, la profonda fiducia nelle sue potenzialità, la sua dignità e l'autostima che gli consentono di auto-orientarsi e di acquisire una posizione attiva in cui si affermi la sua identità personale e professionale e la sua autodeterminazione<sup>330</sup>. Secondo K. Rogers il processo di orientamento non è più individuato nell'esperto, ma nella persona che ricerca, richiede aiuto ed è in grado di orientarsi autonomamente se viene aiutato e facilitato a chiarire e a comprendere le sue problematiche<sup>331</sup>.

L'orientamento, attualmente, è arrivato, sotto la pressione stimolante delle varie richieste della società che cambia, all'attuale fase pedagogico-didattica, diretta a realizzare condizioni formative che offrano a tutti uguaglianza di opportunità, nel rispetto della singolarità di ciascuno. Si configura come una «modalità educativa permanente e trasversale» che attraversa tutti gli ordini e gradi di scuola e tutte le discipline ed è parte integrante del processo educativo come azione di accompagnamento diretta a formare la persona a saper gestire liberamente, con autonomia e responsabilità<sup>332</sup>.  
Una visione sociologica dell'orientamento

Lo stimolo al rinnovamento del sistema d'istruzione e formazione e delle politiche del lavoro e dell'occupazione, che parte dalla Strategia di Lisbona del 2000, ha portato a una riflessione ed a un conseguente investimento sull'orientamento formativo e lavorativo. La spinta a riformare i sistemi d'istruzione e formazione è nata dalla riconosciuta scarsa efficacia a far fronte alle sfide di una società sempre più complessa ed è diventato necessario implementare servizi di orientamento scolastico e professionale che siano in stretto rapporto con le politiche formative e del lavoro per attuare un efficace «Sistema Nazionale di Orientamento» con un'azione di raccordo fra i vari sistemi, scuola, università, servizi per il lavoro, regioni ed enti locali ecc., ciascuno dei quali con azioni di orientamento in relazione alla propria specificità.

L'obiettivo finale dell'orientamento, quindi, è lo sviluppo personale e sociale, questo chiarisce perché «almeno nei Paesi dell'area occidentale, [...] la formazione iniziale e lungo tutto l'arco della vita lavorativa, sia diventata una sorta di diritto soggettivo e un prerequisito essenziale per la salvaguardia e l'incremento dell'occupabilità dei lavoratori in mercati turbolenti»<sup>333</sup>.

### **Le diverse fasi del corso di vita e il processo di orientamento**

L'orientamento, pertanto, può essere considerato come una strategia per lo sviluppo personale che deve essere accessibile in modo permanente a tutti. Diventa importante che l'orientamento si sviluppi lungo tutto l'arco della vita, in modo che la persona possa attribuire un «significato di continuità (personale, sociale, professionale) ad un percorso di

---

<sup>329</sup> M. Viglietti, *Orientamento e Valutazione. Modalità educative permanenti*, «Maieusis», IV, 1, 2004, p. 5. Un numero monografico dedicato all'Orientamento, a partire dal Convegno "Orientarsi tra scuola e lavoro. Una metodologia per il futuro" organizzato dal COSPES su questo tema il 17 aprile 2004.

<sup>330</sup> C. Castelli e L. Venini, (a c. di), *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale. Teorie, modelli, e strumenti*, FrancoAngeli, Milano 2002, p. 37.

<sup>331</sup> M. L. Pombeni, *Orientamento scolastico e professionale*, cit., p. 23. Cfr. C. R. Rogers, G. M. Kinget, *Psicoterapia e relazioni umane: teoria e pratica della terapia non direttiva*, Boringheri, Torino 1970.

<sup>332</sup> S. Ferraro, Presentazione, in P. Del Core, S. Ferraroli, U. Fontana, (a c. di), *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, LAS, Roma 2009, p. 8.

<sup>333</sup> G. Boscarino Sandrone, *L'orientamento nei documenti della riforma*, «Annali dell'istruzione. Progetto orientamento e riforma. L'indagine realizzata nella scuola italiana», XLVIII, 6, p. 37.

esperienza segmentata»<sup>334</sup> e alla luce dei nuovi scenari socio-economici il concetto di educazione e formazione permanente è il riferimento che guida le politiche che dovranno sviluppare un *continuum* formativo-lavorativo nei diversi periodi della vita.

Nella prospettiva di D. Levinson «la struttura della vita individuale attraversa un processo di sviluppo nella vita adulta»<sup>335</sup>, il concetto di «struttura di vita» permette di analizzare i rapporti che intercorrono tra il sé e il mondo e il rapporto che esiste tra loro<sup>336</sup>. Secondo lo studioso è possibile distinguere quattro principali periodi della vita umana: preadulthood dai 17 ai 22 anni, la prima età adulta dai 23 ai 35-40 anni, la media età adulta dai 40 ai 60-65 anni e la tarda età adulta dopo i 60 anni<sup>337</sup>. Ogni periodo corrisponde ad un diverso sviluppo individuale e D. Levinson ha individuato come «caratteri dello sviluppo dell'adulto gli intrecci tra fattori psicologici e fattori socioculturali, prospettando i caratteri della molteplicità, della pluralità delle direzioni, della complessità del *continuum* della storia di vita»<sup>338</sup>. In questa prospettiva, l'orientamento può essere considerato come un processo dinamico che prevede una gestione efficace, una preparazione ed una capacità di automonitoraggio e di progettazione anche durante le varie fasi di transizione che attraversa una persona durante la propria vita e si possono distinguere quattro momenti orientativi in cui è necessario individuare il percorso più adatto alle proprie caratteristiche ed attese che corrispondono a quattro diverse fasi<sup>339</sup>.

Nella fase di orientamento centrato sulla formazione si fa riferimento prevalentemente agli allievi e agli studenti durante il loro periodo d'istruzione e formazione. Diventa, quindi, importante che siano sviluppate in questa fase le competenze orientative di base in modo che ci sia sullo sfondo il problema del lavoro futuro. Fondamentale in questo caso è la capacità di riorientamento nel caso in cui le scelte effettuate non siano state soddisfacenti sia dal punto di vista del successo formativo, sia sotto il profilo delle attese. Solitamente questa fase di orientamento è considerata ad esclusivo appannaggio dei giovani, in realtà per il *lifelong-learning*, è sottovalutata e non presa in considerazione con la dovuta importanza la formazione nella vita adulta e dei processi di orientamento al lavoro e sul lavoro, in funzione dei bisogni orientativi legati alla gestione della vita lavorativa<sup>340</sup>.

L'ingresso nel mondo del lavoro coinvolge prevalentemente i giovani, che solitamente non hanno esperienze professionali precedenti; in questa fase diventa, quindi, importante per i soggetti fare esperienza attraverso tirocini, per un primo approccio con il mondo del lavoro, e mettere in atto strategie di ricerca del lavoro per costruire un progetto professionale che sia personalizzato e che si avvicini il più possibile alle proprie aspettative. Sostanzialmente, l'azione di orientamento è finalizzata in questa fase della vita alla promozione della condizione lavorativa di una persona del tutto priva o con scarsa *expertise* professionale<sup>341</sup>.

<sup>334</sup> M. L. Pombeni, *Prefazione*, in Guichard J., Huteau M., *Psicologia dell'orientamento professionale. Teorie e pratiche per orientare la scelte negli studi e nelle professioni*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003, p. XIV.

<sup>335</sup> D. Levison, *La struttura della vita individuale*, in C. Saraceno (a c. di), *Età e corso di vita*, Il Mulino, Bologna 1986, p. 123.

<sup>336</sup> *Ibidem*.

<sup>337</sup> *Ivi*, pp. 136-142.

<sup>338</sup> M. L. De Natale, *Educazione degli adulti*, Editrice La Scuola, Brescia 2001, p. 27.

<sup>339</sup> *Ivi*, p. 5.

<sup>340</sup> Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (a c. di), *Prospettive di sviluppo di un sistema nazionale di orientamento*, Direzione Generale per le Politiche per l'Orientamento e la Formazione, Documento tecnico-scientifico, Roma 2004, p. 5.

<sup>341</sup> *Ibidem*.



Nel corso dell'esperienza lavorativa la necessità di orientarsi è dovuta sia a fattori contingenti e oggettivi che la persona si trova ad affrontare, come ad esempio la perdita del posto di lavoro o la chiusura dell'azienda per cui lavorava, la cassa integrazione o la mobilità, sia una motivazione di tipo soggettivo legata a particolari interessi quali ad esempio il cambiamento di lavoro legato a desideri personali, sviluppo di carriera o semplicemente per svolgere un lavoro che dia maggiore gratificazione personale. Questi aspetti danno una diversa connotazione ai bisogni di orientamento del soggetto adulto ormai inserito nel mondo del lavoro e nel caso del lavoratore disoccupato, diventa necessario pianificare strategie che gli consentano un reinserimento nel mondo del lavoro attraverso l'aumento della propria capacità occupazionale anche mediante percorsi di formazione che sviluppino nuove competenze.

Nell'orientamento centrato sulla fine dell'esperienza lavorativa, l'attenzione viene posta verso quella fase di vita della «terza età» che va oltre il periodo produttivo. Nelle società occidentali la vecchiaia sta diventando un problema pressante con l'allungamento della vita, ed è necessario prendere in considerazione un riorientamento di tipo culturale. Diventa, pertanto, importante una risposta di tipo sociale che punti prevalentemente a valorizzare «la centralità della persona e della sua storia di vita, al fine di rinforzarne e mantenerne l'identità; la terza età può, allora, essere riscoperta come un'epoca di progettualità e non semplicemente di nostalgia retrospettiva o di sopravvivenza»<sup>342</sup>. Le esperienze in questa direzione sono ancora molto limitate, ma le azioni di orientamento non dovrebbero dimenticare quelle persone che, dopo aver concluso la propria vita lavorativa, hanno bisogno di rimanere attive e di investire ancora le proprie competenze<sup>343</sup>.

### Una visione pedagogica dell'orientamento

Nell'attuale fase pedagogico-didattica, diretta a realizzare opportunità formative che offrano a tutti possibilità di uguaglianza di opportunità formative mediante interventi compensativi ai vari livelli di sviluppo, l'orientamento è un processo che la persona mette in atto per guidare e controllare il suo rapporto con la formazione e con il lavoro, quindi orientarsi o auto-orientarsi, ed è un'azione professionale di aiuto al processo di orientamento della persona, che viene fornito da esperti e si può affermare che «l'orientamento può essere inteso come azione dell'orientarsi e dell'orientare»<sup>344</sup>. Secondo G. Giugni l'orientamento è anche la possibilità di «inserire il proprio progetto di vita nel mondo, elaborando ipotesi che comportino scelte, decisioni, impegni [e] rischi»<sup>345</sup>.

### Basi teoretiche e implicazioni pedagogiche

Alla luce dell'analisi precedente, G. Giugni ritiene che le basi teoretiche dell'orientamento siano di ordine psicologico, poiché è presente una spinta motivazionale all'azione dell'orientarsi, filosofico, poiché c'è una scelta che si effettua all'interno di un proprio quadro di valori e, infine, sociale perché c'è un'apertura verso il mondo e la realtà che si configura in un'azione concreta e che questi tre aspetti si racchiudono operativamente nel processo educativo che ha come obiettivo la formazione integrale dell'uomo, in modo da

<sup>342</sup> *Ibidem*.

<sup>343</sup> *Ivi*, p. 6.

<sup>344</sup> C. Castelli, L. Venini, (a c. di), *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale. Teorie, modelli, e strumenti*, cit., p. 13.

<sup>345</sup> G. Giugni, *Pedagogia dell'orientamento scolastico e professionale*, cit. p.18.

valorizzare le sue risorse personali, la sua autonomia decisionale in funzione del suo benessere individuale e sociale<sup>346</sup>.

Molto sinteticamente si ripercorrono i principali paradigmi pedagogico-didattici del XX secolo mettendoli in relazione con le diverse visioni dell'apprendimento per poter costruire una modalità di lettura dei significati che ha via via assunto l'orientamento e come si sono poi esplicitati nella pratica educativa.

Nel modello classico al centro c'è l'insegnante che organizza e trasmette i contenuti della propria disciplina attraverso una lezione frontale il cui destinatario è un ipotetico studente medio di un gruppo-classe omogeneo, l'insegnamento è avulso dalla realtà o dalla vita degli allievi. Si è di fronte ad un modello di scuola che fa riferimento a G. Gentile<sup>347</sup> che riteneva l'educazione come un «processo dello spirito»<sup>348</sup> e l'orientamento è visto come un obiettivo che avviene spontaneamente al termine del percorso scolastico «quasi come positivo «effetto collaterale» di un percorso di apprendimento disciplinare»<sup>349</sup>. Il modello attivistico si rifà a Dewey ed alle scuole attive in cui al centro c'è l'educando e l'educazione è vista come promozione sociale dell'allievo per partecipare attivamente alla vita democratica, il modello di lezione che l'insegnante utilizza non è direttivo, parte da problemi reali, da interessi e bisogni degli allievi e dall'esperienza e in questo approccio l'orientamento tende alla valorizzazione delle attitudini innate dell'allievo che emergono anche attraverso la pratica laboratoriale<sup>350</sup>.

Dagli inizi degli anni '70, si afferma, attraverso il *mastery learning* e la didattica per obiettivi, il modello comportamentista, che si è sviluppato sulla base delle scoperte del condizionamento di Pavlov e del condizionamento operante di Thorndike e Skinner, in cui il soggetto ha una risposta prevedibile e controllabile in seguito ad un'azione dell'ambiente esterno<sup>351</sup>. Per quanto riguarda l'orientamento viene programmata «l'ora di orientamento», in cui si danno informazioni sulle scuole superiori presenti sul territorio e sulle loro offerte formative, si stabiliscono obiettivi didattici specifici per gli allievi. Gli insegnanti nel corso del terzo anno della scuola secondaria di primo grado elaborano il consiglio orientativo che viene consegnato alle famiglie degli allievi<sup>352</sup>.

Successivo è il modello cognitivista/costruttivista, che discende dalle teorie di Piaget, Vygotskij e Bruner il quale ritiene importanti per l'apprendimento degli allievi due concetti: «teoria del capitale umano» e «istruzione come investimento sociale»<sup>353</sup> e sostiene il primato dell'istruzione formale, cioè degli strumenti metodologici e delle capacità critiche per padroneggiare la realtà, rispetto all'istruzione materiale nella quale sono preponderanti i contenuti e i saperi tradizionali<sup>354</sup>. L'orientamento diventa un'attività in cui sono necessari gli interventi di esperti esterni, ad esempio gli psicologi, che si

<sup>346</sup> Ivi, cit., p. 19.

<sup>347</sup> G. Chiosso, *La scuola e le politiche dell'istruzione*, in G. Chiosso (a c. di), *Luoghi e pratiche dell'educazione*, Mondadori, Milano 2009, pp. 47-48.

<sup>348</sup> G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, Editrice La Scuola, Brescia 1997, p. 138.

<sup>349</sup> E. Vaj, *Orientare ed educare a scuola attraverso le discipline*, cit., p. 3.

<sup>350</sup> *Ibidem*.

<sup>351</sup> G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., pp. 70-79, cfr. in F. Santoianni e M. Striano, *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Editori Laterza, Bari 2003, pp. 5-23 e in F. Santoianni, *Modelli e strumenti di insegnamento. Approcci per migliorare l'esperienza didattica*, Carocci, Roma 2010, pp. 31-36.

<sup>352</sup> E. Vaj, *Orientare ed educare a scuola attraverso le discipline*, cit., p. 4.

<sup>353</sup> *Ibidem* e in G. Chiosso, *La scuola e le politiche dell'istruzione*, in G. Chiosso (a c. di), *Luoghi e pratiche dell'educazione*, Mondadori, Milano 2009, p. 52.

<sup>354</sup> G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, cit., p. 290, cfr. in F. Santoianni e M. Striano, *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, cit., pp. 24-42 e pp. 69-82 e in F. Santoianni, *Modelli e strumenti di insegnamento. Approcci per migliorare l'esperienza didattica*, cit., pp. 36-46 e pp. 68-73.

occupano, attraverso tecniche precise, della rilevazione dei livelli attitudinali e intellettivi degli allievi.

Dagli anni '90 con lo sviluppo tecnologico, la società chiede alla scuola che gli allievi costruiscano competenze personali elevate, spendibili e che possano essere trasferite in contesti culturali e sociali in rapido e continuo cambiamento<sup>355</sup>. In questa situazione è fondamentale l'azione educativa intenzionale e la centralità della persona umana<sup>356</sup> che apprende, come è scritto negli artt. n. 2 e 3 della Costituzione Italiana e ribadito nella Legge n. 53 del 2003.

È questa la proposta del modello della pedagogia della persona<sup>357</sup>, in cui, scrive G. Bertagna, «la personalizzazione a tutti i livelli diventa strategica»<sup>358</sup> perché, come ricorda G. Chiosso «si fonda sul riconoscimento “dell'essere sé” di ciascuno»<sup>359</sup>. Viene, quindi, promossa una didattica con compiti reali che coinvolge l'esperienza diretta degli allievi<sup>360</sup> e che riprende alcuni aspetti dell'attivismo, in cui ciascuno possiede conoscenze ed esperienze che può arricchire e risorse che può far fruttare per affrontare e risolvere in modo efficace un compito proposto.

L'orientamento viene concepito come processo in grado di promuovere competenze personali, che si deve sviluppare lungo tutto il percorso scolastico, non solo nell'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado, e che deve stimolare l'allievo alla sua libertà e responsabilità e a prefigurarsi un personale progetto di vita<sup>361</sup>. Nasce un'idea di orientamento come competenza personale da promuovere attraverso il percorso formativo, che si è tradotto in una sperimentazione di ricerca-azione, di cui si dirà più avanti, in cui la didattica volta allo sviluppo delle competenze ha come idea di base l'utilizzo delle discipline come strumenti per la maturazione e lo sviluppo delle competenze personali, in termini interdisciplinari. Si fa riferimento alla personalizzazione e quindi al concetto di persona umana come definito sopra. Non si può fare a meno di mettere in moto processi formativi basati sulla relazionalità, sulla soggettività, rivolti alla costruzione di significato e alla riflessività. In definitiva, l'allievo deve essere consapevole dei meccanismi di autodeterminazione e di autoregolazione del proprio apprendimento.

La persona è, quindi, protagonista del processo di orientamento, non deve subire condizionamenti ideologici o sociologici e deve essere preparata a fare scelte di vita e professionali motivate nelle varie fasi della vita. L'azione di orientamento ha, quindi, lo

<sup>355</sup> G. Chiosso, *La scuola e le politiche dell'istruzione*, cit., p. 51.

<sup>356</sup> G. Bertagna scrive che: «L'aver inserito in Costituzione l'espressione “persona umana” non si deve a una mera preoccupazione stilistica di tipo sinonimico dei costituenti [...], [ma] essa è testimonianza di qualcosa di ben più rilevante. Accettando, infatti, di parlare di “persona” seguita dall'aggettivo qualificativo “umana”, i costituenti ammisero implicitamente l'idea che ci siano altre “persone” qualificate diversamente (a partire da quelle, per i credenti, “divine”; oppure quelle di cui parlano i giuristi: le “persone giuridiche”)», in G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, Editrice La Scuola, Brescia 2008, p. 69.

<sup>357</sup> AA.VV., *Pedagogia della persona*, Editrice La Scuola, Brescia 1952, pp. 5-8. Inoltre, scrive Bertagna: «Pedagogia della persona (umana), personalismo pedagogico. Personalizzazione educativa, educazione personalizzata, processi pedagogici del personale sono, quindi, tutte espressioni che, oggi, paiono cautelare meglio [...] dai rischi del riduzionismo naturalistico o scientifico, e che affermano il di più che il punto di vista pedagogico rispetto alle prospettive disciplinari delle altre cosiddette “scienze umane”», G. Bertagna, *Perché ‘Dipartimento di scienze della persona’? Ragioni di una scelta*, in G. Bertagna (a c. di), *Scienze della persona perché*, Rubettino Editore, Soveria Mannelli 2006, p. 33.

<sup>358</sup> G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno*, Editrice La Scuola, Brescia 2004, p. 41.

<sup>359</sup> G. Chiosso, *La scuola e le politiche dell'istruzione*, cit., p. 59.

<sup>360</sup> G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno*, cit., p. 79.

<sup>361</sup> E. Vaj, *Le pratiche orientative nella scuola: possibilità e limiti di una didattica orientativa*, in C. Casaschi (a c. di), *Verso il domani. Una ricerca sperimentale sull'orientamento a scuola*, FrancoAngeli, Milano 2008, p. 32.

scopo di rafforzare la persona nella costante acquisizione di capacità e abilità che favoriscano, come scrive G. Giugni, la «maturità orientativa» come manifestazione di una propria autonomia decisionale. La possibilità di compiere scelte realistiche, nell'immediato e nel futuro che siano congruenti con il proprio «Progetto di vita», deriva, quindi, dalla capacità decisionale che si fonda su un'approfondita conoscenza delle opportunità e delle risorse disponibili.

### L'orientamento nella scuola

Quando si fa riferimento all'orientamento, è sempre necessario chiarire quale tipo di prospettiva si abbraccia: orientamento nella scuola, orientamento al termine di un ciclo di studi, orientamento per i soggetti disabili, svantaggiati o *drop out*, riorientamento o reinserimento di giovani ed adulti nei percorsi formativi e lavorativi, perché il termine orientamento «inglobando tante complessità, rischia di diventare una parola *passpartout* perdendo la contemporanea connotazione e il significato»<sup>362</sup>. Già Padre Gemelli riteneva fosse necessario prevedere sia per i giovani superdotati, sia per gli allievi con disabilità uno «speciale trattamento»<sup>363</sup>. Per aiutare effettivamente le persone ad effettuare delle scelte per potersi progettare professionalmente, l'orientamento deve essere in grado di personalizzare i propri interventi affinché siano congruenti con le loro necessità e caratteristiche. Parlando di diversità, tema molto caro a S. Soresi, ci si può riferire a differenze molto evidenti, come quelle di genere oppure causate da disabilità fisiche o dovute a difficoltà di apprendimento, ma anche dovute a povertà, a difficoltà linguistiche, etniche, culturali o religiose, in cui le persone appartenenti alle «tipologie speciali» si collocano agli estremi della curva gaussiana e vengono nella maggior parte dei casi escluse dai campioni di standardizzazione<sup>364</sup>.

Pertanto, un legame può essere trovato in una definizione di orientamento che, come ricordano S. Soresi e L. Nota, consenta alla persona «di porsi ed agire consapevolmente nelle situazioni di scelte formative e lavorative che si presenteranno nel corso della sua vita»<sup>365</sup>. Queste prospettive hanno sicuramente un carattere innovativo, perché costringono ad abbandonare l'idea, ormai obsoleta, di un soggetto che ha specifiche e determinate caratteristiche ed attitudini «a favore di una concezione che punta su interventi volti ad articolare e consolidare capacità che fanno da presupposto ad atteggiamenti mentali di responsabilità, di autonomia, di flessibilità e di sensibilità ai contesti nei quali ci si trova ad operare»<sup>366</sup> e l'istruzione, la formazione e l'orientamento lungo tutto l'arco della vita rappresentano una modalità strategica per affrontare la sfida del continuo cambiamento. La premessa iniziale è una formazione che dovrà consentire a tutti i giovani di acquisire sempre nuove competenze, ma soprattutto «dovrà insegnare ad apprendere»<sup>367</sup>.

### Orientamento nella scuola: il punto di vista legislativo

<sup>362</sup> M. Astori, *Orientare dentro e fuori la scuola*, «Quaderni di orientamento», 17, Il semestre, 2000, p. 69.

<sup>363</sup> A. Gemelli, *L'orientamento professionale dei giovani nella scuola*, cit. p. 160.

<sup>364</sup> S. Soresi e L. Nota (a c. di), *Sfide e nuovi orizzonti per l'orientamento. Diversità, sviluppo professionale, lavoro e servizi territoriali*, vol. 2, Giunti O. S., Firenze 2010, p. 5.

<sup>365</sup> Ivi, p. 70.

<sup>366</sup> A. M. Ajello, S. Meghnagi, C. Mastracci, *Orientare dentro e fuori la scuola*, La Nuova Italia-Rcs, Milano 2000, p. 16.

<sup>367</sup> Commissione Europea, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles 2000, p. 8.

Nonostante, come si è visto prima, già Padre Gemelli avesse riconosciuto l'importanza dell'orientamento all'interno delle istituzioni formative, solo con l'approvazione della Legge n.1859 del 31 dicembre 1962, che ha creato la scuola media unificata, ne è stata riconosciuta per la prima volta l'importanza e all'art. 1 sono state esplicitate le finalità educative e formative. Si è poi andato affermando il concetto di orientamento come «dimensione dei processi di formazione»<sup>368</sup> e come impegno educativo a partire dagli anni '70 del secolo scorso. L'applicazione di questa idea di orientamento ha richiesto la partecipazione delle istituzioni educative e delle famiglie, con una maggiore responsabilità da parte dei genitori, dei docenti e con il sostegno di personale qualificato<sup>369</sup>. In sostanza, la scuola ha dovuto strutturarsi come «un vero e proprio «centro sociale»: da un lato rafforzando i legami con la famiglia e il territorio; dall'altro predisponendo occasioni e situazioni, che inducano l'alunno a ritrovare nella scuola un'accoglienza di tipo nuovo conforme al mutato clima sociale»<sup>370</sup>.

Dal punto di vista legislativo, il Ministero della Pubblica Istruzione definisce l'orientamento, come «un complesso di attività (da quelle puramente informative a quelle più specifiche di formazione) volte a mettere un individuo in grado di scegliere o comunque di prendere delle decisioni, nei vari momenti della sua vita, sia in relazione alla carriera scolastica e professionale, sia nello sviluppo della sua esistenza»<sup>371</sup>. Da ciò discende che la pratica dell'orientamento può compiersi non solo nel periodo formativo tradizionale e nel momento della scelta professionale, ma anche in momenti della vita caratterizzati da cambiamenti professionali, familiari e per nuovi interessi che possono emergere. Per l'apprendimento e per l'orientamento formale l'effetto orientativo «può essere ottenuto dall'apprendimento disciplinare anche in altre situazioni e cioè quando il soggetto è posto in condizioni di poter operare delle scelte fra i saperi disciplinari, in ragione dei suoi interessi emergenti»<sup>372</sup>.

È possibile individuare in ogni grado scolastico le caratteristiche e le diverse motivazioni che sorreggono gli allievi nel loro percorso formativo, gli interessi che via via insorgono e che caratterizzano le trasformazioni della loro identità, fino ad arrivare a cogliere gli interessi profondi che sono collegati alla progettazione della propria immagine futura, anche se ancora in uno stato che si può definire, per la maggior parte di loro, embrionale e a sviluppare abilità relazionali fondamentali e determinanti nel mondo del lavoro<sup>373</sup>.

Tali abilità possono essere ricercate e rinforzate a partire dai primissimi livelli scolastici, come ad esempio già nella scuola dell'infanzia. La Direttiva Ministeriale n. 487 del 1997 ha previsto, infatti, nell'art. 1 che «l'orientamento - quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado - costituisce parte integrante dei curricoli di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia» e nella più recente Legge n. 53 del 2003 l'orientamento ha rappresentato il diritto dello studente al successo scolastico e formativo ed è diventato il «collante pedagogico della nuova scuola e lo strumento chiave per affrontare ed arginare il fenomeno della dispersione scolastica e per trovare risposte efficaci per quei giovani che spesso interrompono gli studi senza aver

<sup>368</sup> G. Giugni, *Pedagogia dell'orientamento scolastico e professionale*, cit., p. 26.

<sup>369</sup> *Ibidem*.

<sup>370</sup> Ivi, p. 28.

<sup>371</sup> P. Cattaneo, *Modelli e strumenti: un'esperienza di ricerca*, in Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale Istruzione Secondaria di 1° Grado, *La Formazione Orientativa*, «Progetto orientamento D.M. 31.10.1996», vol. 1, Roma 1996, p. 23.

<sup>372</sup> R. Di Nubilia, *Le ragioni epistemologiche dell'orientamento come processo formativo e come ipotesi costante di apprendimento personalizzato*, «Studium Educationis», 1, 2003, p. 14.

<sup>373</sup> A. M. Ajello, S. Meghnagi, C. Mastracci, *Orientare dentro e fuori la scuola*, cit., pp. 16-17.

conseguito alcuna qualifica o diploma»<sup>374</sup>. Anche se è certamente prematuro parlare di orientamento scolastico che va dai tre ai sei anni, l'orientamento nella scuola dell'infanzia è «un supporto qualificato per sviluppare nei bambini quelle qualità che permetteranno loro di ricercare la propria strada, in modo sano e creativo all'interno della società nella fedeltà dell'identità particolare di ciascun soggetto»<sup>375</sup>. Mediante l'osservazione delle caratteristiche personali del bambino, come strumento che consente di prevenire eventuali difficoltà di sviluppo, è possibile potenziare le risorse che già si possono osservare<sup>376</sup>. Vengono richiesti tempo e disponibilità al confronto, ma «i vantaggi di una buona osservazione non sono certo trascurabili»<sup>377</sup> soprattutto nell'età infantile e nella Scuola dell'Infanzia.

Nella Scuola Primaria l'orientamento è un processo che permette di creare un collegamento tra le capacità e le competenze, che devono essere sviluppate attraverso l'apprendimento di conoscenze e di abilità e tra attitudini e scelte personali, in sostanza è necessario promuovere «l'educazione integrale della personalità dei fanciulli, stimolandoli all'autoregolazione degli apprendimenti, ad una elevata percezione di autoefficacia, all'autoinforzo cognitivo e di personalità [...] attraverso l'esercizio dell'autonomia personale [e] della responsabilità intellettuale»<sup>378</sup>. Questo processo è particolarmente utile perché il bambino si sperimenta continuamente in attività nuove «per arricchire la propria percezione di sé e accogliersi come persona capace e degna di stima. L'orientamento perciò, in questo momento evolutivo, porta con sé potenzialmente grandi possibilità di apertura, di sviluppo e di autorealizzazione della persona»<sup>379</sup>. Le finalità generali dell'orientamento in questa fase sono prevalentemente legate a promuovere la capacità di auto-orientarsi dell'allievo attraverso la conoscenza di se stessi, cercando di auto-valutarsi realisticamente e fare delle scelte assumendosene le responsabilità, sviluppare la progettualità personale, la capacità di prefigurarsi il futuro e porsi in relazione con le persone utilizzando modalità adeguate<sup>380</sup>. L'orientamento deve aiutare il bambino a strutturare la propria esperienza come un *continuum* nel tempo e questo gli permette di costruire un senso di stabilità e sicurezza<sup>381</sup>.

Nella Scuola Secondaria di 1° grado, come è evidenziato nel Decreto Legislativo n. 59 del 2004, l'orientamento deve essere indirizzato ad avviare la ricerca della propria identità attraverso una molteplicità di scelte<sup>382</sup>. Il processo maturativo del preadolescente è

<sup>374</sup> S. Ferraro, *Dimensione storica, normativa ed europea dell'orientamento scolastico*, in C. Casaschi (a c. di), *Verso il domani. Una ricerca sperimentale sull'orientamento a scuola*, cit., p. 18.

<sup>375</sup> P. Del Core., S. Ferraroli., U. Fontana, (a c. di), *Orientare alle scelte, Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, cit., p. 129.

<sup>376</sup> S. Cikatelli, A. Ciucci Giuliani, *Orientamento*, Editrice La Scuola, Brescia 2000, p. 48. Cfr. in Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale Istruzione Elementare, Progetto OR.M.E. (Orientamento nella scuola materna ed elementare). Servizio per la Scuola Materna, Coordinamento per l'attività degli Studenti. Il quadro complessivo del Progetto è riassunto nella Circolare Ministeriale n. 182 del 1999.

<sup>377</sup> M. Cannao, G. Moretti, *Osservare: sembra facile! L'osservazione in Psicopatologia della «philosophia naturalis» dall'Illuminismo a oggi*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (Pisa) 1993, pp. 92-93.

<sup>378</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella scuola primaria. Obiettivi generali del processo formativo, Allegato B al D. Lgs., 19 febbraio 2004 n. 59, p. 4.

<sup>379</sup> P. Del Core, S. Ferraroli., U. Fontana, (a c. di), *Orientare alle scelte, Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, cit., p. 90. Erik Erikson afferma che nel periodo della latenza, il bambino «apprende a conquistare il riconoscimento degli altri grazie al lavoro produttivo» (E. H. Erikson, *Infanzia e società*, Armando Armando, Roma 1976, p. 242).

<sup>380</sup> Ivi, pp. 97-98.

<sup>381</sup> P. Del Core., S. Ferraroli., U. Fontana, (a c. di), *Orientare alle scelte, Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*, cit., p. 153.

<sup>382</sup> Nell'Allegato C di questo Decreto che fa parte degli «Obiettivi generali del processo formativo», in «Indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Secondaria di 1° grado», p. 4.

caratterizzato dall'auto-scoperta e dall'auto-progettazione che rappresentano un compito evolutivo faticoso e conflittuale, pertanto l'orientamento deve realizzarsi attraverso attività d'informazione sulle scelte scolastiche e professionali e attività di formazione con riferimento allo sviluppo delle attitudini, degli interessi e della personalità<sup>383</sup>. È necessario che questa attività aiuti a sviluppare la capacità di scelta nei processi decisionali e di orientamento. L'aiuto alla scelta deve essere basato sulle motivazioni degli allievi, nonché sulle loro caratteristiche e propensioni<sup>384</sup>.

Nella Scuola Secondaria di secondo grado si è attuato il nuovo assetto del secondo ciclo con i Regolamenti emanati dal Presidente della Repubblica il 15 marzo 2010, che ha visto il suo debutto nell'anno scolastico 2010/11, costituito dal sistema dell'istruzione secondaria superiore articolato in Licei, Istituti Tecnici e Istituti Professionali e dal Sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale. L'orientamento in questa fase prevede un'azione che accompagni lo studente alla sua maturazione integrale e sono previste azioni di riorientamento nel momento in cui l'allievo si renda conto di aver fatto una scelta insoddisfacente. Un'altra possibilità che può essere considerata strumento d'orientamento è sicuramente la possibilità dei tirocini. Questa modalità è prevista obbligatoriamente nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale e negli Istituti Professionali e può essere progettata anche nell'ultimo anno degli Istituti Tecnici e dei Licei e consente agli allievi di sperimentarsi nell'ambito lavorativo prescelto in una situazione lavorativa reale, per poter così valutare se il percorso prescelto è realmente quello desiderato, tenendo conto, però, che le scelte non possono e non devono essere mai definitive. In sostanza, la scuola deve avere un ruolo importante nelle pratiche orientative, soprattutto per prevenire e contrastare il disagio giovanile, l'abbandono scolastico e i fenomeni di disagio e disadattamento dei giovani quali obiettivi principali di Lisbona 2010 che aveva tracciato l'orientamento come «un processo attraverso il quale promuovere il successo formativo e il pieno sviluppo della persona»<sup>385</sup>.

## Conclusioni

L'orientamento è, per molte caratteristiche, lo specchio dei mutamenti e delle trasformazioni sociali, educative, psicologiche e antropologiche che interessano la società in cui viviamo e che ha acquisito progressivamente un significato sempre più ampio e differenziato in relazione ad alcuni aspetti significativi quali: il carattere evolutivo del mondo del lavoro, dei processi produttivi ed anche delle professioni, le molteplici sfaccettature dei bisogni degli utenti, non più riconducibili a categorie unitarie, ma personali e molto diversificati, la necessità di iniziare molto precocemente a pensare in termini di orientamento e di percorsi di formazione ed infine la grande diversificazione dell'offerta formativa. Tutto ciò se, sotto un certo punto di vista, è positivo perché consente di scegliere tra molte opportunità, porta comunque ad una grande difficoltà di orientamento proprio per la molteplicità dei percorsi e delle opportunità proposte<sup>386</sup>. Un aspetto fondamentale nelle attività di orientamento è il volume delle informazioni prodotte. Questo è sicuramente positivo, perché consente opportunità di scelte sempre più vaste e diversificate, ma rende sempre più problematica e difficoltosa l'utilizzazione dei dati

<sup>383</sup> P. Del Core, S. Ferraroli., U. Fontana (a c. di), *Orientare alle scelte*, cit., p. 184.

<sup>384</sup> *Ibidem*.

<sup>385</sup> G. Boccioni, *Il Progetto "Verso il domani": la scuola che orienta*, in C. Casaschi (a c. di), *Verso il domani. Una ricerca sperimentale sull'orientamento a scuola*, cit., p. 9.

<sup>386</sup> M. R. Mancinelli, *L'orientamento dalla A alla Z*, *Vita e Pensiero*, Milano 2000, p. 17.

informativi, infatti, «i contenuti delle informazioni, la loro durata e quella degli stessi supporti su cui sono registrati variano enormemente»<sup>387</sup>.

## Ripensare l'orientamento?

I servizi nati sul territorio, sia di tipo privato, sia con il supporto degli Enti Locali, per la raccolta, l'elaborazione e la diffusione di dati e informazioni che si riferiscono alle opportunità formative, alla domanda di lavoro, alle figure professionali, alle caratteristiche sociali ed economiche di un'area, devono offrire informazioni in modo mirato ad un'utenza che non è ancora in grado di saper scegliere il proprio percorso formativo o professionale. La collaborazione ed il coordinamento tra strutture pubbliche e private richiedono un grande impegno in termini di risorse economiche e umane in un'ottica il cui obiettivo «deve essere quello di realizzare "sistemi" territoriali integrati di attività e strutture finalizzate all'orientamento concepito come processo formativo»<sup>388</sup>. Nei documenti della Commissione Europea<sup>389</sup>, che hanno preso in considerazione la problematica dell'orientamento e della formazione iniziale per l'intero arco di vita (*lifelong-learning*), si leggono alcune indicazioni che riguardano le garanzie per facilitare a tutti l'accesso alle informazioni e ad un orientamento di qualità. Secondo tali indicazioni è necessario ripensare l'orientamento con l'obiettivo di «garantire a tutti un facile accesso ad informazioni e ad un orientamento di qualità sulle opportunità d'istruzione e formazione in tutta l'Europa e durante tutta la vita»<sup>390</sup>. I «mediatori dell'orientamento» dovranno considerare gli interessi dell'utente in modo da fornire una vasta gamma d'informazioni che potranno essere d'aiuto per la scelta da effettuare. È evidente che tali servizi devono essere localmente accessibili, la gestione regionale o locale ha acquisito un'importanza sempre maggiore, quanto più si rafforza l'esigenza di una rete di servizi «vicini alla gente»<sup>391</sup>. La concezione di rete deve strutturarsi in termini di un sistema che favorisca i rapporti, i collegamenti, le comunicazioni in modo che diventi «un approdo facilitato e facilitante»<sup>392</sup>.

Il senso ed il progetto di sé sono collegati alle potenzialità di sviluppo del contesto e ad orientamenti diffusi che sono il risultato di un grande lavoro di dialogo in cui vengono esplicitate le esigenze e i valori<sup>393</sup>. Pertanto, attraverso l'acquisizione di competenze orientative le persone sono in grado di affrontare i continui mutamenti. Sorgono però due domande: quali parametri, strumenti e competenze sono necessari per orientarsi? Chi dovrebbe fornirli?

Con il Decreto Ministeriale del 9 settembre 2004 viene istituito il Comitato Nazionale per l'orientamento con rappresentanti del Ministero dell'Istruzione e dell'Università, del

<sup>387</sup> G. Domenici, *Scuola e società complesse. Formazione, informazione e orientamento*, in G. Domenici (a c. di), *Formazione, Informazione, Orientamento, Edizioni Scolastiche Juvenilia*, Bergamo 1992, p. 19.

<sup>388</sup> A. Messeri, *Informazioni pubbliche moderne e cultura sociale nel mutamento delle aree ad economia diffusa*, in G. Domenici (a c. di), *Formazione, informazione, Orientamento*, cit., p. 62.

<sup>389</sup> Commissione Europea, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, cit., p. 4.

<sup>390</sup> Ivi, p. 19.

<sup>391</sup> A. Grimaldi (a c. di), *I professionisti dell'orientamento: informazione, produzione di conoscenza e modelli culturali*, Franco Angeli, Milano 2003. In questo testo è presente il "Repertorio Nazionale" dei Centri di Orientamento e viene presentato il catalogo dei soggetti che, a livello nazionale, si occupano in modo specifico di orientamento.

<sup>392</sup> A. Grimaldi, *Orientare l'orientamento*, in A. Grimaldi (a c. di), *Orientare l'orientamento. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, ISFOL, Franco Angeli, Milano 2003, pp. 376-377.

<sup>393</sup> A. Perucca, *Progetto di sé e costruzione dell'identità*, in A. Perucca, (a c. di), *L'orientamento fra miti, mode e grandi silenzi*, Università di Lecce, Progetto SOFT (Servizio Orientamento Formazione Tutorato), Amaltea Edizioni, Lecce 2003, p. 11.



Ministero del Lavoro, esperti, rappresentanti della Conferenza Stato-Regioni, dell'UPI, dell'ANCI e di Associazioni del mondo del lavoro e dell'impresa. Questo Comitato Nazionale, supportato da un Gruppo Tecnico-Scientifico, aveva come obiettivi: il coordinamento dei diversi soggetti istituzionali responsabili, la condivisione di un modello teorico-metodologico di intervento, la realizzazione di Servizi territoriali per l'orientamento centrati sulla persona e sui suoi bisogni, la strutturazione di interventi formativi integrati specifici per le diverse figure coinvolte, nella scuola e fuori ed, infine, la definizione di «Linee guida per un Piano Nazionale di Orientamento» finalizzate a superare la frammentazione dei servizi di orientamento offerti da vari Soggetti e Istituzioni, pubblici e privati e per costruire un reale Sistema Formativo Integrato, realmente condiviso da tutti i Soggetti<sup>394</sup>.

Una ricerca dell'IRRE del 2005, pubblicata nel 2008<sup>395</sup>, ha proposto un modello educativo di orientamento che ha richiesto un coinvolgimento attivo ed un modo diverso di intendere il ruolo dei docenti, in cui orientare ha significato pensare ad una didattica dell'orientamento in cui l'obiettivo non è solo di «informare e formare, ma anche guidare i giovani in formazione all'acquisizione della consapevolezza delle proprie caratteristiche, delle problematiche connesse all'apprendimento, alla raccolta delle informazioni per decidere rispetto a differenti alternative di scelta»<sup>396</sup>. L'orientamento non si configura solo come diagnosi, assistenza e confronto progressivo del modo con cui il soggetto si sviluppa ed interagisce ai mutamenti ambientali, professionali e sociali, ma anche come parte integrante di un processo educativo generale con un quadro progettuale più ampio e realistico nel quale collocare, appunto, i propri progetti di orientamento<sup>397</sup>. L'orientamento può essere considerato, quindi, come un percorso di sviluppo continuo dell'autonomia personale che favorisce «il successo delle esperienze formative, sostiene lo sviluppo di progettualità nei processi di scelta scolastico-professionale e contribuisce al fronteggiamento attivo delle fasi di transizione formativa e lavorativa»<sup>398</sup>.

Nel 2009 si è tenuto un importante Seminario Nazionale ad Abano Terme che ha determinato la ripresa della collaborazione tra il Ministero dell'Istruzione e le scuole in relazione all'orientamento scolastico e formativo. In quell'occasione sono state presentate le «Linee guida in materia di Orientamento lungo tutto l'arco della vita» dove l'orientamento non è più considerato come un'occasione informativa che viene limitata soltanto al passaggio tra un ciclo di studi e l'altro, ma viene ritenuto «un processo didattico permanente che attraversa tutti gli ordini e i gradi di scuola e tutte le discipline affrontate, in modo da accompagnare gli studenti durante tutto il percorso di crescita e apprendimento»<sup>399</sup>. Viene, quindi, delineata una visione integrata di orientamento, che è

<sup>394</sup> S. Ferraro, *Le azioni del Ministero dell'Istruzione per l'avvio di un Piano nazionale orientamento*, in S. Ferraro (a c. di), *Piano Nazionale Orientamento. Risorsa per l'innovazione e per il governo della complessità, Studi e documenti degli annali della Pubblica Istruzione*, Piano Nazionale Orientamento. Risorsa per l'innovazione e per il governo della complessità, n. 134-135, Roma 2011, p. 23.

<sup>395</sup> C. Casaschi (a c. di), *Verso il domani. Una ricerca sperimentale sull'orientamento a scuola*, FrancoAngeli, Milano 2008.

<sup>396</sup> C. Casaschi, *Il senso dell'orientamento a scuola*, in C. Casaschi, *Verso il domani. Una ricerca sperimentale sull'orientamento a scuola*, cit., p. 25.

<sup>397</sup> F. Marostica, *L'orientamento nella scuola di oggi*, cit., p. 3.

<sup>398</sup> M.L. Pombeni, *Metodologie per lo sviluppo delle competenze orientative. Il contributo della scuola nel processo di orientamento, Intervento al Convegno Tavolo per l'orientamento*. Organizzato dall'Assessorato all'Istruzione della Provincia autonoma di Trento e dal Comprensorio delle Giudicarie, Tione (Tn) 2007, in <http://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/2007%20pombeni2007.pdf>, consultato il 6/06/2012, p. 3.

<sup>399</sup> M. Zennaro, *Presentazione. Il nuovo concetto di orientamento*, in S. Ferraro (a c. di), *Piano Nazionale Orientamento. Risorsa per l'innovazione e per il governo della complessità*, cit., p. XI.

rappresentata da un impianto organizzativo interistituzionale e di rete che raccorda tutti i soggetti responsabili e competenti per legge. Questa strutturazione sinergica e interistituzionale del Piano Nazionale costituisce «lo strumento e la via per conseguire l'obiettivo auspicato di una reale condivisione di metodi e di azioni integrate a tutti i livelli, dal nazionale al locale»<sup>400</sup>. In questo documento viene posta l'attenzione sulla persona come protagonista di un percorso di orientamento che parte dalla scuola dell'infanzia e si sviluppa lungo tutto l'arco di vita della persona. Affinché questo processo sia realmente efficace è necessario il coinvolgimento di tutti i soggetti educativi che sono presenti sul territorio, soprattutto le famiglie al fine di realizzare una vera e propria «alleanza educativa», all'interno della quale si sviluppi una reale collaborazione a vantaggio dei giovani e del loro sviluppo<sup>401</sup>. Il Piano Nazionale per l'orientamento, sulla base di queste istanze, si inserisce in una rete interistituzionale con l'obiettivo di fornire ai docenti le conoscenze e gli strumenti necessari per aiutare gli studenti nel loro percorso di orientamento<sup>402</sup> durante il quale «l'orientamento deve coadiuvare a valutare ogni studente sulla base dei livelli di apprendimento raggiunto, seguendo gli assi fondamentali delle competenze che sono stati individuati dall'Europa, alla luce dello scenario educativo formativo racchiuso nel Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF), al fine di garantire la massima mobilità culturale-lavorativa»<sup>403</sup>.

L'orientamento attualmente segue obiettivi strategici quali: contrastare la dispersione scolastica, fenomeno rilevante nel nostro paese, aiutare ogni singolo alunno a far emergere la consapevolezza delle proprie vocazioni e attitudini in funzione delle scelte di studio e di lavoro che progressivamente dovrà compiere nella propria vita e conoscere il mercato del lavoro e la sua evoluzione per facilitare le riconversioni professionali che il mondo attuale richiede con sempre maggiore frequenza<sup>404</sup>.

Nelle Linee Guida si ribadisce la necessità di intervenire a tutti i livelli scolastici e formativi per sostenere i giovani nei processi di scelta e di decisione. Questo aspetto non è solo una necessità, ma un diritto della persona e per tale ragione alcuni presupposti fondamentali sono irrinunciabili. In particolare, la centralità della persona che apprende a partire dalla lettura dei bisogni formativi, la sussidiarietà e la concertazione perché l'apprendimento avviene in contesti diversi, dentro e fuori della scuola; la formazione iniziale e in servizio dei docenti al fine di passare a un nuovo modello di docente, da trasmettitore di conoscenze a costruttore di saperi e competenze ed infine, ma non meno importante le metodologie didattiche attraverso l'approccio a problemi reali anche utilizzando il laboratorio come strumento ordinario del lavoro in classe<sup>405</sup>. I docenti hanno una grande responsabilità pedagogica nell'orientare gli allievi, ci sono alcune istanze irrinunciabili sulle quali i docenti sono chiamati ad assumersi la responsabilità orientativa, in particolare il valore unico ed irripetibile di ogni essere umano, l'educazione alla scelta, alla motivazione e all'orientamento autorealizzativo ed infine, ma non meno importante, il

<sup>400</sup> G. Cosentino, Premessa, S. Ferraro (a c. di), *Piano Nazionale Orientamento. Risorsa per l'innovazione e per il governo della complessità*, cit., p. 1.

<sup>401</sup> M. Zennaro, *Presentazione. Il nuovo concetto di orientamento*, in S. Ferraro (a c. di), *Piano Nazionale Orientamento. Risorsa per l'innovazione e per il governo della complessità*, cit., p. XI

<sup>402</sup> *Ibidem*.

<sup>403</sup> M. Carraro, *Ieri, oggi, domani: come lubrificare l'ingranaggio denominato «orientamento»*, in S. Ferraro (a c. di), *Piano Nazionale Orientamento. Risorsa per l'innovazione e per il governo della complessità*, cit., p. 53.

<sup>404</sup> S. Scala, *L'orientamento: leva strategica per lo sviluppo sociale ed economico*, in S. Ferraro (a c. di), *Piano Nazionale Orientamento. Risorsa per l'innovazione e per il governo della complessità*, cit., p. 4.

<sup>405</sup> S. Ferraro, *Il Piano Nazionale di Orientamento*, in S. Ferraro (a c. di), *Piano Nazionale Orientamento. Risorsa per l'innovazione e per il governo della complessità*, cit., p. 4.

passaggio dall'eteronomia all'autonomia<sup>406</sup>. Queste istanze richiedono contesti formativi in cui diventa importante la formazione interiore «che va letta come crescita del soggetto-persona verso la piena realizzazione della sua umanità»<sup>407</sup>. Quest'ultima considerazione riafferma l'attualità della visione dell'orientamento di Padre Gemelli per il quale, come si è visto, la vocazione rappresenta l'espressione dei bisogni più profondi della personalità umana. In questa prospettiva diventa fondamentale «far sentire lo studente soggetto del suo percorso di apprendimento; sviluppare il desiderio di sapere e la decisione di imparare; creare occasioni di riflessività dinamica sul sé e sulla dimensione intersoggettiva»<sup>408</sup>.

**Mariagrazia Marcarini**

(Scuola internazionale di Dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro  
Università di Bergamo)

---

<sup>406</sup> G. Alessandrini, *Dimensioni pedagogico-sociali dell'orientamento con particolare riferimento alla transizione dalla scuola alla vita attiva*, in S. Ferraro (a c. di), *Piano Nazionale Orientamento. Risorsa per l'innovazione e per il governo della complessità*, cit., p. 72.

<sup>407</sup> *Ibidem*.

<sup>408</sup> *Ivi*, p. 71.

## Chi ha paura dell'apprendistato?

Anna De Vincenti

### Abstract

*If a divided education has produced the supremacy of theory over practice and assigned a lesser value to manual work, the correct rehabilitation of the latter would run the risk of maintaining the same division even if the other way around. Therefore, the question Who's afraid of apprenticeships? is aimed both at the schooling system, if it not will be able to open itself to world of labour, and to the apprenticeships themselves, if these will attempt to limit the students' education to a mere technical training.*

### Le potenzialità dell'apprendistato

Il lavoro è specifica attività umana e del lavoro non si può fare a meno, sia perché per il suo tramite si soddisfano bisogni e si garantisce la sopravvivenza e sia perché ogni produzione di 'qualcosa' svela l'intelligenza, la capacità e le competenze proprie della persona. La dimensione fattuale e quella economica, dunque, non sono da sole esaustive dell'essenza del lavoro. Esso è qualcosa di più in quanto impegna completamente la persona e qualcosa di progressivo in quanto le competenze acquisite vanno sempre rimodulate e accresciute. Il lavoro, perciò, non può prescindere dalla formazione, generale e professionale insieme.

Per parte mia [io respingo] l'opposizione tra formazione generale e formazione professionale: non può esserci formazione generale senza applicazione professionale, e non dovrebbe esserci formazione professionale senza sviluppo e progresso personali, e cioè senza formazione generale<sup>409</sup>.

In questo senso, come luogo di sviluppo di sempre maggiori competenze tramite formazione continua, il lavoro è in sé formativo e contribuisce in misura notevole alla definizione di un'identità personale consapevole e armonica.

Ora, già la legge Biagi del 2003, rimandava, come ambito di riflessione, a queste problematiche perché normava l'accesso al lavoro tramite apprendistato del quale riconosceva il valore formativo, ponendo l'accento sull'educazione al lavoro per mezzo del lavoro stesso e sulla formazione per lavori da svolgere con consapevolezza e competenza. Il Testo unico del settembre 2011, nello stesso spirito, sottolinea che l'apprendistato è il principale canale d'ingresso nel mondo del lavoro, soprattutto per i giovani in cerca di prima occupazione, e riafferma la valenza formativa del lavoro.

E' a partire proprio da ciò, noi crediamo, che si possa riaccendere il dibattito su questioni pedagogicamente rilevanti, quali la natura stessa del lavoro e il suo carattere formativo, la sua centralità nella formazione integrale della persona, la pari dignità dei lavori nel superamento di vecchi schemi oppositivi di teoria e pratica, manualità e intellettualità.

<sup>409</sup> B. Schwartz, *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*. Anicia, Roma 2005, p. 59.

Proveremo a dimostrare, perciò, che l'apprendistato può rappresentare un punto di svolta del rilancio del valore formativo, perché teorico e pratico insieme, del lavoro e della possibilità di riunificazione dell'educazione 'divaricata'<sup>410</sup>, a patto però che esso sappia coltivare un continuo rapporto dialettico con tutte le agenzie formative, e la scuola in particolare, proprio in virtù dell'attenzione dichiarata verso la formazione complessiva della persona. La persona deve 'provarsi' nel lavoro per sperimentare e affinare tecniche, deve imparare un lavoro ed anche più lavori nel corso della sua vita e imparare dal lavoro che fa (formarsi), ma contemporaneamente deve poter accedere consapevolmente e criticamente al patrimonio culturale comune (essere formata). La sfida educativa è coniugare i due aspetti: questo, crediamo, sia il senso profondo di una vera educazione complessiva della persona.

E' necessario, allora, definire una vera e propria 'pedagogia dell'apprendistato' che, ribadendo il principio che il lavoro fatto con le mani ha sempre uno stretto collegamento con la mente, proponga una dimensione educativa unitaria in cui la gerarchia dei saperi sia profondamente ripensata.

Certo, sconfiggere il paradigma dell'educazione divaricata non è impresa semplice, anche perché

il passaggio nel corso della storia di alcuni curricoli formativi dall'antichissima pedagogia artigiana a quella scolastica istituzionalizzata in vari gradi non [ha segnato] solo una dislocazione organizzativa e di presupposti culturali in senso lato, bensì anche un vistoso mutamento dalla linea pedagogica-didattica, dal fit facendo faber (l'artigiano si forma esercitando la propria arte) alla pedagogia cosiddetta della disciplina formale, secondo la quale, tutto al contrario, si diviene istruiti e competenti nelle diverse arti manuali esattamente come lo si diveniva nelle arti liberali: acquisendo prima di tutto alcune conoscenze fondamentali e apprendendo dalla parola del maestro certe regole teoriche generali da applicare poi alle concrete attività professionali specifiche<sup>411</sup>.

Ciò che va rimodulata è la metodologia tradizionale secondo cui è il sapere teorico che fonda l'abilità pratica, che significa, in altri termini, che 'prima' s'impara e 'dopo' si fa, per valorizzare il procedimento induttivo oltre che quello deduttivo. In altri termini, la pedagogia della disciplina formale e della formazione intellettuale, attraverso il metodo orale che si esplica nell'apprendimento di tipo ripetitivo, dovrebbe guardare con attenzione

all'apprendistato artigiano per il quale, al contrario, le idee direttive generali [...] si ricavano dall'analisi e dalla opportuna connessione o comparazione dei risultati particolari direttamente progettati-gestiti-verificati<sup>412</sup>.

In definitiva, quindi, oggi ciò che va ricostruito è l'intimo nesso tra la teoria e la pratica, nell'aula come nella bottega, riaffermandone l'aspetto paritario e negandone la gerarchia di valore oltre che di tempi.

## Il superamento dell'educazione divaricata

Chiamiamo 'intenzionalità' l'intenzione cosciente che dà senso all'azione del soggetto e 'intelligenza' ragionata la realizzazione consapevole di quell'azione: sapere quello che si fa significa essere in grado di realizzarlo al meglio, mentre comprenderne le motivazioni profonde significa superare nell'azione il concetto di semplice esecutività. Per sconfiggere

<sup>410</sup> Il termine è mutuato dal testo di A. Santoni Rugiu, *Il braccio e la mente. Un millennio di educazione divaricata*, la Nuova Italia, Firenze, 1995.

<sup>411</sup> Ivi p. 45.

<sup>412</sup> *Ibidem*.

un 'millennio di educazione divaricata', insomma, dobbiamo pensare che la mente e il braccio, la competenza e la capacità, l'intellettualità e la manualità, abitino la stessa casa dell'uomo e che non siano tra di loro né antitetiche e nemmeno organizzate gerarchicamente. In realtà, evocare la pari dignità dei due termini non basterebbe a farci uscire dalla logica dualistica che sottende la partizione stessa né si tratta di tentare di riunificare le opposizioni in una sintesi organica e proporre un modello di formazione che in qualche modo tenga conto di entrambe le metodologie ed inserisca un po' di 'pratica' nell'ambito della teoria e/o un po' di 'teoria' nell'ambito della pratica. E' necessario, invece, ribaltare completamente lo schema dualistico e provare a ri/stabilire una circolarità tra il pensiero e l'azione, tra la mente ed il braccio, per favorire il dispiegamento dell'intelligenza relazionale e realizzare una formazione della persona intesa come «insieme di *Kultur*<sup>413</sup> e di *Aufklärung*<sup>414</sup> che, riunite, sostanziano la *Bildung*<sup>415</sup>»<sup>416</sup>.

Si tratta, sotto un altro punto di vista, di riunificare le tre condizioni dell'esistenza<sup>417</sup>, analizzate dall'antropologia arendtiana, restituendo dignità all'attività dell'*animal laborans* in quanto il suo lavoro non è cieco ma è l'insieme di artefatti di cui egli si circonda per vivere e operare nel mondo. E' quest'attività che lo rende immediatamente anche *homo faber* e perciò cittadino capace dell'agire nello spazio pubblico. Il lavoro, così, non è più rappresentativo semplicemente di una delle condizioni dell'esistenza, com'è nel linguaggio dell'Arendt, bensì dell'intera condizione dell'umano che è quella che mette gli esseri umani in relazione tra loro, in una modalità costantemente riformulabile, per quello che fanno, per il modo come lo fanno, per la creazione e la socializzazione di sempre nuovi contenuti, prodotti ed idee che, a loro volta, mai del tutto inerti, producono nuovi effetti sulla stessa prassi umana, modificandola continuamente<sup>418</sup>.

Si tratta, in definitiva, di ricostruire il circolo virtuoso della prassi-teoria-prassi guardando alla realtà delle cose, delle produzioni e delle relazioni non come un dato ma come un processo in cui il soggetto e l'oggetto si modificano reciprocamente ed in cui l'attività umana, in tutte le sue forme, è teorico-pratica e producendo nuove realtà e nuove visioni del mondo è, a sua volta, modificata sia nel suo momento 'attivo' che in quello 'riflessivo'.

Come ri-costruire, allora, una prassi educativa che, coniugando i vari aspetti, sappia porre al centro la persona e sia capace di proporre sinergie tra le competenze professionali e le competenze trasversali, utili allo sviluppo degli individui e della complessiva organizzazione della società?

Se l'educazione è trasmissione/socializzazione della cultura comunitaria<sup>419</sup>, ma è anche personalizzazione<sup>420</sup> e relazione<sup>421</sup>, allora essa dovrà essere concepita come

<sup>413</sup> Che 'piuttosto che la buona educazione e il gusto, denota la sfera pratica delle cose fatte e delle cose non fatte', R. Sennett, *L'uomo artigiano*, tr. it. A. Bottini, Feltrinelli, Milano, 2008, p. 93.

<sup>414</sup> 'La libera ragione kantiana', *Ibidem*.

<sup>415</sup> Che è 'istruzione, formazione di valori e condotta che orientano l'individuo nelle relazioni sociali', *Ibidem*.

<sup>416</sup> Sennett nel suo testo, citato, riporta l'equazione dei due termini e la definizione di *Bildung*, riferendole a Moses Mendelssohn.

<sup>417</sup> E' questa la tesi portata avanti da Sennett, che critica proprio la ben nota, ma secondo lui troppo rigida, tripartizione tra *animal laborans*, *homo faber* e *cittadino* espressa da H. Arendt in *Vita activa. La condizione umana*.

<sup>418</sup> Cfr. sul tema F. Cambria, *La materia della storia. Prassi e conoscenza in Jean Paul Sartre*, Edizioni Ets, Pisa 2009.

<sup>419</sup> Nel senso che è "l'insegnamento del patrimonio culturale accumulato dalla comunità umana nel tempo, da essa intenzionalmente selezionato per maggiore verità, bontà, giustizia, ecc. e poi ordinato in appositi archivi e dispositivi educativi". (G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, Editrice La Scuola, Brescia, 2010, p. 365).

qualcosa in più dell'istruzione (intesa come istruzione scolastica), ed anche come qualcosa in più della formazione (intesa come formazione professionale), ma soprattutto come qualcosa in più rispetto alla sommatoria dei due termini.

Per superare la divaricazione dell'educazione, perciò, è necessario non pensare più nei termini della separatezza, per esempio dell'istruzione rispetto alla formazione, della scuola rispetto alla bottega, dello studio rispetto al lavoro, di un tempo della vita in cui s'impara e di un altro tempo della vita in cui si applica quello che prima si è imparato.

Pensare, invece, nei termini della riunificazione e, meglio ancora, della circolarità delle esperienze - di studio e di lavoro, di teoria e di pratica, di ideazione e di applicazione, di mente e di mano – ci farebbe ri/guadagnare idealmente oltre che programmaticamente, la condizione di 'artigianalità' perché

ogni bravo artigiano conduce un dialogo tra le pratiche concrete e il pensiero; questo dialogo si concretizza nell'acquisizione di abitudini di sostegno, le quali creano un movimento ritmico tra soluzione e individuazione dei problemi<sup>422</sup>.

In questo senso la *poiesis* non diverge completamente dalla teoresi e 'imparare un mestiere' non è solo addestramento. Ogni produzione si configura come il risultato della necessità umana, della capacità dell'uomo di fare e di saper fare, magari attraverso tentativi ed errori, mettendo in campo la sua inventiva e la sua creatività.

Per questo motivo, quella connessione di teoria e prassi, che risulta immediatamente più visibile nell'aspetto artigiano della produzione, perché l'ideazione e la realizzazione sono attribuibili alla stessa persona, crediamo vada riferita a qualsiasi produzione, realizzata in qualsiasi periodo della storia umana e funzionale ad una determinata fase di sviluppo. Imparare un mestiere, praticarlo, progettando e costruendo, ne siamo consapevoli o no, è contribuire alla storia, è fare storia, materiale e culturale. Per esempio, le macchine che sono stati progettate e costruite nel corso delle rivoluzioni industriali, cosa sono se non prodotti, resti, sedimenti corrispondenti ad un determinato progetto economico e ad una determinata visione del mondo? Possiamo considerarli moltiplicatori di profitto, luogo di alienazione *del* e *dal* prodotto del lavoro, potremmo pensare di distruggerli come fecero i luddisti, oppure pensarli come il segno del progresso e della stupefacente capacità dell'umano ingegno, ma restano realizzazioni pratiche di una progettualità e di una ratio, monumento del legame indissolubile di teoria e pratica. Gli ingegneri e i progettisti, in fondo, come artigiani, come facitori, costruttori di un'epoca, di ogni epoca e la mano che fa come estrinsecazione e realizzazione di un pensiero e di un progetto.

La mano nel suo fare *articolatorio* è a suo modo una macchina e anzi la prima macchina. La mano sarebbe pertanto lo strumento computazionale per eccellenza<sup>423</sup>.

<sup>420</sup> Nel senso dell'"appropriazione diretta, convinta, critica, interiorizzata, libera del patrimonio che la comunità trasmette alle nuove generazioni...perché ciascuno lo faccia proprio e così trasformi i legami comunitari in relazioni interpersonali societarie". (Ivi, p. 366).

<sup>421</sup> Nel senso che "non c'è educazione...se, all'inizio non esiste una persona, un tu che riconosca e continui a riconoscere un io per quello che è, e non per quello che dovrebbe o potrebbe essere. E viceversa. L'io cresce nel riconoscimento costante della propria peculiare identità. Può volere o non volere agire, imparare, esprimere intenzioni, cioè può realizzarsi la trasmissione/socializzazione e la personalizzazione del patrimonio culturale che essa presuppone, soltanto se l'altro, l'educatore, non gli nega una relazione costante e rispettosa. In caso contrario, implode, a poco a poco non è più capace di volere e non volere e diventa un soggetto che si spegne e che diventa, alla fine, un oggetto morto della natura. L'instaurazione della relazione educativa appare, quindi, l'*a priori* dell'educazione, il suo *trascendentale* d'esperienza". (Ivi pp. 368-369).

<sup>422</sup> R. Sennett, *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2010, p. 19.

Non automa semovente ma corpo che intenzionalmente si muove, in quanto – appunto - ubbidendo ad una progettazione ed anzi essendo di questa progettazione lo strumento realizzativo, è anche mente: non solo intelligente, quindi, ma proprio pensante! A differenza delle altre macchine, che imitano il corpo o che riproducono il corpo nel movimento e nell'azione, la mano è parte integrante e non simulativa del corpo, ed è il corpo stesso. Ecco perché, allora, la comune distinzione tra operativo e conoscitivo andrebbe rivista e il lavoro, non solo nelle istanze teoriche ma anche in quelle pratiche, andrebbe liberato dalla dicotomia manuale-intellettuale che lo differenzia:

Lavoro e conoscenza si intrecciano profondamente, sicché anche la conoscenza, si deve dire, è un lavoro, poiché entrambi, lavoro e conoscenza, operano trasformazioni<sup>424</sup>.

Dire che la conoscenza è lavoro non significa soltanto sottolineare che lo sforzo di comprensione della realtà è appunto un lavoro, ma significa riaffermare che ogni comprensione, come comprensione di qualcosa, è sempre agganciata alla realtà, perché da essa parte e riparte ogni volta e tende a trasformarla continuamente, con nuove idee, con azioni e con prodotti, per renderla più appropriata alle esigenze teorico-pratiche che di volta in volta emergono. «I corpi viventi [...] sono dunque corpi in azione»<sup>425</sup> perché sono corpi pensanti che con le loro protesi (le mani) agiscono, trasformano e producono. Il lavoro, quindi, come *opus*, come agire consapevole e intelligente e le mani come *dono* che permettono la trasformazione delle cose e il concretizzarsi, l'inverarsi dell'ideazione ragionata.

[...] Gli dèi avevano donato a l'uomo l'intelletto e le mani, e l'avevano fatto simile a loro donandogli facoltà sopra gli altri animali; la qual consiste non solo in poter operar secondo la natura et ordinario, ma et oltre fuor le leggi di quella: acciò (formando o possedendo formar altre nature, altri corsi, altri ordini con l'ingegno, con quella libertade senza la quale non arrebbe detta similitudine) venesse ad serbarsi dio de la terra. Quella certo quando verrà ad essere ociosa, sarà frustatoria e vana, come indarno è l'occhio che non vede, e mano che non apprende. E per questo ha determinato la provvidenza che vegna occupato ne l'azione per le mani, e contemplazione per l'intelletto; de maniera che non contemple senza azione, e non opre senza contemplazione<sup>426</sup>.

L'idea, però, dell'unità della mente e delle mani, e cioè l'unità del corpo pensante e agente, dichiarata e affermata, nella realtà è stata quasi sempre sconfitta ed anzi le mani, ed il lavoro delle mani e fatto con le mani, è stato stigmatizzato come una maledizione<sup>427</sup> invece che esaltato come una risorsa<sup>428</sup>.

Ora, per definizione, chi produce con le mani è l'artigiano, rappresentante di quell'arte pratica e di quel fare ragionato che ebbero una fioritura importante e nel contempo una altrettanto importante svalutazione sia per la sua incapacità, essendo una cultura fondamentalmente orale, a «lasciare tracce nominative durature»<sup>429</sup> e sia perché ogni 'mestiere' è anche un po' un 'mistero' che non può e non deve essere svelato del

<sup>423</sup> C. Sini, cit., p. 28.

<sup>424</sup> Ivi, p. 49.

<sup>425</sup> Ivi, p. 53.

<sup>426</sup> G. Bruno, *Spaccio de la bestia trionfante, dialogo terzo*, in *Dialoghi italiani*, vol. II *Dialoghi morali* a cura di G. Aquilecchia, Sansoni, Firenze, 1958, pp. 732-733.

<sup>427</sup> Cfr. sul tema G. Bertagna, *Pensiero manuale*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli, 2006.

<sup>428</sup> Cfr. A. Santoni Rugiu, *Il braccio e la mente. Un millennio di educazione divaricata*, la Nuova Italia, Firenze, 1995.

<sup>429</sup> Ivi, p. 4.



tutto<sup>430</sup>. A questi motivi dobbiamo, però, aggiungerne un altro che meglio chiarisce le cause del declino: la scuola è stata vista come il luogo privilegiato dell'educazione, e dell'educazione formale, mentre la cultura e la prassi dell'artigianato, non essendo vissute come processi educativi, sono state deprivate della loro valenza formativa e lo studio dei processi riproduttivi e dell'imparare 'rubando il mestiere' sono stati declassati al ruolo di arti minori. Insomma, l'aula ha vinto sulla bottega, negando «che la mente e il braccio [potessero operare] insieme e che uno fosse funzionale o almeno complementare all'altro»<sup>431</sup>.

Oggi, l'umanesimo tecnologico<sup>432</sup>, che coniuga l'innovazione con la tradizione e valorizza il sapere tecnico e tecnologico all'interno della più ampia cornice del patrimonio millenario di conoscenze sedimentate, potrebbe rappresentare la chiave di volta del problema ed evitare al *nocchier* di navigare 'senza timone o bussola', permettendogli di orientarsi compiutamente nella complessità della realtà con strumenti che coniughino armonicamente saperi, competenze e abilità (manuali, tecnici e teorici). Questo perché

sapere e conoscere, in ultima analisi, non sono mai soltanto sapere e conoscere qualcosa e nemmeno sapere e conoscere perché e come fare qualcosa, ma significano sempre anche fare questo qualcosa e, soprattutto, farlo come si deve, bene, e a tal punto bene da rendere anche bello questo fare, così da meritare alla persona che lo possiede la stima e l'ammirazione non solo propria ma anche altrui<sup>433</sup>.

In definitiva, auspicare che l'intelletto che contempla e le mani che agiscono si relazionino compiutamente - di modo che non ci sia contemplazione senza azione e non ci sia opera senza contemplazione - significa dare concretezza di significato all'intelligenza delle mani, le quali non solo fanno e conoscono, ma anche fanno e fanno bene.

### Dell'intelligenza della mano

E se provassimo a guardare alle cose proprio da questo punto di vista e ipotizzassimo che la civiltà umana è dalla mano e non dalla mente che si è sviluppata? La sua storia e la sua funzione, allora, diventerebbero fondamentali per capire sia la specificità dell'umano e sia il passaggio cruciale, che distingue e caratterizza - appunto - l'uomo dal suo essere naturale al suo essere culturale.

Torniamo a Giordano Bruno e, indifferenti alla linea del tempo, consideriamolo per un attimo nostro contemporaneo in quanto, come sostiene Carlo Sini<sup>434</sup>, egli è un faro, è una luce che illumina il passato ma anche il futuro. Bruno ne *La cabala del cavallo pegaseo*<sup>435</sup> ci propone l'idea di un'anima universale e di un'animazione universale, e quindi di un'animazione in tutti gli esseri viventi che di per sé non farebbe la differenza tra gli stessi; ma, allora, dove cercare la differenza? Bruno risponde che l'anima, pur se universale, aggiungendosi a corpi che sono tra di loro diversi, perché hanno avuto diversa

<sup>430</sup> Sia Santoni Rugiu in *Il braccio e la mente. Un millennio di educazione divaricata*, la Nuova Italia, Firenze, 1995 sia Bertagna in *Lavoro e formazione dei giovani*, Editrice La Scuola, Brescia, 2011, si sono soffermati ampiamente sull'analisi etimologica dei due termini e sul loro significato.

<sup>431</sup> A. Santoni Rugiu, cit., p. 7.

<sup>432</sup> Cfr. C. Gentili, *Umanesimo tecnologico e istruzione tecnica*, Armando Editore, Roma, 2007. Il testo, nei numerosi contributi di specialisti del settore, porta avanti la tesi della unitarietà della cultura e, quindi, della formazione, e della pari dignità dell'umanesimo tecnologico rispetto all'umanesimo scientifico ed all'umanesimo letterario.

<sup>433</sup> G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, Editrice La Scuola, Brescia, 2011, p. 65.

<sup>434</sup> Cfr. C. Sini, *La mano*, lez. 4 @immagini della Filosofia.

<sup>435</sup> Cfr. G. Bruno, *Cabala del cavallo pegaseo*, a cura di C. Sini, Spirali Edizioni, Milano, 1998.

evoluzione, si diversifica assumendo un diverso grado di specificazione e di determinazione. Quali conseguenze ha quest'affermazione? Decisive, per il nostro discorso: se come principio animatore l'anima non è diversa negli uomini e negli animali, allora sarà la diversità della struttura dei corpi a determinare il tipo di anima. Ora, la specificità del corpo umano è data non solo e non tanto dal suo essere bipede, molti animali lo sono, ma dalla posizione eretta e, più specificatamente, dalla posizione eretta che ha liberato le mani, che ha permesso, per così dire, alle *zampe anteriori* di diventare mani. Le mani, lo strumento regio di Aristotele, hanno determinato nell'uomo altre abitudini, altra intelligenza, altre capacità e altre attività. Le mani hanno permesso all'uomo di operare al di fuori della natura, cioè di creare, costruire cose, 'resti' non naturali, di per sé non spontanei e quindi sociali e storici, e perciò hanno fatto diventare lo stesso uomo più che natura, cultura. Le mani che accarezzano e le mani che lavorano hanno espresso affettività e prodotti, rapporti sociali e rapporti economici. La mano non è necessariamente e immediatamente strumento, ma, di per sé, ab origine, è semplice prolungamento e rafforzamento del braccio, ma quando essa non solo afferra, non solo percuote, ma costruisce oggetti per meglio afferrare e meglio percuotere, allora da semplice prolungamento diventa strumento. Solo nell'uomo accade questo, dice Sini, e la mano diventa strumento vero e proprio, strumento esosomatico. E' in questa trasformazione d'uso, potremmo dire, che si gioca il salto evolutivo e l'uomo si presenta – appunto - come uomo, capace di progetto e di finalità nella sua azione. Anche Aristotele che della mano diceva che fosse l'organo degli organi ha chiaro il suo aspetto di strumentalità, nel senso che senza la mano non ci sarebbero nemmeno gli altri strumenti, di lavoro e di guerra, ma il valore dell'azione della mano, secondo lo stagirita, si realizzerebbe in funzione della facoltà dell'intelletto che è in grado di costruire il fine e quindi di operare secondo esso. In questo senso, la mano più che strumento dell'uomo sarebbe strumento dell'intelletto, ed infatti il corpo non avrebbe intelligenza e capacità in sé ed il lavoro non sarebbe intelligente in sé: ecco perché la *poiesis* riguarderebbe i non liberi, gli schiavi ed ecco perché il lavoro sarebbe in sé vile. Aristotele, in definitiva, disegna un uomo che lavora, nel mentre che lavora, senza consapevolezza di sé e senza costruzione di senso storico e sociale: un uomo che ha già l'intelletto che è così com'è – finalisticamente determinato – ed ha una mano che è così com'è – strumento che realizza il finalismo. Bruno, invece, in un orizzonte naturalistico e materialistico, disegna un uomo che è corpo e che sviluppa l'anima dal corpo e in cui l'anima è rispecchiamento del corpo stesso: insomma, è a partire dal risultato dell'azione della mano che si determina la qualità della mente dell'uomo e non viceversa.

La mano, abbiamo detto, non semplice potenziamento del corpo ma strumento vero e proprio, espressione dell'umano e soltanto dell'umano in quanto nessun animale la possiede e nell'animale ciò che sembra mano invero è solo somiglianza: la mano-zampa serve per arrampicarsi e per correre, mentre la mano-mano lavora, costruisce oggetti, famiglie, cultura ed anche linguaggio. Allora, è la posizione eretta lo spartiacque tra l'umano e l'animale, allora è il momento in cui la zampa si libera dalla deambulazione e diventa mano, sviluppando la sua articolazione, la sua possibilità di manipolazione e la sua capacità di creazioni raffinatissime, che comincia la storia umana. E comincia anche come narrazione di sé in quanto la zampa diventata mano compie un altro 'miracolo': libera la bocca, la quale, non più impegnata in quelle operazioni che prima le competevano e che negli animali continuano a competerle, non dovendo più portare oggetti e non dovendo più afferrare il cibo, può, finalmente, sollevarsi. L'uomo può, così, compiere quelle azioni umane, che ancora egli non era riuscito a compiere, prima fra tutte alzare gli occhi: volgere lo sguardo verso l'alto ha significato per lui incontrare il cielo,

avere consapevolezza di sé e del suo corpo all'interno dell'universo infinito, elaborare la strumentalità dell'azione e articolare la voce.

Insomma, dalla "esistenza" della mano al lavoro, al linguaggio, alla storia umana!

La mano sa, dunque, e sa fare, è all'origine del pensiero, della cultura e della civiltà. «Forse pensare è semplicemente la stessa cosa che costruire un armadio. È comunque un mestiere (*Hand-Werk*), un'opera della mano»<sup>436</sup>.

Se pensare è un mestiere, come dice Heidegger, se è un'opera della mano, allora all'origine è l'azione ed è la capacità di operare che dà senso non solo alle cose, ma all'essere stesso ed infatti

l'opera della mano è più ricca di quanto non siamo disposti a credere usualmente. La mano non soltanto afferra e prende, non soltanto prende e urta. La mano porge e riceve, e non soltanto le cose, ma anche porge se stessa e riceve se stessa nell'altra mano. La mano trattiene. La mano regge. La mano traccia dei segni, perché probabilmente l'uomo è un segno<sup>437</sup>.

La mano di cui parla Heidegger è in realtà metafora del pensiero, voce interiore, proprio perché, abbiamo visto, essa non può essere disgiunta dalla parola e anzi di essa è fondativa. Derrida, riconoscendo la centralità della mano heideggeriana, ne sottolinea la valenza ontologica chiarendo che essa non è più la mano intesa in senso biologico, ma è, in qualche modo, desensibilizzata, è diventata logos proprio perché ogni opera della mano è logos. Ecco perché

l'essere della mano non si lascia determinare come un organo corporeo di prensione. Non è una parte organica del corpo destinata a prendere, ad afferrare se non addirittura graffiare<sup>438</sup>.

In questo senso essa è il segno che distingue il genere umano dall'animale: insomma, anche in questo caso, siamo dinnanzi alla mano-mano e non più alla mano-zampa, proprio perché gli animali non hanno mani ma solo organi con cui afferrare, non hanno protesi e non sono corpi artificiali; solo l'uomo, in quanto uomo, è già un automa prodotto per stare in una società e non si identifica più con la condizione di naturalità, essendo diventato, attraverso l'uso consapevole delle mani, un corpo artificiale, modellato dal lavoro litico, dal lavoro sociale, dal lavoro culturale<sup>439</sup>.

«Lungi dall'essere un organo prensile, [quindi] la mano di Heidegger, sempre una sola, serve, infatti, al gesto di manifestare il pensiero e la parola»<sup>440</sup>.

La mano è pensante, dunque, la mano è intelligente in quanto

ogni movimento della mano in ciascuno delle sue opere si compie attraverso l'elemento del pensiero, in esso si mostra come gesto. Ogni opera della mano poggia sul pensiero. Per questa ragione il pensiero è la più semplice e quindi la più difficile, delle opere della mano dell'uomo<sup>441</sup>.

Se così è, allora, a maggior ragione la contrapposizione tra teorico e pratico, tra intellettuale e manuale suona del tutto artificiosa e l'influenza dell'educazione divaricata perniciosa in quanto ci ha consegnato visioni del mondo contrapposte ed ha rimarcato le

<sup>436</sup> M. Heidegger, *Che cosa significa pensare?*, trad. it. di U. Ugazio e G. Vattimo, SugarCo, Milano 1996, p. 108.

<sup>437</sup> Ivi, pp. 108-109.

<sup>438</sup> J. Derrida, *La mano di Heidegger in Psyché. Invenzioni dell'altro*, vol II, trad. it. R. Balzarotti, Jaca Book, Milano 2009, p. 53.

<sup>439</sup> C. Sini, *La mano*, cit.

<sup>440</sup> E. Paiuoli, M. Fortunato, (a cura di) *Soggetto e verità: la questione dell'uomo nella filosofia contemporanea*, Edizioni Mimesis, Milano 1996, p. 123.

<sup>441</sup> M. Heidegger, *Che cosa significa pensare?*, cit., p. 109.

differenze sociali ed economiche in un quadro di riferimento di tipo ideologico secondo cui alle classi dominanti spetta il lavoro intellettuale mentre alle classi subalterne spetta il lavoro manuale.

E' possibile - oggi, nella pratica – tracciare una strada che sia utile per la risoluzione del conflitto? Crediamo di sì, proponendo strumenti che vadano nel solco di un diverso modo di intendere il rapporto mente-mano e declinando questo rapporto più nel senso della reciprocità che nel senso del contrasto e della inconciliabilità, nell'ambito di proposte formative inclusive di esperienze di lavoro e di studio che favoriscano la circolarità delle idee e delle azioni.

### **La circolarità del rapporto mente-mano si realizza nell'apprendistato?**

Dopo queste considerazioni che solo apparentemente sembrano allontanarci dal nostro tema, torniamo a riflettere sull'apprendistato che, abbiamo detto, sembra essere oggi lo strumento più idoneo a tentare la riunificazione dell'educazione, in quanto propone una formazione teorico-pratica in una visione unitaria del sapere e del fare.

Da anni, in effetti, si discute in Italia sulle modalità del superamento del gap dell'educazione divaricata sia perché, pedagogicamente, si è compresa l'unilateralità delle due educazioni - quella della mente attraverso la scuola e quella della mano attraverso il lavoro - per la formazione complessiva della persona e sia perché le analisi sociologiche e di politica economica hanno evidenziato – a livello occupazionale e di crescita del paese - problematiche gravi e non risolvibili senza la pratica del paradigma della riunificazione. La legge n. 276 del 2003, la cosiddetta legge Biagi, sugli apprendistati, la cui regolamentazione riguarda appunto la possibilità di diversificazione delle tipologie di apprendistato, è certamente la riforma più organica del settore ed è quella che - insieme alla riforma dei cicli scolastici e dell'impianto complessivo del settore scuola, la legge n. 53 del 2003, la cosiddetta legge Moratti – ha posto in essere il problema del cambiamento strutturale della modalità del sistema occupazionale e di istruzione e formazione nel nostro paese. Riforme, queste, che hanno avuto un iter controverso, con punte avanzate di sperimentazioni e con improvvise impennate e questo travaglio, crediamo, già renda in qualche modo conto della complessità della materia. Va aggiunto che nel settembre 2011 è stato pubblicato il testo unico dell'apprendistato, a norma dell'articolo 1, comma 30, della legge 24 dicembre 2007, n. 247 e che esso non solo rappresenta il punto di arrivo dell'intero processo - ed in questo senso dovrebbe poter chiudere con tutte le discussioni, le leggi aggiuntive, le modificazioni e le interpretazioni succedutesi in questi anni – ma rappresenta anche, in qualche modo, la maturazione e la soluzione dell'intera problematica. Perciò, il testo di legge è estremamente importante sia perché, recependo le criticità emerse negli anni, si pone nell'ottica, pur nella continuità con l'impianto del 2003, del loro superamento e sia perché nella *snellezza* dei suoi sette articoli risulta chiaro e semplificatorio rispetto al testo precedente.

L'apprendistato, in effetti, in questi anni non ha visto riconosciuta pienamente la sua valenza formativa e nemmeno è stato "sfruttato" in tutte le sue potenzialità. Nelle forme in cui è stato utilizzato, ha svolto più la funzione di contratto di lavoro e di addestramento che non quella di reale crescita culturale e professionale per gli apprendisti-lavoratori. Non è un caso che il tipo di apprendistato che ha avuto maggiore successo sia stato quello professionalizzante, mentre la terza tipologia, la cosiddetta alta formazione, sia ancora pressoché sconosciuta.

Ancora oggi l'apprendistato è, infatti, usato per reclutare giovane forza lavoro a basso costo, alla stregua di un contratto a termine, o, in altre parole, come leva di flessibilità e per abbassare il costo del lavoro delle imprese<sup>442</sup>.

Lo spirito della Legge Biagi era ben altro e il Testo unico recupera quello spirito facendo dell'apprendistato

il contratto per l'occupazione giovanile per eccellenza, e cioè quello strumento che, attraverso percorsi educativi e formativi di qualità, realizzi un percorso d'incontro dinamico tra i fabbisogni formativi dei giovani e quelli professionali delle imprese<sup>443</sup>.

Le tipologie contrattuali possibili rimangono tre, ma cambiano le denominazioni rispetto al decreto legislativo del 2003: il primo tipo di apprendistato - secondo l'art. 48 *apprendistato per l'espletamento del diritto dovere di istruzione e formazione*, finalizzato al conseguimento di una qualifica del sistema di istruzione e formazione professionale, ossia alla acquisizione, attraverso il rapporto di lavoro, di un titolo di studio - ora diventa *apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale*, per cui anche l'età dei giovani che intendono avvalersene si sposta in avanti fino ai 25 anni, mentre prima riguardava i giovanissimi dai 15 ai 18 anni. Il secondo tipo di apprendistato - secondo l'art. 49 *apprendistato professionalizzante*, finalizzato al conseguimento di una qualificazione professionale attraverso la formazione sul lavoro, tramite l'acquisizione di competenze di base, trasversali e tecnico professionali - ora diventa *apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere*. Il terzo tipo di apprendistato - secondo l'art. 50 *apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione* tra cui laurea, master, dottorati di ricerca - ora diventa *apprendistato di alta formazione e ricerca*.

Aldilà della denominazione, cosa è cambiato? Sono cambiati alcuni aspetti che – sembra - vadano tutti nel segno del miglioramento.

L'aver assimilato l'apprendistato a un processo definito di "istruzione e formazione" significava, [nello spirito della legge del 2003], volerlo sottrarre all'aura formativa negativa nella quale è stato confinato soprattutto negli ultimi cinquant'anni. E affermare che il lavoro e l'impresa non sono in contraddizione con i processi pedagogici dell'istruzione e della formazione, ma anzi ne sono e ne possono costituire, a certe condizioni interne ed esterne al soggetto, addirittura segni elettivi. Da questo punto di vista, perciò, parlare di «apprendistato in diritto dovere di istruzione e di formazione» voleva dire programmaticamente rifiutare l'insuperabilità dell'opposizione che, secondo il pensiero comune tradizionale, si ritroverebbe tra studio e lavoro [...] e affermare, invece, il principio epistemologico, pedagogico e metodologico contrario<sup>444</sup>.

Insomma, l'apprendistato di primo livello aveva la finalità dell'acquisizione di una qualifica professionale ed era anche una tappa del percorso d'istruzione e formazione.

L'apprendistato, in ultima analisi, non come istituto incompatibile con quelli dell'istruzione e della formazione previsti dall'ordinamento, quasi fosse riservato a chi non riesce a proseguire negli studi, per cui chi studia non lavora e chi lavora lo fa perché non desidererebbe più studiare, ma come istituto

<sup>442</sup> E. Carminati, S. Facello, L. Rustico, *Dal "vecchio" al "nuovo" apprendistato in Italia*, in *Formazione Orientamento Professionale, Apprendistato, il nuovo contratto per l'occupazione dei giovani*, anno 11, Numero 5, Settembre-Ottobre 2011, p. 19. [www.lavoro.gov.it](http://www.lavoro.gov.it).

<sup>443</sup> *Ibidem*.

<sup>444</sup> G. Bertagna, *Apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale. Impianto e significato in Le nuove leggi civili. Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini. Commentario al decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167, e all'articolo 11 del decreto legge 13 agosto 2011, n. 138, convertito con modifiche nella legge 14 settembre 2011, n. 148*, M. Tiraboschi (a cura di), Giuffrè Editore, Milano, pp. 306-307. [www.giuffre.it](http://www.giuffre.it).

che intende dimostrare la positività formativa della ricomposizione di storiche fratture che, se si sono sedimentate nei comportamenti, nei pensieri e nei paradigmi contrattuali del passato, oggi non avrebbero più alcun senso in una società e in un'economia che intendono essere tecnologicamente avanzate e *knowledge based*<sup>445</sup>.

Il nuovo apprendistato, soprattutto nel primo e nel terzo tipo, dunque, sembra inserirsi chiaramente in questa linea e addirittura sembra rafforzarla sia perché

non teme di dichiarare senza più dissimulazioni che acquisire un'attestazione di competenza nello svolgimento di un mestiere è e deve essere allo stesso tempo garanzia di educazione e cultura<sup>446</sup>,

e sia perché, per esempio, attraverso l'utilizzo dell'alto apprendistato, rimane aperta la possibilità per i giovani che lavorano di completare il ciclo formativo fino ai livelli più alti. In effetti è proprio alla terza tipologia che dobbiamo guardare per trovare novità significative

poiché, oltre al conseguimento di un diploma di istruzione secondaria superiore, per la specializzazione tecnica superiore e per i titoli di studio universitari, compresi i dottorati di ricerca, sarà oggi utilizzabile anche per i diplomi relativi ai percorsi di specializzazione tecnologica degli istituti tecnici superiori, nonché per il praticantato per l'accesso alle professioni ordinistiche e per esperienze professionali. Inoltre, accanto all'apprendistato alto connesso al riconoscimento di un titolo di studio, il Testo Unico disciplina l'apprendistato per la ricerca, individuando in tale tipologia contrattuale un percorso utile per selezionare e formare giovani ricercatori<sup>447</sup>.

In definitiva, l'apprendistato, sia nello spirito della Legge Biagi e sia nelle modalità in cui è stato recepito dal nuovo testo unico, dovrebbe corrispondere oltre che ad esigenze occupazionali - elevato numero di giovani senza lavoro – anche ad esigenze educative e formative – acquisizione di un titolo di base e/o alto attraverso il lavoro, così come - d'altra parte - il nuovo testo dovrebbe portare a soluzioni le lentezze, i particolarismi ed i meccanismi farraginosi presenti nelle more della legge precedente. Tutto bene, dunque? Non completamente perché, crediamo, che alcuni nodi, e in particolare quello della formazione, debbano ancora essere sciolti. L'apprendistato, abbiamo già detto, è sicuramente il più importante canale d'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro, ma dichiarando la sua vocazione formativa, oltre che occupazionale, dovrebbe declinare in maniera più confacente al paradigma della formazione completa della persona le modalità, e quindi la ratio, della formazione stessa. Nel primo tipo di apprendistato, ad esempio, si acquisisce in *the job* un diploma di pari dignità rispetto a quello conseguibile nei percorsi d'istruzione tradizionali. Ma sarà di pari dignità? La prevalenza della mano rispetto alla mente non potrebbe suonare come una sorta di 'vendetta' contro la storia dell'istruzione che, abbiamo visto, ha sempre espresso la supremazia della mente sulla mano?

Nel secondo tipo di apprendistato le regioni hanno

il compito di identificare e qualificare il monte ore di formazione pubblica, interna o esterna all'azienda, volto alla formazione di base e trasversale, ridotto a un massimo di 120 ore complessive nell'arco di un triennio. Saranno i contratti collettivi a stabilire [...] anche la durata (e le relative modalità di erogazione) della formazione aziendale per l'acquisizione delle competenze tecnico-professionali e specialistiche in funzione dei profili professionali stabiliti nei sistemi di classificazione e inquadramento del personale contenuti nei contratti collettivi nazionali di categoria<sup>448</sup>.

<sup>445</sup> *Ibidem*.

<sup>446</sup> *Ivi*, p. 314.

<sup>447</sup> E. Carminati, S. Facello, L. Rustico, cit., p. 35.

<sup>448</sup> *Ivi*, p. 34.

In questo secondo caso, ancora più chiaramente, siamo di fronte a una formazione tecnico-specialistica e, quindi, addestrativa che sicuramente sarà un valore per la professionalizzazione dell'utenza ma risulta restrittiva, fino al suo annullamento, della problematica della riunificazione della dicotomia formativa.

Insomma, ci sembra che in tutto questo lodevole impianto riformatore, ci sia una grande assente: la scuola, con tutto il suo giacimento d'istruzione, di educazione e di formazione.

Certo, alla scuola viene imputato – e giustamente - il limite di una trasmissività di contenuti disciplinari quasi sempre soltanto teorici, in qualche caso obsoleti e spesso vissuti come distanti dalla realtà della vita, ma è possibile che una formazione completa della persona possa realizzarsi prescindendo dall'utilizzo del bacino di cultura che per definizione alla scuola appartiene? Si afferma - e giustamente - che la scuola respinge per scarsa attenzione ai livelli di maturazione individuali e che, perpetuando un modello formativo fondamentalmente sempre uguale a se stesso, non sempre riesce a stare al passo con i cambiamenti e le trasformazioni che, invece, i giovani vestono come la loro pelle per duttilità mentale e per la stessa loro condizione esistenziale e che, ancora, più attenta ai risultati invece che ai processi, perde per strada molte intelligenze; ma allora la scuola, grande imputata non per inutilità di funzione, ma per difetto di realizzazione, non dovrebbe essere maggiormente coinvolta nei processi formativi, in tutti i processi formativi delle giovani generazioni, e costretta in qualche modo a rompere la sua separatezza? E la scuola, dal canto suo, non dovrebbe sentire l'urgenza di un radicale cambiamento proprio per non restare esclusa dalla sua stessa vocazione di fornire alle giovani generazioni strumenti di lettura della realtà, contribuendo fattivamente alla formazione di quelle competenze necessarie alla realizzazione della cittadinanza attiva, nella vita e nel lavoro? In questo senso l'apprendistato potrà essere una buona - anzi un'ottima - occasione per la scuola, e per lo stesso statuto epistemologico della pedagogia, per superare il paradigma dell'educazione divaricata, se essa riuscirà a entrare, per così dire, nel mondo del lavoro per coglierne esigenze, metodologie e saperi da trasformare, didatticamente, in educazione, in competenze e in abilità. Ma anche per l'apprendistato la scuola potrà essere una buona - anzi un'ottima - occasione se esso saprà non farne a meno ma invece considerarla come l'agenzia formativa – rispetto alle altre – più importante e perciò suo referente obbligato, entrando, anche in questo caso, nel suo mondo e superando il concetto di formazione come addestramento tecnico. Certo, questa sarebbe veramente una rivoluzione culturale, in cui la mente e la mano finalmente si riunificano, creando quella circolarità formativa prima evocata, ma come ogni rivoluzione è difficile a farsi perché sottintende cambiamenti forse troppo radicali mentre allo stato dell'arte abbiamo solo percorsi alternativi o, nel migliore dei casi, percorsi paralleli in cui la scuola e l'apprendistato si studiano reciprocamente e la mente e la mano abitano luoghi diversi.

Saranno [come recita lo stesso testo unico] le parti sociali a decidere, nel prossimo futuro, se introdurre anche nel nostro paese un apprendistato vero, incentrato sulla reale integrazione tra scuola, università e lavoro e sulla piena valorizzazione della formazione in ambiente di lavoro, o se invece mantenere, pur con gli inevitabili adattamenti nominalistici e formali del caso, un apprendistato di scarso contenuto formativo, scollegato dal sistema scolastico e universitario e finalizzato unicamente a incentivare l'inserimento dei giovani nel mercato del lavoro attraverso una riduzione del costo del lavoro<sup>449</sup>.

<sup>449</sup> M.Tiraboschi, *Ragioni e impianto di una riforma*, in M. Tiraboschi (a cura di), *Le nuove leggi civili. Il testo unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini. Commentario al decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167, e all'articolo 11 del decreto legge 13 agosto 2011, n. 138, convertito con modifiche nella legge 14 settembre 2011, n. 148*, Giuffrè Editore, Milano, p. 16. [www.giuffre.it](http://www.giuffre.it).

C'è, comunque, da nutrire speranze in questo senso, soprattutto – dicevamo - guardando al terzo tipo di apprendistato che sembra andare proprio nella direzione auspicata. Già nella legge del 2003 il terzo tipo di apprendistato era concepito come strumento formativo flessibile ed agile, in cui le parti – azienda, scuola, università in particolare, ed apprendisti – d'intesa, costruivano i profili formativi, evidenziando, così, la peculiarità di uno stretto rapporto, ed una circuitazione virtuosa, tra mondo dell'impresa e mondo della formazione, la quale, tra l'altro – e sembra questo essere l'unico caso – assumeva su di sé la responsabilità della formazione stessa, sia interna che esterna (precisiamo che questo tipo di apprendistato prevede la presenza di due tutor, l'uno dell'istituzione formativa e l'altro dell'impresa) nonché della valutazione e conseguente certificazione. Ma anche in questo caso, in questi anni non si è assistito ad un successo strabordante:

gli elementi di criticità che sono emersi possono essere essenzialmente ricondotti ad un limite, per così dire, culturale, e cioè alla scarsa propensione delle imprese a lavorare in *partnership* con le università e viceversa. Tale difficoltà, oltre ad impedire spesso la possibilità di stipulare questo contratto, ha creato poi anche difficoltà nell'esecuzione dello stesso e, più precisamente, nella ricerca di interlocutori adeguati e di un linguaggio comune di riferimento<sup>450</sup>.

Questo a conferma della difficoltà di superare l'antagonismo non è chiaro tra chi coniugandolo nel senso della reciprocità e, potremmo dire, del mutuo soccorso. Questo, però, anche a conferma che la strada, pur se tortuosa, è individuata e se l'apprendistato lavorerà nella direzione di non aver più paura della scuola e la scuola riuscirà a fare altrettanto, allora forse potremmo con soddisfazione chiudere il capitolo dell'educazione divaricata.

**Anna De Vincenti**

(Scuola internazionale di Dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro  
Università di Bergamo)

---

<sup>450</sup> E. Carminati, S. Facello, L. Rustico, cit., p. 32.



# **L'ESPERIENZA JOB&ORIENTA 2011**

## L'esperienza della SID a Job&Orienta 2011

D. Alborghetti, M. Matina, M. Zanga

### La cronaca

Si è tenuta presso Fiera di Verona, dal 24 al 26 novembre, la XXI edizione di Job&orienta, il salone nazionale sull'orientamento, la scuola e la formazione. L'evento ha visto la partecipazione di più di 53.000 visitatori, in prevalenza ragazzi prossimi a scegliere il percorso formativo da intraprendere al termine delle scuole secondarie di secondo grado o che si accingono ad entrare per la prima volta nel mondo del lavoro. Più di duecento sono state le realtà che hanno presenziato con propri interventi o esposizioni, provenienti dal mondo dell'istruzione e dell'università, degli enti pubblici e delle aziende.

In tale contesto, la Scuola Internazionale di Dottorato in Formazione della Persona e Mercato del Lavoro dell'Università di Bergamo ha preso parte all'evento con dieci dottorandi che hanno aderito all'iniziativa, facenti capo alle diverse aree tematiche della Scuola: tanto quella giuslavoristica che quella pedagogica. Eterogeneo anche il curriculum dei dottorandi: cinque giovani laureati impegnati in un *internship*, rispettivamente presso quattro aziende private ed un'organizzazione sindacale, due insegnanti, un avvocato e due funzionari statali.

Il gruppo, sotto la supervisione del coordinatore della Scuola di Dottorato Prof. Giuseppe Bertagna, ha ideato e gestito autonomamente uno spazio all'interno dei padiglioni della fiera, progettando per i ragazzi delle scolaresche un percorso guidato e interattivo della durata di circa due ore, con la finalità di stimolare i giovani ad una scelta più che mai consapevole tra le varie opportunità formative e lavorative possibili. In quest'ottica la 'neutralità' della Scuola di dottorato rispetto alle opportunità offerte dagli altri enti agli studenti ha costituito un indubbio punto di forza

In sintesi, percorso, ripetutosi più volte nei giorni di giovedì 24 e venerdì 25 novembre, ha previsto una prima presentazione delle finalità e delle 'regole del gioco' presso lo spazio principale a disposizione della Scuola, emblematicamente denominato 'Piazza dei mestieri', ad evidenziare la progettata funzionalità di tutti i percorsi formativi presentati, all'apprendimento di un mestiere; a ciò ha fatto seguito un secondo momento in cui gli studenti sono stati invitati ad approfondire, in gruppi più ristretti, i percorsi ritenuti più idonei alle loro aspirazioni o seguendo i consigli ricevuti da genitori e insegnanti.

Per ovviare alla prevedibile indecisione o incertezza è stato somministrato un breve test psico-attitudinale elaborato dai dottorandi, in base al quale gli studenti hanno ricevuto indicazioni in merito al possibile percorso da approfondire. Sono stati quindi suddivisi in piccoli gruppi, hanno temporaneamente lasciato la 'Piazza dei mestieri' e sono stati accompagnati ai diversi *desk* adiacenti, dove i dottorandi fornivano informazioni e rispondevano a domande in merito ai percorsi scelti ovvero suggeriti dal test.

L'attività dei singoli *desk* è stata calibrata in base al tipo di utenza. Per le scolaresche dell'ultimo anno delle scuole secondarie di primo grado, le quattro aree di approfondimento riguardavano: Formazione Professionale, Istituti Tecnici Industriali di Stato, Licei e apprendistato per la qualifica o il diploma professionale. Per gli studenti al termine del ciclo di studi di scuola secondaria di secondo grado le possibili aree di approfondimento riguardavano invece: Istituti di Formazione Tecnica Superiore, Istituti Tecnici Superiori, Università e apprendistato professionalizzante e di terzo livello. La suddivisione in sotto-gruppi delle scolaresche ha permesso ai dottorandi di interagire più

da vicino con gli studenti, sollecitandone la partecipazione attiva e rispondendo alle domande dei singoli. Al termine della fase di approfondimento dei singoli percorsi, della durata di circa mezz'ora, studenti, dottorandi e insegnanti si sono ritrovati nella 'Piazza dei mestieri' ove le scelte approfondite nei vari *desk* sono state poste in relazione – in maniera quanto più semplificata e interattiva - alle dinamiche e alle esigenze dell'odierno mercato del lavoro.

Questa riflessione collettiva, prima ancora di fornire alcuni parametri per valutare il grado di effettiva spendibilità nel mercato del lavoro dei percorsi formativi prescelti, ha permesso di mettere in discussione gli stereotipi o i pregiudizi emersi in relazione ad alcune delle possibili scelte, primo tra tutti il presunto maggior 'prestigio sociale' di alcuni dei percorsi formativi rispetto ad altri.

Si è dunque constatato che questa modalità di 'orientamento', così ideata, ha dato modo di illustrare e mostrare agli studenti, con linguaggio semplice e diretto e con esempi concreti, alcuni dei temi perseguiti e ritenuti fondanti dalla Scuola Internazionale di Dottorato: l'azienda come luogo formativo non antitetico ma complementare alla scuola, l'alternanza scuola lavoro, la pari dignità dei percorsi formativi, l'apprendistato come possibile antidoto alla disoccupazione giovanile. Temi che, in questa edizione di Job&Orienta, sono apparsi in piena sintonia con il tema centrale della fiera, ovvero quello della «cultura dei mestieri: lavorare imparando, imparare lavorando».

## **L'esperienza**

### **Riflessioni introduttive**

Job&Orienta 2011 è stata per la Scuola di Dottorato il primo banco di prova in un contesto particolarmente congeniale ai suoi temi di fondo. C'era la precisa intenzione di sensibilizzare quanti più studenti fosse stato possibile sul tema scuola&lavoro, coinvolgendo anche gli insegnanti, con l'obiettivo di diffondere un approccio che alla SID appare imprescindibile in tema di orientamento e formazione: per affrontare la complessità del sistema scuola, integrato nella complessità del sistema lavoro e interdipendente da esso, è necessario procedere di concerto, docenti, studenti e imprese, per affrontare il mondo dell'istruzione e del lavoro.

Se infatti gli insegnanti riuscissero nel percorso formativo con gli studenti a tematizzare il senso della profonda integrazione possibile tra mondo della scuola e mondo del lavoro, per i giovani sarebbe più immediato e più sentito il desiderio di sperimentare e sperimentarsi continuamente vivendo il mondo del lavoro con fiducia e con un approccio positivo, anziché con diffidenza e titubanza come attualmente accade. Ma ci stiamo riferendo ad una sensibilità e ad una percezione di questi temi che ancora faticano ad essere percepiti capillarmente nel mondo dell'istruzione e della formazione. La partecipazione della SID a Job&Orienta ha tentato di lasciare il segno in questa direzione, con risultati sicuramente positivi, seppure con numeri contenuti in termini di partecipanti.

### **Gli interventi dei dottorandi**

Lo stile con cui la Scuola di Dottorato si è presentata è stato sicuramente diverso e originale rispetto alla caratteristica dominante dell'offerta degli altri enti che in genere erano organizzati in stand dove si esponeva materiale cartaceo e gadget, con la presenza di personale che si limitava a distribuire o al massimo rispondere alle curiosità e informazioni dei visitatori.

Nella 'Piazza dei Mestieri', invece, si è cercato di interagire per orientare nel modo più efficace e pragmatico possibile, a partire dalla scelta del nome della piazza, pensato in

armonia con il tema della fiera di quest'anno: *La cultura dei mestieri: lavorare imparando, imparare lavorando*. I ragazzi presenti allo stand della SID, come descritto in precedenza, sono stati dunque coinvolti in un percorso che partendo da un questionario attitudinale mirava a renderli più consapevoli delle scelte possibili per il proprio futuro già a partire dalla scuola secondaria di primo grado. L'obiettivo, che era quello di dare una visione orientativa integrata scuola&lavoro non stereotipata, come difficilmente i ragazzi si sentono proporre, ha avuto il suo momento forse più coinvolgente ed efficace con la testimonianza dei ragazzi inseriti nel percorso di apprendistato professionalizzante delle acciaierie Feralpi di Brescia, ([www.feralpi.it](http://www.feralpi.it)) e con le attività e iniziative promosse dallo stand di Formazione Cometa che verranno descritte meglio più avanti.

Con il suo progetto di orientamento, con la presenza di queste due tipologie di testimonianze, con il taglio dato ai suoi interventi, la Scuola di Dottorato, ha voluto rappresentare una voce fuori dal coro che fornisse quanti più possibili raffronti con il mondo del lavoro e con tutti i percorsi alternativi e integrativi per lo più sconosciuti o comunque raramente praticati dagli studenti dei nostri istituti. Così dunque si è fatto negli 'spazi' della 'Piazza dei Mestieri' utilizzando presentazioni essenziali e sintetiche dei diversi percorsi di scuola secondaria superiore per avviare un confronto con gli studenti, compresi quelli delle scuole secondarie di primo grado, che hanno poche informazioni e conoscenze al riguardo. Sono stati approfonditi solo gli argomenti o le specializzazioni che avevano suscitato interesse o anche solo curiosità e questo è risultato un approccio sicuramente diverso e più utile di quanto non possano dare le sessioni di orientamento tradizionali che generalmente vengono organizzate nelle scuole. La diversità, come si è visto, e quindi il vantaggio, si sono manifestati nella possibilità di passare da uno 'spazio' orientativo all'altro, nel giro della stessa sessione, acquisendo velocemente elementi di raffronto e sintesi che sono risultati significativi soprattutto per i ragazzi indecisi o con le idee poco chiare.

### **Le testimonianze degli apprendisti di Feralpi e della Associazione Cometa**

Come sopra accennato, l'iniziativa è stata arricchita dall'apporto e dalle testimonianze dell'azienda Feralpi di Brescia nella persona del referente per l'apprendistato e di alcuni ragazzi protagonisti del progetto di apprendistato - che hanno reso la loro testimonianza presso i nostri stand - e dalla presenza dello stand di Cometa Formazione, con i suoi studenti.

Il referente di Feralpi ha illustrato le modalità di promozione del progetto di apprendistato professionalizzante organizzato dall'azienda e della selezione dei potenziali apprendisti realizzata in collaborazione con alcuni Istituti Tecnici delle province di Brescia e di Bergamo. La novità attraente per molti studenti è risultata essere la reale occasione di inserimento nel mondo del lavoro con un contratto a contenuto formativo che questa tipologia di apprendistato offre. I ragazzi hanno parlato diffusamente sia della loro reazione e delle riflessioni suscitate da quel tipo di iniziativa di orientamento, sia della loro personale esperienza in fabbrica.

È risultato evidente l'impatto fortemente 'maturante', oltretutto naturalmente professionalizzante, che riesce a provocare un inserimento full-time in un contesto produttivo come quello di un'acciaieria: né i laboratori previsti dal curriculum scolastico, né gli stage o i tirocini eventualmente sperimentati durante i diversi anni scolastici possono riprodurlo o uguagliarlo. Il primo elemento presentato come fondamentale dai ragazzi è stato il fatto di essere regolarmente stipendiati come dipendenti, quindi di avere a tutti gli effetti un lavoro, pur potendo continuare il proprio percorso di formazione. Secondo elemento, la modalità con cui avviene questa formazione: alle settimane di lavoro in

reparto sono alternate settimane full-time in classe, all'interno della fabbrica stessa, con docenti che altri non sono che i capi reparto a cui i tutor dei ragazzi rispondono. In queste aule si fa lezione su materie tecniche e non solo, il tutto per lo stesso numero di ore – otto – che normalmente i ragazzi passano in reparto. L'effetto nuovo e positivo è che finalmente lo studio e l'applicazione teorica alle varie materie vengono vissuti con un approccio di serietà e applicazione che, a detta dei ragazzi, mai era stato sperimentato nelle ore di lezione scolastica tradizionale. Uno dei ragazzi a questo proposito ha ammesso che da quando ha iniziato a lavorare e studiare in questo modo, ha scoperto il vero piacere dello studio e dell'apprendimento. Va segnalato che anche tra i quattro ragazzi testimonial di Feralpi, le percezioni delle opportunità offerte dall'apprendistato professionalizzante variano a seconda di quanto il tutor aziendale assegnato sia in grado di interpretare con passione e attenzione da *magister* il suo ruolo: le testimonianze passavano dall'entusiasmo senza riserve dell'uno, che dichiarava di essere stato letteralmente 'forgiato' e plasmato non solo professionalmente, ma anche umanamente dal proprio tutor, alle perplessità dell'altro che, pur riconoscendo l'utilità indiscussa di un'esperienza del genere rispetto ad un percorso 'classico' di istruzione e formazione, pensava già ad un'uscita dall'azienda alla ricerca di altre esperienze lavorative, più stimolanti e gratificanti.

Altra preziosa testimonianza da segnalare, quella della Associazione Cometa di Como ([www.cometa.org](http://www.cometa.org)), presente con lo stand di Cometa Formazione dove veniva esemplificata la sua proposta formativa. Gli allievi della scuola hanno dato dimostrazione della metodologia didattica che li stava coinvolgendo nei primi mesi di scuola e, percorrendo il processo produttivo dei tre settori (tessile, legno, sala bar), hanno presentato alcuni prodotti ai visitatori: mentre i manutentori decoravano portachiavi di legno, i ragazzi del sala bar offrivano cioccolata e biscotti realizzati dalla Bottega del Gusto e i 'tessili' presentavano le bandane e i gilet realizzati, spiegando l'intero processo di realizzazione del prototipo. Il rammarico è che questa significativa presenza, cui la SID si sentiva idealmente molto vicina, è stata vanificata dalla lontananza fisica all'interno della Fiera, che ha impedito un coordinamento e una collaborazione che sarebbero potuti risultare molto proficui ed efficaci.

### **Gli studenti ospiti della SID**

Gli studenti che si sono rivolti allo stand della SID mediante sistema di prenotazione sono stati circa 150, appartenenti agli ultimi anni alcune scuole secondarie venete di primo e di secondo grado. È risultato subito evidente che per gli studenti delle scuole secondarie di primo grado è molto più difficile prestare attenzione a lungo se non vengono coinvolti con domande e riferimenti precisi alle situazioni di loro interesse: l'esposizione però è stata gestita in modo da trovare sempre qualche argomento che catturasse la loro attenzione e le loro domande. In questo senso i racconti dei ragazzi testimonial di Feralpi sono stati quanto mai efficaci e coinvolgenti. Nonostante la dislocazione degli spazi a disposizione, posizionati su corridoi di scorrimento, abbia penalizzato la capacità di attenzione e di ascolto, va sottolineato il soddisfacente coinvolgimento manifestato dai ragazzi durante gli interventi, accompagnato anche da parole di gradimento e interesse degli insegnanti presenti.

### **Riflessioni conclusive**

L'esperienza di Verona è stata sicuramente un momento di aggregazione e di integrazione notevole tra i dieci componenti del gruppo della SID che, nonostante le diverse

competenze e specializzazioni, hanno saputo adattarsi alla situazione, non sempre agevole come si illustrerà di seguito, riuscendo a creare un efficace ed armonico mix di approcci e di comunicazione. Questa considerazione, unita alla constatata originalità dei temi e dei contenuti proposti, fa sì che il giudizio finale complessivo su questa partecipazione a Job&Orienta 2011 sia sicuramente positivo, tanto da spronarci a riproporre la presenza della Scuola di Dottorato anche per l'edizione 2012, ancor più consapevoli di rappresentare, nel panorama delle offerte orientative, una voce alternativa significativa e feconda.

### **In previsione di Job&Orienta 2012: osservazioni costruttive**

La presenza della Scuola di Dottorato a Job 2011 è stata organizzata nell'arco di un mese, a ridosso dell'evento, che si è tenuto dal 24 al 26 novembre 2011. Il poco tempo a disposizione ha sicuramente condizionato la realizzazione del progetto e l'organizzazione complessiva dell'evento, soprattutto in termini di promozione e visibilità della Scuola di Dottorato, di adeguatezza degli spazi messi a disposizione e di impatto numerico dei partecipanti. Ciononostante, grazie al lavoro in team e alla motivazione dei partecipanti è stato possibile ovviare a disagi e inconvenienti in parte tipici di ogni evento fieristico di questo rilievo.

Dall'esperienza è comunque emersa la necessità di pianificare in anticipo l'iniziativa, predisponendo un progetto complessivo coerente con i temi di Job&Orienta e con quelli caratterizzanti la Scuola di Dottorato, con particolare riferimento all'orientamento, alla formazione, al mercato del lavoro, all'apprendistato, alla transizione scuola lavoro.

È essenziale che il progetto tenga conto di tutti i fattori: le risorse necessarie (economiche e umane), i contenuti, gli aspetti organizzativi e logistici. Questi ultimi, in particolare, si sono rivelati fondamentali per la buona riuscita dell'iniziativa, soprattutto la predisposizione dello spazio fisico (lo stand) e la gestione della partecipazione degli studenti mediante prenotazioni, per ampliare il numero di partecipanti. È emersa anche la necessità di una maggiore personalizzazione e visibilità della Scuola di Dottorato, a questa e ad altre iniziative, anche tramite la predisposizione di materiale promozionale. In fiera, infatti, è fondamentale la visibilità: anche attraverso il nome e il logo si dà identità al soggetto istituzionale presente. Lo stand assegnato alla SID, denominato 'La Piazza dei Mestieri' è stato personalizzato mediante la videoproiezione delle presentazioni su *format* della Scuola e utilizzando badge identificativi. Questi semplici elementi hanno contribuito a dare un'identità visibile agli occhi degli studenti che hanno partecipato alle iniziative e dei visitatori che transitavano intorno allo stand in fiera.

Le difficoltà organizzative incontrate sono state colmate per quanto possibile dal lavoro in team e dalla coesione e motivazione del gruppo. Appare comunque fondamentale per la buona riuscita dell'iniziativa la predisposizione con congruo anticipo un cronoprogramma dettagliato e l'effettuazione di un sopralluogo preventivo allo stand per verificarne l'adeguatezza alle modalità di presenza e ai contenuti da proporre. La partecipazione degli studenti alle attività della SID in fiera è avvenuta su prenotazione e in base a turni predefiniti. È auspicabile individuare un sistema di promozione e gestione delle prenotazioni più efficiente e una diversa organizzazione degli interventi per poter raggiungere circa 300 studenti (10-15 classi), il doppio di quelli coinvolti nella trascorsa edizione. Il coinvolgimento degli insegnanti è apparso fondamentale, quindi anche in questo caso sono fondamentali la divulgazione e promozione dell'iniziativa. Altro punto centrale per promuovere un percorso orientativo in fiera è il coordinamento con gli eventi organizzati dagli altri stand presenti su tematiche comuni.

Dall'esperienza trascorsa è emersa la necessità di dare maggiore visibilità alla Scuola di Dottorato anche sul sito internet della mostra convegno. La stessa promozione delle prenotazioni delle scuole, gestite dall'Ufficio Scolastico Regionale di Verona, ha dato risultati inferiori rispetto a quanto preventivato. Si è avvertito un malcelato campanilismo da parte di alcuni esponenti delle istituzioni locali che hanno manifestato perplessità sull'opportunità della presenza in fiera della SID, una Scuola di Dottorato di un'altra Regione. Questo può aver pesato sullo scarso impulso a promuovere le iniziative. Sarebbe invece auspicabile un maggior coordinamento ed una presenza diretta anche nella promozione se non nella gestione delle prenotazioni, da proporre anche fuori della Regione Veneto.

Al fine di chiarire il ruolo e il senso della presenza della SID, appare oltremodo indispensabile progettare la ricandidatura per l'edizione 2012 di Job&Orienta proponendo un programma dettagliato, da sottoporre all'approvazione del comitato organizzativo.

## **Un'esperienza innovativa di alta formazione: la formazione tecnica superiore del gruppo Feralpi**

**Antonio Di Frisco**

(Feralpi Group)

### **Premessa**

Feralpi Group, gruppo siderurgico bresciano con stabilimenti in Italia ed in Europa, e l'ITIS "Cerebotani" di Lonato del Garda (Bs) con la collaborazione della D.G. Istruzione, Formazione e Lavoro della Regione Lombardia hanno attivato negli anni scolastici 2007/08, 2008/09 e 2009/10 tre corsi biennali di Formazione Tecnica Superiore di Alta Formazione in apprendistato professionalizzante ai sensi dell'art. 50 D.LGS 276/03 al fine di poter procedere alla formazione e all'assunzione a tempo indeterminato di tecnici superiori per la gestione e manutenzione di impianti siderurgici. I tre corsi hanno consentito di far conseguire il diploma di tecnico superiore, riconosciuto dalla Regione Lombardia e dall'UE, a 48 giovani neodiplomati periti industriali ed alle tre aziende di poter procedere al turnover del personale in uscita per raggiunti limiti di età con giovani tecnici, preparati in base alle specifiche esigenze di reparto, per mezzo di un innovativo corso di istruzione e formazione tecnica superiore con alternanza scuola/lavoro.

La grave carenza di tecnici nel mercato del lavoro italiano, la preparazione dei neodiplomati degli istituti tecnici e professionali dotati di conoscenze non specifiche e quasi sempre privi di competenze, l'inadeguatezza rispetto alle esigenze delle aziende degli attuali corsi IFTS, hanno spinto il Gruppo Feralpi ad intraprendere un'esperienza innovativa che, grazie anche alla collaborazione di consulenti di numerosi enti istituzionali, ha risolto in modo più che soddisfacente il grave problema, che da molti anni condizionava le aziende del Gruppo, di reperimento e formazione di tecnici qualificati. L'iniziativa ha riscosso notevole successo tanto che le domande di iscrizione ai corsi sono state quattro volte superiori rispetto al numero di posti disponibili. Molti neodiplomati periti industriali che desideravano continuare il loro percorso di istruzione post secondario hanno trovato in questo modello di formazione una valida alternativa ai corsi universitari. Con un'impostazione non solo teorica, ma anche pratica, finalizzata all'acquisizione oltre che di conoscenze anche di abilità e competenze, questi corsi hanno meglio risposto alle esigenze di alunni con attitudini più operative, interessati ad acquisire una preparazione più specialistica, ma non disposti ad intraprendere il lungo, costoso e spesso solo teorico percorso universitario.

### **Le caratteristiche del progetto**

Le caratteristiche innovative di questo progetto sono:

- La centralità dell'azienda nell'organizzazione del corso: è l'azienda che sceglie le discipline, i contenuti, le modalità di insegnamento e di inserimento in reparto degli apprendisti, i docenti interni ed esterni, i tutor, sempre nel rispetto della normativa stabilita dalla Regione per i corsi di FTS.
- L'alternanza scuola/lavoro con l'attività di reparto non limitata a pochi mesi di stage.
- La retribuzione degli alunni, assunti con contratto biennale di apprendistato professionalizzante, e la totale gratuità del corso.
- La garanzia di assunzione a tempo indeterminato degli stessi al termine del percorso formativo e dopo il superamento degli esami finali.



- L'utilizzo per l'insegnamento di docenti universitari, degli ITIS e, per il 50% del monte ore di attività d'aula, di ingegneri e dirigenti dell'azienda.
- Il titolo di tecnico superiore conseguito dagli apprendisti, riconosciuto dalla Regione Lombardia e dall'Unione Europea.

La FTS si fa a scuola ed in azienda dedicando alle attività di reparto almeno il doppio, se non il triplo come nel progetto Feralpi, del tempo dedicato alle attività d'aula. Tuttavia, non è più la scuola che forma secondo schemi generici e programmi a volte obsoleti proponendo sporadicamente stage in azienda (troppo brevi per far acquisire competenze), ma è l'azienda che in base alle proprie esigenze si avvale della scuola (docenti, laboratori, monitoraggio, verifica, accreditamento) per fornire conoscenze, abilità e competenze con l'alternanza aula/reparto, ma, come già detto, nel rispetto della normativa regionale riguardante i corsi di formazione.

L'alto numero di domande di ammissione ai corsi dimostra come questo percorso di formazione abbia colmato, anche se per un limitato numero di anni ed in un ristretto ambito territoriale, un vuoto presente nel sistema di educazione e formazione del nostro Paese. Infatti, se chi frequenta un liceo vede come prosecuzione naturale del proprio percorso educativo l'iscrizione ad una facoltà universitaria, chi consegue un diploma di un istituto tecnico, professionale o di un CFP (quinto anno) ed ha ricevuto una formazione non solo teorica, ma anche pratica, se vuole continuare gli studi non trova in Italia un diffuso sistema di formazione post secondario teorico/pratico che abbia la finalità di trasmettere conoscenze, ma anche di consentire l'acquisizione di abilità e competenze. Avrà, quindi, come unica possibilità quella di iscriversi ad una facoltà universitaria per conseguire una laurea triennale o magistrale, per poi, una volta inserito in azienda, acquisire competenze specifiche dopo lunghi e costosi periodi di formazione on the job.

Questi percorsi formativi sono presenti da lungo tempo in molti Paesi dell'Unione Europea: ad esempio, in Francia dal 1959 con il BTS-Brevet de Technicien Supérieur, corso biennale con più di cento indirizzi, e dal 1966 con gli IUT (Instituts Universitaires de Technologie); nella Confederazione Elvetica (SUP-Scuole Universitarie Professionali, corsi triennali, più biennio Master, cui si iscrive 1/3 della popolazione universitaria); in Germania con la formazione duale e con le Scuole del Lavoro che contano ben 348 indirizzi (le basi della formazione professionale risalgono addirittura al periodo posto fra il 1880 e la prima guerra mondiale); in Gran Bretagna con l'HND (Higher National Diploma, corso biennale universitario che consente agli alunni migliori di essere ammessi direttamente al terzo e spesso ultimo anno del corso di laurea) o con i corsi TVET (Technical Vocational Education and Training).

Quali le motivazioni che hanno convinto il Gruppo Feralpi a farsi carico totalmente del finanziamento di un corso di FTS? Principalmente l'impostazione del corso in base alle specifiche esigenze di reparto dell'azienda con l'alternanza scuola/lavoro e la possibilità di poter scegliere i contenuti e le modalità della formazione: gli apprendisti hanno passato circa 500 ore annue in classe ed oltre 1600 annue in reparto, rendendosi utili alla produzione ed alla manutenzione già dopo alcuni mesi dall'inizio del percorso formativo e giungendo al termine del biennio già inseriti attivamente nei reparti di produzione o di manutenzione, dopo aver acquisito le necessarie competenze. Il corso ha permesso all'azienda di formare dei preposti, dei capiparto e dei capireparto in tempi notevolmente più brevi e ai neodiplomati tecnici superiori di bruciare le tappe di una carriera che diversamente avrebbe richiesto tempi molto più lunghi.

Questa esperienza dimostra la capacità formativa delle aziende e come esse siano disposte a finanziare corsi di formazione solo se organizzati e gestiti secondo le

specifiche esigenze dei propri reparti. L'alto numero di matricole che non giungono alla laurea, la notevole percentuale di neolaureati disoccupati, i moltissimi iscritti a corsi di laurea che non offrono reali possibilità di inserimento nel mondo del lavoro, l'inadeguatezza della preparazione universitaria, solo teorica, rispetto alle esigenze delle aziende, le difficoltà delle stesse nel trovare figure professionali fornite di competenze e di esperienza, dimostrano come il nostro sistema educativo/formativo sia costoso (per lo Stato, le Regioni e le famiglie), ma non risponda ai bisogni di un mondo del lavoro tecnologicamente avanzato.

## **Il percorso**

### **Operazioni preliminari**

Negli ultimi 10/15 anni le aziende lombarde, ed in particolare quelle siderurgiche, hanno incontrato notevoli difficoltà nel reperire personale tecnico qualificato. Feralpi dopo aver assunto numerose iniziative per poter procedere, come già detto, al turnover del personale in uscita per raggiunti limiti di età, ma non aver raggiunto gli obiettivi prefissati, ha deciso nel 2006 di organizzare all'interno delle proprie strutture produttive un corso di FTS impostato sull'esempio di quanto sperimentato in Germania presso la propria acciaieria di Riesa, in Sassonia, grazie alla formazione duale del sistema educativo tedesco. Ha individuato, innanzi tutto, gli ambiti operativi con carenze di personale e le competenze ritenute necessarie per ogni figura professionale da inserire nei vari ruoli di tre aziende del Gruppo (Feralpi Siderurgica, Acciaierie di Calvisano e Comeca spa). La creazione all'interno dell'acciaieria di Lonato del Garda di un Polo Formativo (costituito da due grandi aule ed una piccola, modernamente attrezzate e dotate di numerose attrezzature mediatiche ed informatiche, nonché la presenza della mensa aziendale) ha consentito di poter far svolgere in azienda le lezioni teoriche.

Nominati il direttore del corso, il coordinatore dell'attività didattica e la segretaria, i docenti interni ed esterni ed i tutor di reparto, sono stati scelti gli insegnamenti ed i contenuti strettamente correlati ai processi di produzione e manutenzione dell'azienda, mentre è stata sottoscritta una convenzione con l'ITIS "L. Cerebotani" di Lonato per l'utilizzo dei laboratori della scuola, poco distante dall'azienda.

I profili formativi, relativi alle certificazioni in esito di "Tecnico Superiore gestione impianti siderurgici" indirizzo "meccanico" ed "elettronico", sono stati definiti in rapporto al "Quadro regionale degli standard professionali" della Regione Lombardia di cui al D.D.U.O. n° 8486 del 30 Luglio 2008, conformi agli obiettivi del CCNL per la disciplina dell'apprendistato professionalizzante nell'industria metalmeccanica e per l'installazione di impianti.

Molto importanti sono state la costituzione di una commissione per la consulenza ed il controllo dello svolgimento del corso, commissione costituita dai rappresentanti di numerosi enti istituzionali, e la firma di una convenzione stipulata fra Regione Lombardia, Feralpi Group e ITIS "L. Cerebotani" per l'accreditamento del corso stesso.

La successiva selezione ha valutato i candidati, provenienti da numerosi ITIS ed Istituti Professionali quinquennali, in base ai titoli di studio, ad un test di personalità e ad un colloquio individuale.

### **Struttura del corso**

- Durata: 24 mesi con alternanza scuola/lavoro.

- E' da sottolineare come le aziende del settore dell'industria metalmeccanica possano prevedere una durata massima del contratto di apprendistato pari a 60 mesi, di gran lunga superiore alla scelta di 24 mesi effettuata da Feralpi, scelta che comporterebbe sensibili risparmi contributivi.
- Lezioni e attività di laboratorio da Settembre a Maggio per un totale nel biennio di 932 ore.
- Attività di reparto: 3220 ore nel biennio. Da Giugno ad Agosto solo attività di reparto (escluso il periodo di ferie).
- Moduli di 5 settimane: 1 settimana in aula (40 ore) e 4 settimane in reparto (40 ore settimanali) sotto la guida di tutor individuali.
- Attività di studio assistito con i docenti dell'ITIS (6 ore) e di studio della lingua inglese (2 ore con due docenti di madre lingua) ogni giovedì nelle settimane di attività di reparto.
- Discipline trasversali: Diritto ed Organizzazione del lavoro, Ambiente e Sicurezza, Inglese generale e tecnico, Comunicazione.
- Discipline di indirizzo: Meccanica applicata alle macchine, Elettronica/Elettrotecnica ed Automazione, Disegno meccanico, Metallurgia, Siderurgia, Ingegneria della manutenzione industriale, Idraulica ed Oleodinamica, Informatica.
- Retribuzione degli apprendisti che hanno goduto di tutti i diritti (e doveri) dei dipendenti del gruppo (contributi, ferie, mensa, premio di risultato, ecc.).
- Inquadramento al momento dell'inizio del corso al 3° livello retributivo/operai, al 4° livello all'inizio del secondo anno dopo il superamento dell'esame intermedio ed al 5° livello dopo il conseguimento del diploma
- Possibilità di inquadramento retributivo degli apprendisti, in base a quanto previsto dal CCNL del settore metalmeccanico, ad un livello inferiore rispetto a quello previsto per i dipendenti con pari mansioni.
- Garanzia di assunzione a tempo indeterminato al termine del corso, dopo il superamento degli esami finali.
- Pari dignità fra attività d'aula e di reparto, anche nel momento della valutazione finale.
- Docenza: docenti universitari, degli ITIS e dirigenti, ingegneri e tecnici dell'azienda. Lezioni monotematiche di esperti esterni e di docenti universitari con particolare competenza su argomenti specifici.
- Affiancamento del docente durante le lezioni da parte di tecnici dell'azienda per facilitare il collegamento della parte teorica del corso con le problematiche di reparto.
- Articolazione della classe in due sottogruppi, nelle prime tre settimane del primo anno di corso, onde consentire ai futuri diplomati superiori di acquisire conoscenze di base anche nei campi non strettamente correlati alla loro specifica specializzazione acquisita nella scuola superiore, in rapporto al futuro esercizio di funzioni di responsabilità e guida di sottoposti.
- Affiancamento all'apprendista in reparto per tutta la durata del corso di un tutor individuale, capoturno o caporeparto, con esperienza pluridecennale. Frequenza da parte di quest'ultimo di un corso di formazione, come previsto dal CCNL.

### **Personalizzazione del percorso**

Possibilità durante il primo anno, su indicazione del tutor o su richiesta motivata dell'apprendista, di spostamento di quest'ultimo da un reparto ad un altro più adeguato alla sua personalità ed alla sua preparazione.

Acquisizione in reparto di competenze specifiche certificate nel diploma finale.

### **Valutazioni intermedie ed esame finale del primo anno**

Durante il biennio gli alunni sono stati sottoposti a verifiche periodiche nelle varie discipline di indirizzo, mentre al termine del primo anno di corso hanno sostenuto esami in tutte le materie, oralmente o per iscritto, ed un esame interdisciplinare con la discussione di un project work alla presenza dei docenti, del tutor di ogni singolo apprendista, di un presidente esterno, di due rappresentanti del mondo del lavoro e del dirigente scolastico dell'ITIS "L. Cerebotani".

Il mancato superamento di più di due esami disciplinari non ha consentito l'ammissione al secondo anno di corso. Chi non ha raggiunto la sufficienza in una o due materie, invece, ha potuto ripetere tali esami nel mese di Settembre. Gli alunni non ammessi al secondo anno sono stati ugualmente assunti dall'azienda in qualità di periti, ma non di tecnici superiori.

### **Esame finale al termine del biennio**

- L'esame finale è stato effettuato sulla base delle procedure previste dalla Regione Lombardia relativamente allo svolgimento delle attività formative e più precisamente secondo le disposizioni di cui alle "Procedure" per l'avvio e lo svolgimento delle attività formative dei Soggetti Accreditati al sistema di Istruzione e Formazione Professionale, allegato A, del D.D.G. n°9837 del 12 Settembre 2008.
- La Commissione è stata costituita da un Presidente nominato dalla Regione Lombardia, dai docenti formatori, dai tutor, dal Dirigente dell'ITIS "Cerebotani", ente accreditato presso la Regione Lombardia per il riconoscimento ufficiale del corso, e da due esperti del mondo del lavoro.
- L'ammissione agli esami è stata legata al credito formativo stabilito sulla base delle competenze dell'apprendista, pregresse o acquisite con la formazione formale e non formale durante il biennio del corso. La votazione minima per l'ammissione agli esami è stata di 20/30mi.

### **Prove d'esame**

- Prima prova – Prova scritta interdisciplinare su due discipline tecniche d'indirizzo comuni a tutte le specializzazioni e su due discipline trasversali.
- Seconda prova – Prova scritta di carattere tecnico, distinta a seconda della specializzazione, su due discipline di indirizzo.
- Terza prova – Prova pratica di carattere professionale. Esame individuale di ogni singolo alunno, sotto forma di colloquio, di fronte alla Commissione al completo (tutor compreso). Il candidato ha discusso una tesina su un project work realizzato sulla base di una situazione sperimentata nell'attività di reparto ed ha risposto alle domande dei commissari.
- Al termine della prova d'esame la Commissione, di cui ha fatto parte a pieno titolo anche il tutor, ha proceduto allo scrutinio finale.

- Al diploma, riconosciuto a livello europeo, è stato allegato un attestato di competenze.
- Un attestato di competenze è stato rilasciato a chi non aveva concluso il ciclo di studi.

•

## **Impegni dei partners**

I partners del progetto hanno assunto rispettivamente i seguenti impegni:

- **FERALPI GROUP**
  - Messa a disposizione di:
    - Locali, strumentazione didattica e laboratori per la parte formale.
    - Ambienti, strumentazione e materiali per la parte non formale.
    - Adeguate risorse professionali per lo sviluppo dell'insieme delle competenze relative al profilo in esito e, specificamente, di docenti, tecnici, tutor, esperti specialisti.
    - Supporto segretariale ed amministrativo
- **I.T.I.S. "L. CEREBOTANI"**
  - Supporto alla progettazione formativa, attraverso proprio referente designato dal Consiglio di Istituto.
  - Messa a disposizione di risorse professionali per la docenza nella parte formale della formazione, sotto forma di collaborazione libero professionale con l'azienda.
  - Messa a disposizione e cura di propri laboratori ed aule speciali prevalentemente per la parte applicativa delle materie "Impianti elettrici ed Automazione", "Meccanica applicata alle macchine" e "Disegno meccanico", a fronte di contributo concordato annualmente con Feralpi Group.
  - Partecipazione alla Commissione d'esame finale del Dirigente Scolastico in qualità di membro e di Rappresentante Legale dell'Istituto accreditato presso la Regione Lombardia, anche ai fini della convalida degli attestati di competenze in esito ai percorsi.
- **REGIONE LOMBARDIA**
  - Supporto tecnico per rendere coerenti le competenze del profilo formativo con il quadro degli standard minimi professionali e formativi regionali.
  - Eventuale aggiornamento del Q.R.S.P. e del repertorio dell'offerta regionale.
  - Codifica degli elementi formativi e di processo utili alla compiuta definizione degli standard minimi ed al modello regionale della Formazione Superiore.
- **FERALPI ED ITIS**
  - Elaborazione di reportistica intermedia e finale e trasmissione di tutti i dati, informazioni e risultanze del percorso a Regione Lombardia.

## **Considerazioni finali**

I risultati conseguiti al termine dei tre corsi biennali stanno a dimostrare il successo del percorso formativo attuato secondo il modello "Feralpi". Se negli anni precedenti il 2007 pochissimi erano i neodiplomati periti industriali che chiedevano di essere assunti dall'azienda, con l'attuazione dei corsi di Alta Formazione il Gruppo non solo ha visto presentare un altissimo numero di domande (ogni anno circa 80 per 20 posti disponibili), ma ha potuto effettuare una selezione scegliendo i candidati ritenuti più idonei e più

preparati, li ha formati in base alle specifiche esigenze di produzione e manutenzione dei propri reparti e, al termine del biennio, avendo essi acquisito conoscenze, competenze ed esperienza, ha potuto affidare loro ruoli in cui operare subito autonomamente, efficacemente ed in totale sicurezza.

Il modello ha dimostrato di poter essere estremamente flessibile, cioè modificabile ed adattabile di volta in volta alle esigenze di ogni singola realtà dei settori primario, secondario o terziario, di rispondere pienamente alle esigenze sia dei neodiplomati che delle aziende, di essere finanziariamente sopportabile dai bilanci delle società, come vedremo più avanti, poiché buona parte dell'attività formativa ha luogo in reparto, di essere assolutamente "democratico" in quanto le famiglie degli apprendisti non devono sopportare pesanti oneri per far studiare i propri figli che, invece, ricevono una retribuzione durante la frequenza del corso, totalmente gratuito.

Questo modello di Alta Formazione in apprendistato professionalizzante può essere utilizzato per i diplomati della scuola secondaria superiore ed essere alternativo alla laurea triennale (come nel caso del progetto Feralpi), ma anche per i laureati triennali e per quelli che abbiano conseguito la laurea magistrale, divenendo così alternativo ai master di 1° e di 2° livello. E' da sottolineare come la peculiarità di questo modello, come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, sta proprio nella diversa impostazione strutturale del corso che testimonia la capacità formativa delle aziende, riconoscendo all'attività lavorativa, all'acquisizione di abilità e competenze sotto il costante controllo ed ausilio di un tutor, pari dignità con le attività d'aula, a loro volta strettamente connesse alle problematiche di reparto. Si riescono così a recuperare non solo per l'attività pratica, ma anche per l'acquisizione di conoscenze alunni meno portati per uno studio teorico, spesso da loro considerato troppo astratto e lontano dalla realtà, in quanto gli argomenti affrontati nel corso delle lezioni servono per approfondire e spiegare in base alle leggi della fisica, della meccanica, dell'elettronica, della chimica, dell'oleodinamica quanto dagli apprendisti sperimentato in reparto.

Il progetto "Feralpi" di apprendistato professionalizzante in Alta Formazione ha costituito per il Gruppo uno strumento estremamente efficace per l'assunzione e la formazione di giovani neodiplomati. Se l'attuale dibattito politico sembra voler legiferare per obbligare le aziende ad utilizzare l'apprendistato quale mezzo per l'assunzione dei giovani, non si vedono in verità ancora dei percorsi di formazione che possano pienamente soddisfare le aspettative del mondo del lavoro, anche se la recente creazione degli Istituti Tecnici Superiori ha costituito un importante passo avanti, forse però non ancora sufficientemente coraggioso nel riconoscere la capacità formativa dell'attività svolta on the job. Soprattutto in questi momenti economici così difficili per il nostro Paese, l'esperienza del Gruppo Feralpi dovrebbe essere presa in seria considerazione dal Governo e dal Parlamento sia per i costi estremamente limitati (come vedremo nei prossimi paragrafi) sia per i risultati giudicati da molti esperti di formazione particolarmente positivi.

La creazione in Italia di un moderno sistema di formazione potrà avvenire solo se si riconoscerà la capacità di formazione delle aziende, naturalmente sotto il controllo degli enti istituzionali e nel rispetto delle normative regionali, nonché il valore formativo del lavoro che, con la guida esperta di tutor e in stretto collegamento con le attività d'aula, potrà non solo trasmettere ai giovani conoscenze, ma anche consentire loro di acquisire competenze.

### **Costi sostenibili?**

Gli oneri finanziari connessi all'effettuazione di un corso di FTS così strutturato potranno essere molto ridotti e facilmente sostenibili sia per la Regione che per le aziende (grandi, medie e piccole) del settore industriale e dei servizi.

Innanzitutto le aziende potranno essere disposte a farsi carico di parte degli oneri finanziari in quanto il progetto, grazie alla sua grande flessibilità ed adattabilità alle esigenze delle singole realtà produttive, permette di formare tecnici con competenze specifiche in base alle particolari richieste dei reparti produttivi di ogni singola impresa.

### **Un modello per il futuro?**

Il corso si rivolge a quelle aziende che abbiano la necessità di assumere personale tecnico qualificato e che, indipendentemente dall'effettuazione del corso, dovrebbero necessariamente procedere all'assunzione ed alla retribuzione di personale neodiplomato (quasi sempre non fornito delle competenze minime indispensabili). Pertanto, i costi legati all'attività in reparto degli apprendisti non devono essere calcolati come oneri determinati dal corso in quanto in ogni caso dovrebbero essere ugualmente sostenuti dalle aziende.

La retribuzione degli apprendisti (l'onere finanziario maggiore), pertanto, incide sul costo totale del corso solo per la parte attinente alle ore della formazione d'aula che sottraggono l'apprendista alle attività di reparto. Vi è poi la possibilità per l'azienda, come già evidenziato, di retribuire gli apprendisti ad un livello inferiore (come previsto dal CCNL) rispetto al livello retributivo dei dipendenti con pari mansioni.

E' da tener presente come corsi obbligatori di formazione debbano essere obbligatoriamente frequentati, in ogni caso, da ogni neoassunto, anche se non iscritto ad un corso di FTS.

E' da sottolineare, in base all'esperienza del Gruppo Feralpi, come gli apprendisti finiscano per operare proficuamente nei processi di produzione e manutenzione già dopo i primi mesi dall'inizio del corso, pronti poi nel secondo anno a dimostrarsi autonomi nell'espletamento delle mansioni loro affidate.

Estremamente importante per l'azienda, per il contenimento dei costi, la ridotta contribuzione previdenziale per tutta la durata del corso in caso di assunzione con contratto di apprendistato, più un ulteriore anno, sempre a contribuzione ridotta, in caso di assunzione a tempo indeterminato dopo la conclusione del percorso formativo. Vi è, inoltre, la possibilità di poter usufruire di contributi ministeriali, regionali od europei.

Il corso, inoltre, permette all'azienda di formare preposti, capigruppo e capireparto con una specifica preparazione in tempi notevolmente più brevi rispetto ai percorsi tradizionali. Un risparmio nel medio termine da non sottovalutare.

La Regione e la Provincia potranno realizzare con corsi di FTS così strutturati (l'allievo passa almeno 2/3 o addirittura 3/4 del tempo di formazione in reparto e le lezioni possono aver luogo in locali messi a disposizione dalle aziende) consistenti risparmi (pensiamo solo all'edilizia scolastica, alla non necessità di assumere personale a tempo indeterminato, all'utilizzo di personale retribuito dall'azienda in qualità di docenti o di addetti alla segreteria organizzativa).

Le grandi e medie aziende non avranno difficoltà ad utilizzare propri locali per le lezioni (10/11 settimane annue), mentre gruppi di piccole aziende affini potranno prendere in affitto le aule degli istituti statali (molte scuole hanno aule disponibili e nei pomeriggi sono quasi sempre libere), aule che verrebbero occupate per un terzo di quello che è il normale tempo scuola (33 settimane). In un'aula si potranno così alternare tre distinti corsi di formazione.

Nello stesso modo si potranno prendere in affitto i laboratori delle scuole superiori, utilizzati anche questi abitualmente solo nella mattinata.

Il Ministero, a sua volta, vedrà nascere corsi paralleli a quelli accademici ed in una certa misura diminuire la popolazione universitaria alla quale al termine della scuola superiore si presenterà un'interessante alternativa ai percorsi tradizionali. Infatti, i numerosi studenti universitari che non giungono alla laurea riuscirebbero, con la frequenza di corsi teorico/pratici di durata solo biennale, a portare a termine gli studi acquisendo conoscenze e soprattutto competenze che permetterebbero loro un immediato inserimento nelle realtà produttive. Un risparmio, quindi anche per il Ministero e le famiglie. Ideale sarebbe (ma forse in Italia è un'utopia) l'utilizzazione, dove possibile, anche di aule e laboratori delle università, come avviene in molti stati europei. La location è importante: darebbe ai corsi una vera immagine di corsi para-universitari e permetterebbe anche, grazie alla contiguità della location con i corsi accademici, di indirizzare verso la FTS molti di quegli studenti universitari che, come già evidenziato, non riescono a giungere al termine del percorso accademico. Inoltre la FTS in università potrebbe rappresentare una valida alternativa (anche finanziariamente, visti i recenti tagli...) a tutti quei corsi di laurea e quegli insegnamenti che non consentono al termine degli studi di trovare reali sbocchi occupazionali. La possibilità di prosecuzione degli studi in corsi di FTS finirebbe, inoltre, per rivalutare l'immagine dei corsi di Formazione Professionale, oggi poco considerati.

La collaborazione, anche finanziaria, fra mondo del lavoro, Ministero, Regione, Province, Organizzazioni Imprenditoriali, Camere di Commercio, Sindacati, nonché la possibilità di poter accedere a fondi europei, consentirebbe di creare un nuovo canale formativo parauniversitario, post-diploma e post laurea, assolutamente all'avanguardia in Europa e dai costi estremamente ridotti.



## Job&Orienta: da vetrina a percorso?

U. Buratti, S. Chiarelli, C. Porro, M. Zanga

### Europa 2020: obiettivi ambiziosi

L'impegno del nostro Paese per raggiungere gli obiettivi fissati dal programma comunitario *Europa 2020* è, al contempo, gravoso e stimolante. Nell'arco di poco più di un lustro l'Italia dovrà infatti ridurre di almeno due punti percentuali il tasso di abbandono scolastico, passando dall'attuale 18,1% al 15-16% concordato in sede UE e, al contempo, garantire un innalzamento del tasso di istruzione terziaria di quattro o cinque punti, giungendo al 26-27%.

Si tratta di traguardi ambiziosi che ricordano sia il ritardo accumulato dal nostro sistema Paese, soprattutto se si tiene conto che l'obiettivo finale a livello comunitario è fissato in un tasso di abbandono scolastico al 10% e di istruzione terziaria del 40%, sia che non c'è tempo da perdere in lunghe ed estenuanti discussioni.

Inserita dentro una simile cornice di riferimento, la tre giorni veronese di Job&Orienta, giunta alla sua XXI edizione, mostra tutto il suo valore e la sua importanza. Aprire, infatti, uno spazio dedicato all'incontro e al dialogo tra i giovani in cerca del proprio cammino formativo, le diverse agenzie e istituzioni educative presenti sul territorio regionale e nazionale e, infine, alcune delle più importanti aziende nazionali, è sicuramente un servizio utile e indispensabile, non solo per raggiungere i *target* europei. Job&Orienta si presenta quindi come una fiera di eccellenza che cerca di realizzare o, per lo meno, porre le basi per il *matching* virtuoso tra i diversi protagonisti del domani: giovani, scuola, imprese.

### 'Piazza dei mestieri': la novità del 2011

In questa direzione sono state pensate alcune novità presenti nell'edizione 2011 di Job&Orienta e significativamente riunite nella medesima 'Piazza dei Mestieri'. Si è trattato delle 'Degustazioni di impresa' e dell'attività 'Orientarsi per orientare'. Le prime hanno favorito l'incontro diretto tra studenti e aziende, la seconda, invece, è stata pensata quale percorso di orientamento per chi sta per compiere 'il grande passo' verso la scuola secondaria superiore o il mondo del lavoro e dell'Università.

Il buon esito di queste esperienze può offrire un ulteriore stimolo per ripensare la prossima edizione di Job&Orienta.

La 'Piazza dei Mestieri' più che una vetrina, infatti, è stata un percorso guidato che ha accompagnato concretamente i giovani partecipanti a prendere consapevolezza delle diverse proposte formative, a valutarle e a compararle mettendone in luce possibilità e limiti, ed infine a cercare i nodi di interscambio tra i diversi cammini educativi oggi possibili. È questo passaggio concettuale e di visione, quindi, da vetrina a percorso che occorre sottolineare come nuovo punto possibile di partenza. I giovani che hanno partecipato alla 'Piazza dei Mestieri', infatti, hanno dimostrato di possedere le informazioni sulle molteplici possibilità formative che si offrono loro; quello che manca è, piuttosto, un aiuto a organizzarle, ponderarle, valutarle. Nell'era di internet l'accesso alle informazioni non è più un problema, il vero nervo scoperto, al contrario, è non rimanere schiacciati dalla mole di nozioni a portata di mano o dall'incapacità di selezionare le uniche utili ai propri scopi.

Il futuro di Job&Orienta potrebbe consistere, quindi, nell'evitare di replicare nel reale quanto presente sul web, accettando la sfida di trasformare la fiera da semplice vetrina di

molteplici proposte a momento significativo di un percorso di orientamento. Per fare questo occorre progettare la fiera affinché non si riduca ad una presenza 'mordi e fuggi', ma sia essa stessa continuazione di un percorso o dei molti percorsi possibili di orientamento in forma di rete.

Job&Orienta non deve essere un luogo in cui perdersi nei rivoli di mille informazioni, ma un luogo in cui ri-trovarsi, una porta di accesso alla meta di una scelta consapevole del percorso educativo da intraprendere, calibrata sulle aspirazioni di ognuno e sulle possibilità offerte in un dato contesto territoriale.

La fiera, dunque, come percorso orientativo per favorire l'incontro tra domanda e offerta formativa, con uno sguardo consapevole agli sbocchi lavorativi, che promuova i luoghi di incontro tra formazione e lavoro, nelle svariate forme in cui questi punti di contatto sono possibili: alternanza scuola lavoro, stage e tirocini formativi, apprendistato nelle sue varie forme - per il diploma, per l'acquisizione di una qualifica professionale, per l'alta formazione e la ricerca - sino all'esperienza del lavoro occasionale sicuro e legale, con l'utilizzo dei buoni lavoro.

### Un pre-evento?

All'interno di questo rinnovato quadro concettuale la Scuola Internazionale di Dottorato di Ricerca in Formazione della Persona e Mercato del Lavoro può trovare una sua naturale collocazione ponendosi come punto di convergenza di queste tematiche, da sviluppare in forma di dialogo ed interazione con gli studenti. Occorre, però, trovare modalità di presenza innovative, più vicine ai linguaggi dei giovani, in sostituzione dei tradizionali stand che divengono solo punti di distribuzione di materiali informativi o che riproducono la classica lezione frontale d'aula, solo arricchita dall'uso di *slide* o filmati accattivanti o noiosi a seconda dei punti di vista.

La presenza a Job&Orienta potrebbe essere preceduta da un pre-evento nelle scuole, da effettuare a cura della Scuola di Dottorato in collaborazione con gli insegnanti, per poi continuare con la presenza degli studenti in fiera e proseguire autonomamente nella scuola e nelle famiglie, con riflessioni e valutazioni che portino, infine, alle scelte del percorso individuale da intraprendere. L'obiettivo è quello di contribuire, attraverso svariate modalità, all'effettuazione di scelte consapevoli ed efficaci, con lo scopo ultimo di promuovere la piena realizzazione dei giovani in quanto persone, nel rispetto dei loro talenti e delle loro aspirazioni, e ridurre altresì il fenomeno dell'abbandono scolastico e del *mismatch* tra domanda e offerta di lavoro, spesso conseguenze di scelte poco ponderate. L'intervento preliminare nelle scuole, da tenere nel mese precedente a Job, potrebbe essere incentrato sui luoghi e le modalità d'incontro tra studio e lavoro durante la fase formativa: la transizione scuola-lavoro, lo stage, l'apprendistato, il lavoro occasionale, con uno sguardo ampio all'attuale mercato del lavoro ed alle concrete prospettive occupazionali dei giovani.

La presenza in fiera potrebbe avere, invece, come *focus* le concrete modalità di ingresso nel mondo del lavoro e le opportunità per i giovani, puntando sul dialogo e la partecipazione dei ragazzi ad esperienze significative. A tale scopo si potrebbe proporre la partecipazione a workshop guidati dai dottorandi, della durata di 30 minuti circa, nei quali i ragazzi possano utilizzare alcune postazioni in rete predisposte nello stand per consultare siti utili per l'incontro domanda-offerta di lavoro (centri per l'impiego, agenzie per il lavoro, *placement* di scuole e università, Cliclavoro), per creare il proprio *curriculum vitae* e per simulare un colloquio di lavoro.

Questa modalità di presenza della SID a Job&Orienta, sia pure più impegnativa sul piano organizzativo, può rappresentare una proposta nuova e significativa per contribuire a trasformare Job da 'vetrina di eccellenza' a 'percorso di eccellenza'.

### **Entrare nelle scuole**

L'ingresso della Scuola Internazionale di Dottorato nelle scuole prima della partecipazione a Job&Orienta avrebbe come scopo primario il dialogo con gli studenti e gli insegnanti in merito al delicato tema dell'orientamento e della transizione dal mondo dell'istruzione a quello del lavoro. Il punto di partenza della discussione consisterebbe in un'analisi attenta del mercato del lavoro con uno sguardo non solo nazionale, ma anche europeo e comunitario. La scelta del percorso formativo che i giovani devono compiere, infatti, deve poter avvenire con una visione di insieme quanto più aderente alla realtà circostante, cosa, questa, che avviene assai di rado. L'attenzione alle dinamiche del mercato del lavoro costituisce, quindi, il primo tassello per poter trasformare Job&Orienta da vetrina a percorso. Solo tenendo conto di tale contesto, infatti, è possibile passare a presentare in seguito le diverse opzioni formative e le loro molteplici articolazioni.

La seconda parte del dialogo con gli studenti, invece, potrà essere dedicata alla presentazione di quei percorsi che spesso rimangono ai margini, ma che, al contrario, come mostra la comparazione internazionale, rappresentano degli esempi virtuosi di transizione scuola-lavoro. In modo particolare, l'intervento si articolerebbe attorno alle potenzialità dell'apprendistato in tutte le sue forme, ragionando, inoltre, sul prezioso valore che oggi un'esperienza lavorativa può dare a livello di formazione professionale e personale.

Partendo proprio da questo ultimo aspetto – la rivalutazione del ruolo educativo e formativo del lavoro e quindi dell'impresa entro cui si svolge – si metteranno in evidenza quali possono essere le forme contrattuali a disposizione dei giovani studenti per un primo approccio al mondo del lavoro, partendo dai buoni lavoro fino al lavoro a chiamata. Un simile focus permette di raggiungere un duplice obiettivo: da un lato promuovere una cultura del lavoro regolare tra i giovani, dall'altro eliminare la confusione che troppo spesso aleggia attorno alle diverse forme contrattuali. A questo proposito un momento specifico sarà dedicato al tema degli stage per far emergere il vero valore dello strumento e al contempo aiutare i giovani ad evitare di finire in un circolo poco virtuoso.

Al termine del percorso brevemente delineato, gli studenti e gli insegnanti sarebbero in possesso di una mappa orientativa molto più precisa attraverso cui affrontare Job&Orienta. La conoscenza delle dinamiche del mercato del lavoro e degli strumenti contrattuali più interessanti per i giovani possono fornire un'importante bussola per valutare le diverse proposte all'interno della fiera. Uno studente che conosce la differenza tra apprendistato e stage potrà con più consapevolezza scegliere la scuola secondaria di secondo grado, l'istituto tecnico superiore o l'ateneo che offrono nel proprio percorso queste possibili scelte. Allo stesso modo uno studente a cui sono state presentate le linee evolutive del mercato del lavoro potrà scegliere con maggiore cognizione di causa il percorso formativo più adeguato alle proprie esigenze personali e a quelle del mondo circostante.

### **La presenza a Job&Orienta**

La presenza in fiera sarà invece incentrata su un percorso esperienziale, con il coinvolgimento attivo dei giovani in esercitazioni pratiche che consentiranno loro di mettersi alla prova applicando i concetti sviluppati anche nel corso degli incontri tenuti

presso le scuole. Questa scelta è dettata dalla necessità di coinvolgere gli studenti in attività significative sul piano personale. A tal fine sarà pertanto prevista la partecipazione dei ragazzi a *workshop* tematici che si terranno presso un unico stand, con una rilevante differenza, dunque, rispetto all'edizione dello scorso anno.

Nell'edizione 2011 si era scelto di differenziare gli spazi entro cui agire, prevedendo uno stand centrale circondato da diversi mini-stand tematici in base ai percorsi scelti, sia scolastici che lavorativi. Questo frazionamento si è rivelato inadeguato per due motivi. Sul piano concettuale, questa suddivisione, che separa anche fisicamente i ragazzi a seguito delle loro ipotesi di scelta, ha creato divisioni nette in una fase ancora fluida della scelta orientativa. È preferibile al contrario non 'ingabbiare' il percorso di scelta, ma promuovere un approccio complessivo volto all'orientamento, seppur diversificato nei diversi aspetti. Sul piano organizzativo, lo svolgimento delle attività presso postazioni separate, per dislocazione e per aree tematiche, ha inciso negativamente sia sulla fruizione delle attività da parte dei ragazzi che sulla gestione organizzativa delle stesse da parte dei dottorandi, in quanto sono risultate troppo dispersive.

Tale dispersione, determinata per lo più da un'organizzazione non ottimale degli spazi e delle risorse, potrebbe essere superata operando in un unico ambiente.

Questa impostazione consentirebbe di realizzare, sia sul piano dei contenuti che su quello logistico, quel *trait d'union* che rappresenterebbe la fusione ideale tra la Scuola di Dottorato e Job & Orienta. Le attività da svolgere in questo spazio esperienziale, più che espositivo, verranno strutturate in due percorsi diversificati per gli studenti delle scuole secondarie di primo grado e per quelli di secondo grado. Nel caso di studenti delle scuole secondarie di primo grado verranno svolte attività più generali e basilari di orientamento, con particolare attenzione ai percorsi di formazione tecnica e professionale, oltre che liceale, e al contratto di apprendistato per l'acquisizione di un diploma. Anche le attività relative alla presentazione dell'attuale mercato del lavoro, alla stesura di un *curriculum* o alla simulazione di un colloquio di lavoro saranno rese in maniera semplice e chiara, anche sotto forma di *role playing*.

Per gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado, invece, i laboratori tematici saranno più approfonditi e mirati sulla base del tipo di istituzione scolastica di provenienza e delle aspirazioni espresse dai partecipanti. Le prospettive sono molto differenti: dall'ingresso diretto nel mondo del lavoro alla prosecuzione di studi di terzo livello, tenendo sempre in considerazione le aspirazioni personali e le richieste del mercato del lavoro di un determinato territorio. Particolare risalto verrà dato agli Istituti Tecnici Superiori.

Da un punto di vista organizzativo, la partecipazione alle iniziative della Scuola di Dottorato a Job&Orienta 2012 potrà avvenire su prenotazione, da parte delle scuole interessate, tramite l'Ufficio Scolastico Regionale. All'atto dell'iscrizione le scuole potranno richiedere l'intervento dei dottorandi presso la scuola stessa prima della presenza in fiera. Questo pre-evento sarà quindi opzionale e non vincolante, ma rappresenterà un'occasione in più per lo svolgimento di attività di orientamento rispetto a quelle già pianificate nelle singole istituzioni scolastiche.

La presenza della Scuola di Dottorato a Job&Orienta sarà articolata in due giornate e potranno essere accolte indicativamente 20 classi, per un totale di circa 500 studenti. Le attività saranno organizzate in due turni di cinque classi per ciascuna giornata. Questo consentirà di gestire al meglio le attività e di personalizzarle in base al tipo di scuola, all'indirizzo, nonché sulla base delle aspettative e delle istanze che emergeranno dagli studenti stessi.

Quanto alle attività da svolgere nei *workshop*, la Scuola di Dottorato si propone di renderle non completamente preconfezionate, ma adattabili, o ancor meglio orientabili -

per rimanere in tema - in base alle esigenze o alle curiosità dei giovani. Gli studenti saranno coinvolti nella redazione di un buon *curriculum vitae*, secondo i criteri dettati dall'Unione Europea, e nella corretta navigazione in rete tra i numerosi siti internet, sia pubblici che privati, che permettono l'incontro tra domanda e offerta di lavoro, non solo in Italia ma anche nel resto d'Europa (progetto EURES).

L'intenzione, infatti, è quella di far partecipare attivamente i ragazzi sia alla stesura del cv - partendo dalla loro personale elaborazione che sarà il 'compito a casa' lasciato dai dottorandi a seguito dell'ingresso nelle scuole - che a delle vere e proprie simulazioni di colloquio di lavoro.

Un'attenzione particolare sarà dedicata al ruolo dei soggetti adibiti a favorire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro, come i centri per l'impiego, le agenzie per il lavoro, le scuole, le università, etc., in modo da far conoscere ai ragazzi, attraverso questi semplici strumenti, le opportunità attualmente a disposizione dei giovani per entrare nel mercato del lavoro, smontando il pregiudizio della conoscenza o della raccomandazione come uniche possibilità per trovare un buon posto di lavoro.

Altra tematica importante su cui soffermarsi sarà l'apprendistato, nelle forme previste dal nuovo Testo Unico (Decreto Legislativo n. 167 del 14 settembre 2011) e quindi nella sua veste di ponte tra scuola e lavoro. L'obiettivo è quello di diffondere tra i ragazzi e i docenti la conoscenza delle diverse forme contrattuali possibili: apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale; apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere; apprendistato di alta formazione e ricerca. Occorrerà precisare che queste forme sono concretamente realizzabili solo in determinati casi, da verificare tramite i servizi per l'impiego o le agenzie per il lavoro presenti sul territorio.

Per consentire ai partecipanti di avere un'idea concreta sugli andamenti del mercato del lavoro verrà utilizzato materiale informativo da strutturare attraverso delle vere e proprie schede su argomenti *ad hoc* (ad esempio dati statistici sui tassi di disoccupazione/occupazione con riferimento a aree geografiche, settori, età, genere..).

La partecipazione alla fiera potrebbe essere altresì l'occasione per diffondere i progetti sviluppati dalla Scuola di Dottorato (come ad esempio il sito [www.fareapprendistato.it](http://www.fareapprendistato.it)) volti, coerentemente con la filosofia di Job&Orienta, a promuovere la formazione per l'inserimento nel mercato del lavoro.

## **La Scuola-Azienda. Un modello integrato di azioni per il lavoro. Il Progetto San Giusto del Comune di Milano**

**Mariagrazia Marcarini**

Il Progetto del Centro San Giusto del Comune di Milano per l'orientamento, la formazione e l'avvicinamento al lavoro è nato negli anni Novanta in seguito all'esigenza di creare un polo orientativo per persone con disabilità giovani e adulte. Il Settore Educazione-Civiche Scuole Secondarie del Comune di Milano, aveva deciso di dare risposte concrete a queste necessità che trovavano solo in minima parte risposte adeguate nel privato sociale. Premessa importante è stata la modificazione della legislazione avviata a partire dagli anni Settanta con la promulgazione della Legge n°382 del 1975 che ha stabilito il trasferimento di alcune funzioni di competenza dello Stato alle Regioni, ai Comuni ed alle Province, la modificazione del Titolo V della Costituzione e l'approvazione della Legge n. 3 del 2001 in cui veniva sancito, nell'articolo n.118, il principio di sussidiarietà.

Il "Progetto San Giusto" è partito da piccoli interventi, per poi modificarsi ed evolversi negli anni secondo le richieste della società e del mercato del lavoro. Fin dal 1985 il Settore Educazione del Comune di Milano aveva organizzato attività di formazione per adulti con disabilità, mediante l'inserimento nei Corsi Liberi per l'Educazione Permanente che consentivano la frequenza di laboratori a carattere artigianale e ricreativo con programmi individualizzati e con educatori di sostegno che seguivano il percorso formativo dell'allievo. A partire dall'anno scolastico 1993/94, il progetto si è ulteriormente articolato e sono nati i Corsi G.O.A. (Gruppi Orientamento Adulti), per rispondere ai bisogni di persone che precedentemente fruivano delle attività dei Corsi Liberi<sup>451</sup>. Questi corsi sono stati formalizzati nel mese di settembre del 1995 attraverso un Protocollo d'Intesa tra il Settore Educazione ed il Settore Servizi Sociali e nel gennaio 1996 è nato il "Progetto Adulti del Centro San Giusto".

L'équipe iniziale, che ha redatto il primo progetto, era formata da un responsabile del progetto, cinque educatori, cinque istruttori di laboratorio, un obiettore di coscienza ed uno psicologo. Nell'anno 2000, il progetto si è evoluto in seguito all'approvazione della Legge n° 68 del 1999 per l'inserimento lavorativo dei soggetti disabili dove molte novità erano state introdotte.

Nell'anno 2004, con l'arrivo della dott.ssa Anna Frigeri, tutt'ora responsabile del centro, il progetto si è ulteriormente rinnovato rapportandosi alle diverse esigenze del mercato del lavoro. Molte sono state le idee innovative elaborate e sperimentate negli anni che hanno portato il centro San Giusto ad essere un polo di eccellenza del Comune. Il progetto è in continua evoluzione e ridefinizione, perché diventa fondamentale proporre percorsi che consentano agli allievi di sviluppare competenze e acquisire abilità richieste dal mercato e dalle aziende per svolgere specifiche mansioni lavorative.

### **Il "Modello San Giusto" e la sua "mission"**

I percorsi formativi del Centro San Giusto del Comune di Milano concentrano la loro azione nei confronti di persone con disabilità o svantaggiate a partire dai 17 anni che hanno difficoltà a entrare o a rimanere nel mercato del lavoro. Sono finalizzati a orientare al lavoro tramite la formazione, a sviluppare e consolidare competenze necessarie all'inserimento nelle diverse aree professionali, a favorire l'integrazione lavorativa tramite

<sup>451</sup> A. Silipo (a cura di), *La formazione post-obbligo per i disabili a Milano*, Materiali di lavoro n° 11, Comune di Milano, Settore Educazione, Civica Stamperia di Palazzo Marino, Milano 1993, p. 4.

l'inserimento mirato e mediato (Legge 68/99), a effettuare azioni di avvicinamento al lavoro per categorie svantaggiate, a facilitare il mantenimento del posto di lavoro, a riqualificare professionalmente, a favorire il reintegro in azienda e, infine, a fornire supporto ad aziende del territorio interessate all'integrazione lavorativa delle persone con disabilità<sup>452</sup>. Sono, inoltre, previsti l'inserimento in cooperative protette e il riorientamento verso altri enti per la formazione all'autonomia. I progetti sono concordati con l'utente, la famiglia e i servizi territoriali.

La persona con disabilità o in situazione di svantaggio sociale è posta al centro del progetto da costruire per raggiungere le competenze che rendono possibile l'inclusione sociale e lavorativa per realizzare "un'integrazione funzionale"<sup>453</sup>. Da ciò deriva l'assoluta diversità ed elasticità dei percorsi, pur nell'ambito di uno schema generale definito in sede di progettazione del servizio<sup>454</sup>.

Nel Centro San Giusto lo sviluppo di capacità personali in competenze avviene attraverso conoscenze e abilità, generali o specifiche, coerenti con le attitudini dell'allievo e le sue scelte personali. Tali capacità, utilizzate nelle situazioni adeguate come in un compito o in un lavoro, rendono possibile lo sviluppo di competenze sociali e lavorative trasversali e specifiche<sup>455</sup>. Gli interventi sono articolati sulle aree del sapere in relazione alle competenze culturali, al saper fare che comprende le competenze tecnico-pratiche trasferibili ed, infine, del saper essere relativo alle competenze sociali e relazionali, supportando l'allievo a conquistare di spazi di autonomia e responsabilità anche verso l'esterno, in accordo con la famiglia e la rete di riferimento dell'allievo<sup>456</sup>. Gli allievi attraverso progetti individualizzati e mirati, sono accompagnati a diventare consapevoli dei loro bisogni, eseguire bilanci personali attitudinali e di competenze ed, infine, a recuperare e sviluppare competenze sociali, strumentali ed operative. Tutto ciò per diventare protagonisti del loro futuro e del loro "Progetto di Vita".

Il percorso prevede tirocini in azienda, in associazioni o cooperative, che rappresentano il vero momento di confronto e di prova per verificare, in ambito reale, le abilità acquisite ed i nodi ancora da sciogliere. Se il percorso si è sviluppato in senso positivo e gli allievi hanno acquisito specifiche competenze è prevista una fase di avvicinamento al mondo del lavoro attraverso un collegamento di reti attivando sinergie che coinvolgono: Associazioni e Cooperative di tipo A e B, Centro Mediazione al lavoro del Comune di Milano, Servizi sociali per la famiglia del Comune di Milano, Nuclei distrettuali disabili (NDD) del Comune di Milano, Centro per l'impiego della Provincia di Milano, Scuole superiori statali e regionali<sup>457</sup>.

## I progetti formativi

La formazione è progettata dagli operatori della sede e i percorsi previsti prevedono<sup>458</sup>:

<sup>452</sup> A. Frigeri, *Opuscolo San Giusto*, Settore Lavoro e Formazione, Comune di Milano, Milano 2012.

<sup>453</sup> A. Frigeri, *Un modello integrato di azioni per il lavoro*, Settore Lavoro e Formazione, Comune di Milano, Milano 2011.

<sup>454</sup> *Ibidem*.

<sup>455</sup> G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, Editrice La Scuola, Brescia 2004, p. 66.

<sup>456</sup> Comune di Milano, "Formazione individuale per l'orientamento al lavoro: Tirocini formativi/Stage", Procedura del Settore Politiche dell'Occupazione del Comune di Milano, Milano 2007, p. 8.

<sup>457</sup> *Ibidem*.

<sup>458</sup> A. Frigeri, *Opuscolo San Giusto*, cit.

- Corso base di formazione e orientamento al lavoro della durata di due anni, destinato a persone con disabilità o in situazione di svantaggio, a partire dai 17 anni d'età, in cerca di occupazione o che hanno bisogno di orientamento o riqualificazione professionale. Le finalità di questo corso prevedono: lo sviluppo di competenze lavorative trasversali, l'orientamento al lavoro e l'identificazione di ambiti di spendibilità delle competenze prevalentemente nelle aree della ristorazione e della grande distribuzione ed, inoltre, la facilitazione di percorsi di inclusione sociale e lavorativa;
- Corsi brevi rivolti a persone in condizione di svantaggio o di disabilità finalizzati all'osservazione, allo sviluppo e al consolidamento di competenze personali e sociali, alla formazione delle competenze specifiche di una mansione e alla costruzione del profilo lavorativo con avvicinamento al lavoro mediante stage in azienda;
- Corsi di formazione e avviamento al lavoro per donne straniere rifugiate politiche indirizzati a fornire competenze spendibili e adeguate al mercato del lavoro italiano per la ricerca di un lavoro nell'ambito dei servizi di lavanderia e pulizie;
- Corsi su commessa che vengono richiesti da aziende o cooperative con obiettivi di formazione di figure professionali da inserire nell'azienda che richiede l'intervento di formazione;
- Progetti di riorientamento rivolti ad adulti con disabilità in cui vengono offerte attività didattiche e di counseling per sviluppare il livello di consapevolezza in merito al proprio progetto di vita e per la pianificazione di strategie adeguate;
- Altri percorsi attivati: Mantenimento del posto di lavoro, Mantenimento delle capacità residue per i cassintegrati ed infine il Percorso benessere che dà una risposta concreta al disagio psicologico delle persone con disabilità inserite al lavoro che per vari motivi hanno difficoltà a proseguire il loro lavoro nell'azienda in cui sono stati assunti.

### Metodologia del “Progetto San Giusto”

Il Progetto “San Giusto” propone un percorso formativo che permette alla persona con disabilità di acquisire le competenze per un'adeguata integrazione nel mondo del lavoro, partendo da un presupposto fondamentale: un'obiettiva e puntuale valutazione di sé e delle proprie capacità e potenzialità, unita ad una presa di coscienza dei propri limiti. Il percorso formativo è centrato sulla motivazione e sulla fiducia nelle proprie potenzialità; è un percorso difficile perché queste persone si trovano costantemente in una situazione di inferiorità sia sul piano psico-biologico, sia nell'ambito socio-relazionale<sup>459</sup>.

Il progetto formativo è formulato secondo i modelli pedagogici della “didattica attiva” e della “Pedagogia del compito di realtà”; tale strutturazione delle attività parte dall'esperienza lavorativa nei laboratori e si riconduce alla pedagogia attiva di J. Dewey, che individua nel “fare” il meccanismo per arrivare al “sapere”. Il Centro San Giusto è organizzato come una “Scuola-Azienda” e i laboratori sono strutturati con tutte le mansioni che caratterizzano una piccola azienda. È presente una suddivisione in reparti produttivi, contabilità, imballaggio e spedizione che consente agli allievi di sperimentarsi in un ciclo produttivo che parte dall'analisi del fabbisogno, seguito dall'approvvigionamento dei materiali, dalla realizzazione dei prodotti e si conclude con la destinazione del prodotto finito al magazzino di sede e successivamente al negozio presente nel Centro. Gli allievi

<sup>459</sup> C. Gerelli, M. Cocchi, V. Chiari, (a cura di), *Clamor Training: Un progetto Europeo per la “promozione professionale dei disabili”*, FrancoAngeli, Milano 2000, pp. 35-39.



possono ricoprire mansioni e sottomansioni produttive, amministrative, contabili e di servizio. Il percorso formativo è caratterizzato da un approccio che considera il sapere come qualcosa che non può essere ricevuto dall'allievo in modo passivo, ma il risultato della relazione fra un soggetto attivo e la realtà. Nei laboratori gli allievi, in piccoli gruppi di sette o otto persone, si confrontano con i "compiti reali"<sup>460</sup>. La realizzazione di un prodotto passa attraverso fasi operative e consente di attivare abilità fondamentali e conoscenze teoriche oltre a criteri autonomi di comportamento e di scelta<sup>461</sup>. Il processo di costruzione di criteri astratti avviene attraverso la sedimentazione di esperienze concrete vissute in circostanze diverse che imprimono un significato al proprio agire, da cui si può estrarre un criterio generalizzabile<sup>462</sup>. Ciò permette di conseguire risultati positivi anche sul piano della strutturazione della personalità, attraverso l'assunzione di responsabilità e di impegni precisi nella realizzazione di "compiti" realmente richiesti dal contesto. Attraverso il compito reale si costruiscono situazioni d'apprendimento efficaci con una trasformazione del sistema di competenze, un nuovo orientamento esistenziale e una migliore costruzione dell'immagine di sé e del mondo<sup>463</sup>. È, infatti, attraverso un sistema di situazioni operative selezionate (curricolo situazionale)<sup>464</sup>, che si fornisce a chi apprende il sapere ed il fare necessari. Da ciò deriva una crescita dell'autostima, una consapevolezza dei propri meccanismi e nuove immagini del sapere e del fare che vengono correlate tra loro in modo da interiorizzare l'esperienza di essere riusciti a portare a termine un compito o di essere in grado di risolvere problemi<sup>465</sup>.

### La tipologia dei laboratori

I laboratori tecnico-pratici rappresentano gli strumenti fondamentali per la formazione degli allievi. Nel Centro sono presenti molti laboratori, ciascuna con una precisa specificità:

- Area Amministrativa: ha lo scopo di far sviluppare e consolidare competenze lavorative trasversali utili allo svolgimento di mansioni ausiliarie nell'area amministrativa; le attività che vengono svolte sono relative a: informatica, grafica, trattamento testi; reception; negozio, magazzino e biblioteca multimediale;
- Arte e decoro: ha lo scopo di far sviluppare e consolidare competenze lavorative trasversali utili allo svolgimento di mansioni esclusivamente esecutive molto semplici, dove non è richiesta una manualità fine ed è prevalentemente indirizzato all'osservazione degli allievi;
- Cartotecnica: ha lo scopo di far sviluppare e consolidare competenze lavorative trasversali utili per costruire profili lavorativi dove è richiesta una manualità medio-fine per mansioni e sottomansioni pratico-esecutive nella produzione artigianale di articoli di cartonaggio in serie, individuale e a catena;
- Cucina ha lo scopo di far sviluppare e consolidare competenze lavorative utili per costruire profili professionali dove sono richieste mansioni e sottomansioni di tipo

<sup>460</sup> M. De Benedetti, *Valenza formativa di un compito*, «Oppidocumenti» n°5, O.P.P.I., Milano 1980, p. 5.

<sup>461</sup> *Ibidem*.

<sup>462</sup> M. De Benedetti (1987), *Competenze metodologiche per la gestione di percorsi formativi e modelli di interazione con ragazzi in situazione di handicap*, «Corso di Formazione per gli Educatori del Comune di Milano», 27-30 Novembre 1987.

<sup>463</sup> M. De Benedetti (1980), ( cura di), *Valenza formativa di un compito*, cit., p. 4.

<sup>464</sup> T. Del Ninno e gli Insegnanti e educatori di Arese, *Una scuola a misura di ragazzo-risposte formative al disagio giovanile*, LES/Libreria Editrice Salesiana, Milano 1991, p. 32.

<sup>465</sup> M. De Benedetti (1990), *Orientamento e formazione*, in D. Bellamio, M. De Benedetti, F. Cigada, F. Pasquali, *Didattica orientativa e capacità trasversali*, Ed. Unicopli, Milano 1990, p. 10.

pratico-esecutivo nel settore della ristorazione e della grande distribuzione, sono presenti postazioni tipiche di aziende del settore;

- Taglio Cucito: ha lo scopo di far sviluppare e consolidare competenze lavorative trasversali per profili lavorativi dove è necessaria una manualità medio-fine per mansioni esecutive di supporto alle sartorie e nei reparti guardaroba in ambito ospedaliero e hotelaria;
- Giardinaggio: ha lo scopo di far sviluppare e consolidare competenze lavorative trasversali utili per lo sviluppo di profili lavorativi dove sono richieste mansioni e sottomansioni pratico-esecutive che richiedono una manualità grosso-motoria ed una buona resistenza fisica;
- Lavanderia: ha lo scopo di far sviluppare e consolidare competenze lavorative utili per profili professionali negli ambiti in cui sono richieste mansioni e sottomansioni di tipo pratico-esecutivo nelle piccole lavanderie o nelle lavanderie industriali, nelle tintorie, nei guardaroba degli hotel ecc.<sup>466</sup>. La strutturazione dei laboratori è volta a rendere lo spazio leggibile<sup>467</sup>, cioè l'ambiente deve avere un setting ed un' *affordance*<sup>468</sup> adeguati ai compiti di apprendimento ed alle prestazioni richieste. Un ambiente di qualsiasi tipo, ma in questo caso si fa riferimento ad un ambiente formativo, deve essere organizzato in modo che il repertorio di azioni da svolgere sia suggerito dalla presenza di persone, oggetti, macchine<sup>469</sup>. Pertanto, le "affordance" non dipendono dal soggetto, ma dalle condizioni ambientali e dalle potenzialità formative dell'ambiente e dell'organizzazione degli elementi che lo compongono<sup>470</sup>.

## Le figure professionali di riferimento

Le figure professionali presenti nel Centro sono: il responsabile, il coordinatore, i tutor e i tutor di stage, gli istruttori di laboratorio, il referente di stage, il personale di segreteria e il personale di sorveglianza. Il responsabile è la figura che garantisce l'impostazione di fondo, la progettualità e la filosofia del modello pedagogico ed è il referente per l'assetto istituzionale del Corso. Il coordinatore affianca il direttore nell'organizzazione del servizio e nella sua gestione ed effettua la supervisione sugli interventi che vengono effettuati.

Il tutor accoglie, osserva e guida gli allievi, è il punto di riferimento essenziale per la gestione dei progetti degli allievi che ha in carico e segue il loro percorso evolutivo, educativo, formativo e la loro crescita personale e lavorativa. Individua strategie d'intervento e concorda gli interventi con l'istruttore di laboratorio per aiutare l'allievo a raggiungere gli obiettivi prefissati, deve costantemente monitorare l'efficacia dei suoi interventi, affrontando i momenti di sfiducia e di impotenza, senza però perdere di vista la propria impostazione orientata all'obiettivo finale<sup>471</sup>. Il tutor, quindi, governa tutto il

<sup>466</sup> Ivi, p. 6.

<sup>467</sup> Per leggibilità di un laboratorio si intende un ambiente chiaramente costituito. L'ambiente, la sua struttura e le sue caratteristiche sono fondamentali perché aiutano il ragazzo ad orientarsi e a strutturare i suoi criteri di comportamento.

<sup>468</sup> J.J. Gibson, *Un approccio ecologico alla percezione visiva*, Società Editrice Il Mulino, Bologna 1999, p. 205. Edizione originale: *The Ecological Approach to Visual perception*, Hillsdale (N.J.) – London, Elbaum, 1986".

<sup>469</sup> G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, Editrice La Scuola, Brescia 2011, p. 57.

<sup>470</sup> Ivi, cit. pp. 57-58.

<sup>471</sup> Mazzonis G., Bolchini R., Castellazzi L., Noris G., *Dal miraggio al percorso: l'integrazione lavorativa delle persone disabili. I lavoratori, le aziende, i problemi e le «soluzioni» nella pratica quotidiana*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (Pisa) 2005, p. 55.

processo integrativo, è una figura di mediazione e di rispecchiamento, che si traduce in un continuo rimando all'allievo di ciò che il tutor vede e di quanto viene visto, durante il tirocinio, in Azienda dai capi e dai colleghi, soprattutto quando ci sono disfunzioni che l'allievo dovrebbe modificare<sup>472</sup>. L'istruttore di laboratorio è l'esperto tecnico-pratico, dà l'impostazione lavorativa all'allievo, predispone e programma le attività di laboratorio, concorda con il tutor gli interventi sull'allievo e valuta le abilità lavorative dell'allievo.

Il referente di stage si occupa dei contatti con le aziende, conosce in modo dettagliato la strutturazione delle aziende e la loro impostazione del lavoro ed è in grado di effettuare delle proposte per l'inserimento degli allievi sulla base delle loro caratteristiche, del clima relazionale e delle mansioni presenti nell'azienda. Mantiene un rapporto di sinergia progettuale che vede il centro di Formazione e l'Azienda come soggetti partner impegnati in un unico percorso formativo realizzato in contesti diversi<sup>473</sup>. Il tutor di stage si trova in una posizione delicata perché deve riuscire a mantenere una posizione di equidistanza e nello stesso tempo identificarsi con le due parti coinvolte nel processo, l'azienda e il tirocinante, riuscendo ad assumere e conciliare entrambi i loro punti di vista<sup>474</sup>.

### **Modalità di accesso e organizzazione del corso base**

Il Corso base si rivolge prevalentemente a persone che con disabilità intellettiva medio-lieve, con disabilità di tipo fisico o sensoriale o con disabilità relazionale sulle quali si valutano il potenziale lavorativo e i possibili percorsi formativi e, infine a coloro che presentano bisogni formativi in ambito occupazionale, differenti dall'inserimento al lavoro, per i quali si effettua l'accoglienza e l'osservazione, proprio per orientarli verso percorsi che meglio si adattano alle loro caratteristiche<sup>475</sup>. L'orientamento e l'inserimento lavorativo della persona con disabilità ha maggiori probabilità di successo quando è di tipo sistemico, si integra e si ingloba in un processo esistenziale più ampio, dove la persona è integrata in un contesto che le permette la socializzazione e che la sostiene nelle sue difficoltà. La sola esperienza lavorativa, senza un contesto formativo di riferimento può essere fallimentare se non è supportata da interventi *ad hoc* che consentano ai soggetti di non affrontare in solitudine le difficoltà che si incontrano nell'ambiente di lavoro. I servizi di riferimento possono essere dei validi interlocutori con il Centro di Formazione, è necessario però costruire un lavoro di rete tra i servizi, che passa attraverso la disponibilità dei soggetti istituzionali a "reticolare" superando la loro tendenza all'autoreferenzialità, pur mantenendo la loro autonomia e specificità<sup>476</sup>.

Il primo filtro d'ingresso avviene attraverso un contatto telefonico<sup>477</sup> che prevede una brevissima intervista in cui vengono raccolte le prime informazioni e viene valutata l'adeguatezza dei requisiti essenziali. Il filtro è rigido perché la "mission" del servizio ha come obiettivo finale quello dell'avvicinamento al lavoro. La presa in carico avviene dopo il

---

<sup>472</sup> *Ibidem*.

<sup>473</sup> Comune di Milano, "Formazione individuale per l'orientamento al lavoro: Tirocini formativi/Stage", Procedura del Settore Politiche dell'Occupazione del Comune di Milano, Milano 2007, p. 4.

<sup>474</sup> Mazzonis G., Bolchini R., Castellazzi L., Noris G., *Dal miraggio al percorso: l'integrazione lavorativa delle persone disabili*, cit., p. 56.

<sup>475</sup> A. Frigeri, (a cura di), *Corsi di formazione lavoro e orientamento verso l'occupazione*, Civica Stamperia, Settore Politiche del Lavoro e dell'Occupazione, Comune di Milano, Milano 2006.

<sup>476</sup> *Ibidem*.

<sup>477</sup> Comune di Milano, "Filtro ingresso", Procedura del Settore Politiche dell'Occupazione del Comune di Milano, Milano 2007.

colloquio valutativo<sup>478</sup> per individuare le capacità relazionali e sociali, il livello cognitivo e le potenzialità presenti. I criteri di accesso sono collegati a diversi aspetti: valutazione delle competenze minime iniziali indispensabili per iniziare un percorso formativo, interesse e motivazione dell'allievo e della famiglia, residue capacità lavorative certificate e reali e, infine, grado di autonomia personale, sociale e relazionale<sup>479</sup>. E' fondamentale comprendere come la persona "*funziona*"<sup>480</sup> cioè come utilizza nella quotidianità le proprie risorse e le proprie limitazioni dal punto di vista dell'esperienza personale e sotto il profilo psicologico e cognitivo. Esistono dei livelli-soglia che per vari motivi è necessario rispettare: non è possibile accogliere persone con gravi compromissioni cognitive a volte associate a quadri clinici con rilevante fragilità psichica ed emotiva oppure che presentano rigidità ai cambiamenti e agli adattamenti che necessariamente richiede un ambiente di lavoro<sup>481</sup>.

Il percorso si articola su due fasi: la fase di osservazione e la fase di formazione e orientamento. Pertanto, l'allievo secondo le sue caratteristiche e potenzialità, viene ammesso al modulo che più si avvicina alle competenze già presenti. Dopo la presa in carico, l'allievo viene affidato ad un tutor che elaborerà il progetto di programmazione formativa che prevede l'acquisizione di metodi e tecniche di lavoro<sup>482</sup>. Le caratteristiche del percorso formativo suddiviso in moduli di quattro mesi, permettono ad ogni allievo di seguire un percorso personalizzato che tenga conto dei suoi tempi di crescita e di apprendimento, ma anche dei suoi interessi personali e delle sue aspettative, da cui nascerà "*l'essere proprio e particolare*"<sup>483</sup>, in modo che ciascuna persona possa far emergere le proprie caratteristiche e potenzialità uniche, originali ed irripetibili<sup>484</sup>. Ogni modulo rappresenta una specifica proposta formativa, l'inserimento avviene al primo modulo, nel quale viene effettuata l'osservazione; al termine è possibile accedere ai moduli successivi seguendo il criterio della necessità formativa<sup>485</sup>. Durante l'osservazione si identificano i punti di forza e di debolezza dell'allievo, le sue criticità e gli elementi personali e familiari che possono incrementare o viceversa far diminuire le sue potenzialità. Si elabora il progetto formativo adeguato ai suoi bisogni. In questa fase vengono raccolte le informazioni sulla situazione di vita dell'allievo e della famiglia in particolare attraverso la ricostruzione della sua storia personale. Viene poi firmato il Contratto Formativo Generale<sup>486</sup> e steso il P.E.I. (Piano Educativo Individualizzato) in cui sono presenti gli accordi su progetti, programmi di realizzazione e obiettivi. Le fasi successive sono indirizzate alla formazione di competenze personali, sociali e lavorative trasversali, allo sviluppo delle competenze specifiche di una mansione, alla costruzione del profilo lavorativo ed, infine, all'avvicinamento al lavoro. E' previsto inoltre

<sup>478</sup> Comune di Milano, "*Presa in carico*", Procedura del Settore Politiche dell'Occupazione del Comune di Milano, Milano 2007.

<sup>479</sup> A. Frigeri, (a cura di), *Corsi di formazione lavoro e orientamento verso l'occupazione*, cit., p. 5.

<sup>480</sup> Mazzonis G., Bolchini R., Castellazzi L., Noris G, *Dal miraggio al percorso: l'integrazione lavorativa delle persone disabili*, cit., p. 80.

<sup>481</sup> *Ivi*, p. 86.

<sup>482</sup> C. Gerelli, M. Cocchi, V. Chiari (2000), (a cura di), *Clamor Training: Un progetto Europeo per la "promozione professionale dei disabili"*, cit., p. 43.

<sup>483</sup> G. Sandrone, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubettino Università, Soveria Mannelli, 2008, p. 140.

<sup>484</sup> *Ibidem*.

<sup>485</sup> D. Ricci (2007), *Progetto Educativo Individualizzato*, materiale personale utilizzato grazie alla gentile concessione dell'autrice, p. 1.

<sup>486</sup> EQUIPE San GIUSTO, *Contratto Formativo Generale*, Settore Politiche dell'Occupazione Comune di Milano, Milano 2007.

l'orientamento di allievi che presentano la necessità di intraprendere percorsi finalizzati all'inclusione sociale ed occupazionale, ma diversi dal collocamento lavorativo.

Nella fase successiva gli obiettivi sono indirizzati ad individuare le capacità lavorative da rinforzare, consolidare e sedimentare affinché diventino patrimonio permanente e a sviluppare le variabili psicologiche metacognitive, come il senso di autoefficacia e l'autostima, che permettono all'allievo di diventare consapevole delle proprie capacità<sup>487</sup>. Gli allievi disabili e con problemi non hanno completa consapevolezza del proprio livello di autoefficacia, imparare ad esserne consapevoli ha effetti notevoli sulla loro capacità di apprendere e sulla costruzione di un buon livello di identità personale e di autostima. L'apprendimento metacognitivo permette di tener conto della specificità dei percorsi di apprendimento, in sostanza di "imparare ad imparare" per costruirsi delle proprie modalità di apprendimento<sup>488</sup>. Quando l'allievo è sufficientemente autonomo nella mansione individuata, viene avviato il tirocinio formativo, proprio per verificare in situazione lavorativa reale come risponde alle sollecitazioni di un ambiente in cui deve agire in autonomia e soprattutto confrontarsi con nuovi interlocutori, il tutor aziendale, i colleghi e i capi. È in questa fase che diventa indispensabile la collaborazione con i servizi del territorio e con le aziende, per favorire l'integrazione lavorativa mirata e mediata<sup>489</sup>.

Al termine del percorso viene rilasciato il Profilo Funzionale e Lavorativo che verrà inoltrato ai Servizi Territoriali ed alle Agenzie per la mediazione e la ricerca del lavoro. In alcuni casi i tirocini si concludono con l'assunzione. All'allievo a fine corso verrà consegnato un dossier personale che contiene tutti i documenti più importanti relativi al suo percorso durante l'iter formativo: relazioni, schede di valutazione e autovalutazione, ecc.<sup>490</sup>. Questo dossier può essere considerato come un portfolio che permette di avere un quadro globale e significativo del percorso formativo dell'allievo e che rappresenta una sintesi prospettica tra il presente e il passato<sup>491</sup>.

### Alcuni dati sui tirocini e sugli inserimenti lavorativi dal settembre 2007 a gennaio 2012

Le seguenti tabelle sintetizzano in termini numerici, per ambiti lavorativi, età, sesso e cittadinanza i tirocini attivati negli anni che vanno dal mese di settembre del 2007 al mese di gennaio del 2012 e gli inserimenti lavorativi i cui dati sono aggiornati al luglio 2011. Gli ambiti dove maggiormente vengono inseriti gli allievi sono quelli della ristorazione e della grande distribuzione dove, come si può osservare nella seconda tabella, è molto più facile l'inserimento lavorativo. I numeri dei tirocini sono abbastanza alti, così come elevati gli inserimenti lavorativi nell'anno formativo 2009/2010. È necessario tener presente che il percorso per l'avviamento al lavoro non avviene in tempi brevi, ma ha bisogno di un percorso di accompagnamento che rispetti rigorosamente i tempi individuali di crescita e di formazione degli allievi.

#### TIROCINI DAL SETTEMBRE 2007 A GENNAIO 2012<sup>492</sup>

A.F. 2007/08	SETTORE	SESSO	CITTADINANZA
19 Utenti	3 Grande Distribuzione 7 Ristorazione	10 M	16 Italiana

<sup>487</sup> M. Pavone, *Il portfolio per l'alunno disabile: uno strumento di valutazione autentica e orientativa*, Erickson, Trento 2006, p. 91.

<sup>488</sup> *Ibidem*.

<sup>489</sup> D. Ricci (2007), *Progetto Educativo Individualizzato*, cit., cit., p. 6.

<sup>490</sup> A. Frigeri, (2006), ( a cura di), *Corsi di formazione lavoro e orientamento verso l'occupazione*, cit., p. 5.

<sup>491</sup> *Ibidem*.

<sup>492</sup> Dati forniti dal Centro San Giusto

	3 Cooperative 4 Enti Pubblici 1 Servizi	9 F	3 Extracomunitari
A.F.2008/09			
29 Utenti	2 Grande Distribuzione 13 Cooperative 13 Ristorazione 5 Comune di Milano 1 Ambito Amministrativo	17 M 12 F	25 Italiana 4 Extracomunitari
A.F. 2009/10			
24 Utenti	2 Grande Distribuzione 5 Cooperative 12 Ristorazione 4 Enti Pubblici 2 settore Biblioteche	12 M 12 F	20 Italiana 4 Extracomunitaria
A.F. 2010/2011			
34 Utenti	9 Grande Distribuzione 2 Libreria 2 Ristorazione 1 Boutique	15 M 19 F	26 Italiana 7 Extracomunitari 1 comunitario
Totale Utenti 118			

 INSERIMENTI LAVORATIVI DAL SETTEMBRE 2007 A LUGLIO 2011<sup>493</sup>

A.F. 2007/08	SETTORE	SESSO	CITTADINANZA	ESITI
5 Utenti	1 Grande distribuzione 2 Ristorazione 2 Industria	5 M	5 Italiana	3 Tempo indeterminato 2 entrata nel lavoro a seguito Cassa Integrazione
A.F.2008/09				
5 Utenti	1 Grande distribuzione 2 Ristorazione 3 Ente Pubblico	4 M 1 F	3 Italiana 2 Extracomunitari	5 Tempo indeterminato
A.F. 2009/10				
5 Utenti	2 Grande distribuzione 3 Ristorazione	4 M 1 F	1 Italiana 1 Comunitaria 3 Extracomunitaria	2 assunti dal 7/10 1 assunto dal 25/06/10 2 Tempo indeterminato
A.F. 2010/11				
14 Utenti	9 Grande distribuzione 2 Libreria 2 Ristorazione 1 Boutique	5 M 9 F	12 Italiana 2 Extracomunitari	11 Tempo indeterminato 3 Tempo determinato
Totale Utenti 29				

### Conclusioni “speciali”

Il Centro “San Giusto” è un punto di riferimento sul territorio del Comune di Milano per l’inserimento lavorativo delle persone con disabilità. Le obiezioni che potrebbero essere sollevate rispetto a questo Centro è che somiglia ad una “Scuola Speciale”, ma le proposte formative non sono più dirette solo a persone con disabilità. Gli allievi preparano *catering* e si occupano della distribuzione dei cibi per eventi molto importanti a Palazzo Marino o in altre occasioni “istituzionali”. Forse sarà una scuola speciale, ma solo perché rende “speciali” i ragazzi che, frequentando il corso, si affacciano sul mondo del lavoro con la loro normale “specialità”.

<sup>493</sup> Dati forniti dal Centro San Giusto

## Cometa Formazione e le Botteghe di Cometa

### A cura di Cometa Formazione

#### La Scuola Oliver Twist di Cometa Formazione a Como

Cometa Formazione nasce nel 2003 dall'esperienza di Cometa, un luogo di accoglienza ed educazione in cui ragazzi e famiglie sono introdotti al senso della vita nella semplicità dei gesti quotidiani e nel rispetto della storia di ognuno, per offrire ai giovani un'opportunità di crescita attraverso percorsi educativi e formativi.

Nel 2009 ha inaugurato la nuova Scuola Oliver Twist a Como che offre a giovani e ragazzi percorsi di formazione professionale (settore tessile, legno, alberghiero) e percorsi sperimentali di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica secondo un metodo innovativo: "Apprendere attraverso l'esperienza".

La proposta formativa si svolge in ambiti di apprendimento reali, mediante la realizzazione di prodotti e servizi: la Bottega del Tessuto, la Bottega del Gusto, la Bottega del Legno e la Bottega della Natura. I ragazzi svolgono anche periodi di stage nelle 400 aziende partner del territorio.

La scuola intende valorizzare l'eccellenza di ciascuna persona, perché diventare se stessi è una possibilità alla portata di tutti.

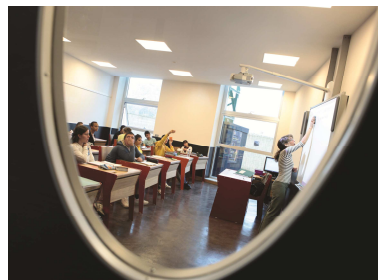
#### Job & Orienta 2011

La partecipazione di Cometa Formazione alla mostra convegno nazionale Job & Orienta è stata un'occasione unica che ha portato frutti inaspettati.

Primo fra tutti la stretta collaborazione con la Scuola di dottorato *Formazione della Persona e Mercato del Lavoro* dell'Università di Bergamo.

Lo stand di Cometa Formazione rappresentava infatti un esempio concreto e reale per dimostrare ai numerosi avventori della Fiera la verità di quanto affermato nel titolo della mostra convegno: **"LA CULTURA DEI MESTIERI lavorare imparando, imparare lavorando"**.

Docenti e ragazzi della Scuola Oliver Twist mostravano nel processo dall'ideazione al prodotto finito, i segreti del legno, del tessuto e del gusto: stelle di legno decorate con applicazione di foglie di oro e di argento, bandane e *foulards* di seta e biscotti e cioccolata. Il lavoro e le attività pratiche hanno un potenziale formativo ed educativo, ma anche culturale e di conoscenza, come sintetizza il Prof. Bertagna "il lavoro come eccezionale,



perché fecondo, bacino

culturale in cui sono depositate in maniera tacita o esplicita, ma integrata, tutte le conoscenze e le abilità tipiche delle diverse discipline di studio...”

Il cortometraggio “Crescendo a sei voci” (<http://www.youtube.com/watch?v=8pGwVyzue7w>) ideato da Cometa in collaborazione con la Scuola di dottorato ha approfondito la scoperta “dell’intelligenza delle mani”.

Sei personaggi famosi tesi e interessati a ribadire a tutti i giovani l’importanza del lavoro, del fare con un significato.

Lo scultore e falegname Giuseppe Rivadossi, l’architetto Mario Botta, il comico Giacomo Poretti, il pubblicitario Massimo Martinengo, lo chef Davide Oldani e lo scrittore Luca Doninelli.

Il lavoro delle mani è scoperto come occasione di conoscenza, secondo un procedimento inverso rispetto a quello classico teoria-pratica, ma che parte dall’esperienza per arrivare alla conoscenza.

I giorni a Verona sono stati anche una grande occasione per Cometa di conoscere più da vicino una realtà emergente come quella della Rete di Ristoranti Didattici: scuole di formazione che hanno cominciato a percorrere la metodologia della “formazione in assetto lavorativo” come metodo per permettere l’acquisizione di competenze.

Il giorno 25 novembre presso la Sala Respighi si è tenuto il convegno “Ristoranti Didattici, Protagonisti nella formazione e nell’impresa” a cui è intervenuto il Direttore di Cometa Formazione dott. Alessandro Mele.

È stata questa l’occasione per presentare, a partire dall’importante lavoro dell’Università di Bergamo con l’Interpello n.3/2011 (<http://www.lavoro.gov.it/NR/rdonlyres/CB59F5C0-C04E-4AE5-BCC4-5C994F636112/0/32011.pdf>), le recenti novità per le scuole professionali e le relative ricadute operative e di sistema.

Con questo incontro è stata offerta la possibilità di esporre la metodologia che stiamo sperimentando nella nostra scuola attraverso la creazione delle Botteghe di Cometa.

Diplomi professionali che utilizzano il metodo della formazione in assetto lavorativo per favorire l’acquisizione di competenze in un contesto reale e non simulato.



## Interviste agli ex studenti che hanno partecipato alla formazione tecnica superiore del Gruppo Feralpi

A cura di Mariagrazia Marcarini

La proposta formativa della Feralpi Group, ha riscosso un notevole successo e ha permesso a studenti che avevano terminato il loro percorso nella Scuola secondaria di secondo grado di proseguire l'iter formativo mediante un apprendistato professionalizzante in grado di garantire contemporaneamente una formazione di qualità e l'ingresso stabile nel mondo del lavoro.

Per comprendere più a fondo questo esempio di *best practice*, si è pensato di porre alcune domande ai ragazzi stessi per capire come sia avvenuto il loro orientamento, con quali percorsi e con quale ruolo delle loro famiglie ed, infine, il loro grado di soddisfazione. Si è deciso di pubblicare integralmente le interviste dei ragazzi. Quello che emerge è una generale soddisfazione della scelta fatta, perché ha permesso loro di conciliare la voglia di proseguire gli studi, secondo i loro interessi, impegnandosi in un percorso formativo molto mirato e immediatamente professionalizzante e che alla fine della loro formazione li avrebbe portati all'assunzione in azienda, con il vantaggio di avere appunto un titolo riconosciuto.

Dalle interviste emerge che le famiglie hanno avuto un ruolo fondamentale nel supportare nel modo giusto le scelte dei figli, nonostante le 'pressioni' esterne che in un'intervista, in modo molto appropriato e calzante sono state definite come 'sovrainformazione disordinata'. Questa affermazione rende assolutamente l'idea di come le informazioni, che a volte vengono date, creino maggiore confusione anziché facilitare la scelta da compiere. E' fondamentale, quindi, la funzione di supporto che rivestono i genitori in queste situazioni, perché alcuni 'mediatori' dell'orientamento, oltre a dare informazioni confuse, premono fortemente sulle famiglie, affinché decidano in fretta ed eventualmente impongano una scelta, al di là della volontà dei loro figli, se questi ultimi sono disorientati o indecisi.

I ragazzi hanno anche sottolineato il ruolo di rilievo che hanno avuto alcuni docenti nell'aiutarli a riflettere sul loro percorso formativo futuro, non soltanto attraverso discorsi teorici, ma portando come esempio la loro esperienza lavorativa al di fuori del mondo della scuola. I docenti sono un punto di riferimento importante per l'orientamento dei loro allievi ed è necessario che siano consapevoli del loro ruolo e siano preparati adeguatamente a svolgerlo, affinché l'orientamento sia uno strumento realmente utile a compiere scelta una consapevole.

Le interviste sono molto interessanti perché fanno trasparire la maturità dei giovani, la consapevolezza di sé e l'autodeterminazione nella scelta che hanno effettuato. In particolare, dalle interviste emergono consigli molto 'saggi' e maturi soprattutto viene sottolineato come sia importante l'autonomia di pensiero e di scelta del percorso futuro, senza farsi condizionare dalle opinioni, non sempre disinteressate, degli amici per paura di perderli o di restare soli. Questa autonomia di pensiero, però, non deve essere chiusura verso consigli e suggerimenti che possono arrivare dai genitori o da alcune persone più 'esperte'. Tutto va ponderato con attenzione e soprattutto riflessione su di sé, su chi si è, su ciò che si vuole fare ed essere.

L'orientamento deve essere auto-orientamento, la persona deve aver acquisito strumenti adeguati che le permettano di effettuare una scelta autonoma e consapevole. E' evidente che, a volte, si possono fare degli errori di valutazione, ma c'è sempre la

possibilità di correggerli. E' sempre fondamentale però che le famiglie siano vicine e supportino adeguatamente i figli nel loro 'Progetto di vita'.

## 1°INTERVISTA

*Ti ricordi quale è stato il primo momento in cui hai dovuto pensare al tuo futuro, a quale percorso professionale desideravi fare e a quale scuola dovevi rivolgerti per avviarti in questa direzione? A chi ti sei rivolto per avere queste informazioni?*

Tutto risale alla prima metà dell'ultimo anno di scuola superiore quando, immersi nelle giornate di studio in previsione degli esami, bisognava cominciare ad interessarsi sul percorso da intraprendere al termine degli esami del 5° anno. La mia scelta di iniziare un'attività lavorativa era quasi scontata a tal punto di decidere di non informarmi su nessun percorso universitario. Tutto fino a quando, un giorno, ci è stato presentato un nuovo progetto proposto da un'azienda locale. Decisi allora di approfondire meglio, anche con il consiglio dei genitori, il programma di questo progetto per capire se potesse essere un buon compromesso per cominciare ad inserirmi nel mondo del lavoro.

*Come ti sono state date queste informazioni, in quali situazioni, in quali luoghi? (Colloqui individuali, colloqui di gruppo, test, visite a scuole, colloqui con gli insegnanti della scuola futura, ecc.)?*

Queste informazioni mi sono giunte direttamente nell'istituto che frequentavo in quanto si prevedeva una collaborazione tra quest'ultimo e l'azienda promotrice del percorso di formazione. Un motivo in più per cercare di approfondire meglio il programma del corso in quanto avrebbe messo in collegamento i miei ultimi anni di studio all'interno dell'istituto con il possibile inizio di un'attività lavorativa.

*Le informazioni che hai raccolto si sono poi rivelate utili? Ne ricordi una che si è rivelata particolarmente 'vera' proseguendo nel tuo percorso?*

Sicuramente tutte le informazioni che mi sono state date hanno rispecchiato in pieno quello che è stato affrontato per tutta la durata del corso. Ricordo in particolare il momento in cui ci era stato detto che al termine del percorso, dopo il superamento degli esami, avremmo avuto un posto di lavoro stabile. Questo si è rilevato un punto particolarmente importante in quanto oggi la tipologia di contratto che ci è stato fatto dall'azienda è quasi 'introvabile' altrove e ciò è dovuto forse alla crisi che in questo periodo ci sta colpendo.

*Che ruolo ha avuto la tua famiglia nel momento in cui hai dovuto scegliere il tuo percorso formativo? Ti sei sentito appoggiato o hai dovuto fare scelte contrastanti rispetto a ciò che desideravano i tuoi genitori?*

I consigli datimi dalla mia famiglia sono stati fra i motivi fondamentali grazie ai quali ho scelto di affrontare questo percorso. I miei genitori hanno cercato di darmi tutti gli appoggi possibili per farmi effettuare la scelta più adatta alle mie attitudini. Sicuramente devo dire grazie anche a loro per avermi convinto ad affrontare un corso professionalizzante che ha pienamente risposto alle mie aspettative.

*In quali altri momenti successivi, durante il tuo percorso formativo, hai avuto bisogno di ulteriori informazioni, oppure hai dovuto confrontarti con qualche persona esperta per capire se la strada che avevi scelto era quella giusta?*

Sinceramente già da subito avevo capito che stavo procedendo per la strada giusta a partire dalla struttura dell'azienda che mi ha assunto, dalla preparazione dei docenti e dall'esperienza dei tutor cui sono stato affidato durante il mio percorso di formazione. Nel corso del tempo il tutto è stato confermato anche da conoscenti esperti nel campo in cui sono stato inserito che mi hanno confermato che l'impostazione del corso (lezione in aula/lavoro in reparto) è il miglior modo per acquisire conoscenze, ma anche abilità e competenze.

*Se ci sono state queste situazioni, a chi ti sei rivolto?*

...

*C'è qualche ricordo particolare, legato a questi momenti, che vuoi raccontarci?*

...

*A tuo parere, ritieni che la necessità di avere tutti gli strumenti per orientarsi si verifichi più volte nella vita di un giovane? Se sì, perché?*

Secondo me la cosa è da ritenersi utilissima in quanto un giovane durante il suo percorso di istruzione/formazione potrebbe effettuare scelte sbagliate sia al termine della Scuola Media che dopo il conseguimento di un diploma di scuola superiore.

*Al percorso dell'apprendistato come ci sei arrivato e che giudizio ne dai?*

Il percorso di apprendistato mi è stato proposto durante il 5° anno di studi all'interno dell'istituto che frequentavo. Inizialmente ero un po' titubante visto che avevo già preso la decisione di dedicarmi ad un'attività lavorativa al termine degli studi; invece dopo alcune riflessioni ed un supporto da parte della famiglia ho deciso di provare ad intraprendere questo percorso. Sicuramente il mio giudizio a riguardo non può essere che positivo, grazie all'azienda che mi ha permesso di affrontare questo percorso, agli insegnanti ed ai tutor cui sono stato affidato. Questi ultimi sono stati fondamentali per il successo del corso.

*Se tu dovessi dare qualche 'consiglio' ad un ragazzo quindicenne che sta cercando di trovare la propria strada, che cosa gli diresti?*

Il consiglio che gli darei è innanzi tutto quello di non seguire le scelte dei propri amici per paura di perderli, ma di trovare un percorso di studi che si avvicini di più a quello che gli piacerebbe 'fare da grande'. Sicuramente non passerà tutte le ore della giornata di formazione in aula o in reparto e avrà quindi tutto il tempo durante le ore libere per dedicarsi agli amici! Inoltre gli consiglieri di ascoltare i suggerimenti dei genitori, i quali con un po' più di esperienza sapranno sicuramente dare qualche 'dritta' sul percorso di studi da affrontare, tenendo conto magari delle opportunità di lavoro che oggi giorno il mercato ci presenta.

## **2° INTERVISTA**

*Ti ricordi quale è stato il primo momento in cui hai dovuto pensare al tuo futuro, a quale percorso professionale desideravi fare e a quale scuola dovevi rivolgerti per avviarti in questa direzione? A chi ti sei rivolto per avere queste informazioni?*

Il momento in cui ho cominciato a pensare al mio futuro è stato il terzo anno delle scuole medie quando ho pensato che un indirizzo industriale sarebbe stato il percorso formativo migliore per prepararmi ad entrare nel mondo del lavoro. Per tali informazioni mi sono avvalso delle varie giornate orientative organizzate dagli istituti superiori e delle esperienze di ragazzi che avevano già conseguito il diploma superiore.

*Come ti sono state date queste informazioni, in quali situazioni, in quali luoghi? (Colloqui individuali, colloqui di gruppo, test, visite a scuole, colloqui con gli insegnanti della scuola futura, ecc.)?*

Durante le visite agli istituti e grazie alle informazioni ricevute da docenti e da alunni già diplomati ormai entrati nel mondo del lavoro.

*Le informazioni che hai raccolto si sono poi rivelate utili? Ne ricordi una che si è rivelata particolarmente 'vera' proseguendo nel tuo percorso?*

Sì, la formazione che fornisce un istituto industriale: nel mio caso mi ha consentito di poter entrare più facilmente nel mondo del lavoro e mi ha anche permesso di poter effettuare un'ampia scelta fra varie possibilità di impiego.

*Che ruolo ha avuto la tua famiglia nel momento in cui hai dovuto scegliere il tuo percorso formativo? Ti sei sentito appoggiato o hai dovuto fare scelte contrastanti rispetto a ciò che desideravano i tuoi genitori?*

La mia famiglia riteneva fosse una scelta giusta e mirata che mi avrebbe consentito di avere maggiori opportunità per entrare nel mondo del lavoro dopo il conseguimento del diploma.

*In quali altri momenti successivi, durante il tuo percorso formativo, hai avuto bisogno di ulteriori informazioni, oppure hai dovuto confrontarti con qualche persona esperta per capire se la strada che avevi scelto era quella giusta?*

Durante il terzo anno della scuola superiore mi sono confrontato con docenti che sono stati in grado di farmi capire l'importanza del mio percorso formativo, non solo con discorsi teorici, ma soprattutto portandomi l'esempio della loro esperienza lavorativa al di fuori del mondo scolastico. Secondo il mio punto di vista è una cosa fondamentale far comprendere ad un ragazzo che cosa viene richiesto dal mondo del lavoro. Credo che sia questa la vera importanza dell'insegnamento: avere insegnanti non solo preparati, ma insegnanti che con la professionalità acquisita nel mondo del lavoro riescono a trasmetterti quei valori e quella passione che un libro non riesce a farti capire fino in fondo.

*Se ci sono state queste situazioni, a chi ti sei rivolto?*

Al tutor didattico del corso ed al tutor di reparto.

*C'è qualche ricordo particolare, legato a questi momenti, che vuoi raccontarci?*

...

*A tuo parere, ritieni che la necessità di avere tutti gli strumenti per orientarsi si verifichi più volte nella vita di un giovane? Se sì, perché?*

Sì, l'orientamento per un giovane è molto importante in modo particolare durante il terzo anno della scuola media, durante il biennio e nel corso dell'ultimo anno delle scuole superiori. In questo modo il ragazzo riesce a valutare ogni singolo aspetto delle possibili scelte che gli vengono proposte.

*Al percorso dell'apprendistato come ci sei arrivato e che giudizio ne dai?*

Ho deciso di iscrivermi al corso dopo la presentazione di quest'ultimo fatta presso l'istituto tecnico industriale da me frequentato. È stato un ottimo percorso professionale per approfondire materie già affrontate all'ITIS e in modo particolare per acquisire competenze e non solo conoscenze. Lo studio di nuove materie mai affrontate prima mi ha dato una visione panoramica abbastanza ampia sulla mia professione.

*Se tu dovessi dare qualche 'consiglio' ad un ragazzo quindicenne che sta cercando di trovare la propria strada, che cosa gli diresti?*

Prima di tutto di seguire le sue passioni e di cercare di fare quello che gli piace di più, avvalendosi anche della consulenza di persone che già fanno parte del mondo del lavoro. Gli consiglieri poi di rivolgersi agli istituti superiori per poter effettuare la scelta migliore.

### **3° INTERVISTA**

*Ti ricordi quale è stato il primo momento in cui hai dovuto pensare al tuo futuro, a quale percorso professionale desideravi fare e a quale scuola dovevi rivolgerti per avviarti in questa direzione? A chi ti sei rivolto per avere queste informazioni?*

Il momento nel quale ho pensato per la prima volta al mio futuro è stato il momento della scelta della scuola superiore. Un momento delicato, nel quale un giovane, ancora 'inesperto' e totalmente all'oscuro delle caratteristiche del mondo del lavoro, si trova a dover prendere una decisione che nel bene e nel male condizionerà tutta la sua vita. Per avere informazioni ho seguito i classici 'orientando' con continui scambi di opinioni tra compagni alle prese con la stessa situazione, chiedendo consiglio agli amici più grandi e, ovviamente, ai genitori.

*Come ti sono state date queste informazioni, in quali situazioni, in quali luoghi? (Colloqui individuali, colloqui di gruppo, test, visite a scuole, colloqui con gli insegnanti della scuola futura, ecc.)?*

Ci sono stati dei colloqui di gruppo tenuti con degli allievi che già frequentavano le scuole prese in considerazione. Nelle occasioni di 'Open Day' e nella stessa classe della scuola media.

*Le informazioni che hai raccolto si sono poi rivelate utili? Ne ricordi una che si è rivelata particolarmente 'vera' proseguendo nel tuo percorso?*

In quel momento si è travolti da una serie di informazioni che creano una grande confusione; la fretta e la volontà di consigliare o addirittura 'imporre' una decisione da parte dei genitori, portano ad uno stato di 'sovrainformazione disordinata'.

*Che ruolo ha avuto la tua famiglia nel momento in cui hai dovuto scegliere il tuo percorso formativo? Ti sei sentito appoggiato o hai dovuto fare scelte contrastanti rispetto a ciò che desideravano i tuoi genitori?*

La famiglia nel mio caso ha dato un contributo abbastanza forte che non mi ha lasciato del tutto 'sereno'... io ho autonomamente deciso il tipo di scuola superiore e sono stato appoggiato dai miei genitori. Tuttavia mi fu imposta la frequenza di un istituto paritario e non di quello statale da me richiesto abbastanza insistentemente.

*In quali altri momenti successivi, durante il tuo percorso formativo, hai avuto bisogno di ulteriori informazioni, oppure hai dovuto confrontarti con qualche persona esperta per capire se la strada che avevi scelto era quella giusta?*

Sono sempre stato convinto della mia scelta e tuttora sostengo che sia stata quella giusta, considerando la natura del mio cammino professionale.

*Se ci sono state queste situazioni, a chi ti sei rivolto?*

...

*C'è qualche ricordo particolare, legato a questi momenti, che vuoi raccontarci?*

Ho vissuto serenamente i cinque anni di scuola superiore e conservo numerosissimi ricordi piacevoli, ma nessuno legato a ciò che la domanda richiede.

*A tuo parere, ritieni che la necessità di avere tutti gli strumenti per orientarsi si verifichi più volte nella vita di un giovane? Se sì, perché?*

È importante, soprattutto se un giovane si accorge di non aver intrapreso il cammino giusto e si trova sul punto di scegliere una nuova direzione. Per non perdere troppo tempo nella ricerca, è bene avere a disposizione un buon progetto di orientamento che aiuti nella scelta del percorso da intraprendere.

*Al percorso dell'apprendistato come ci sei arrivato e che giudizio ne dai?*

Sono arrivato al progetto di apprendistato tramite una campagna di diffusione del progetto messa in campo dall'azienda stessa.

*Se tu dovessi dare qualche 'consiglio' ad un ragazzo quindicenne che sta cercando di trovare la propria strada, che cosa gli diresti?*

Gli direi di valutare bene, di non dare peso a quello che è il pensiero comune, alle mode del momento e di confrontarsi con più persone possibili (magari più grandi, già immesse nel mondo del lavoro) in modo tale da avere un insieme di opinioni 'concrete' e di non limitarsi alle informazioni fornite dal classico volantino dell'istituto o alla chiacchierata dei rappresentanti di classe.

#### **4° INTERVISTA**

*1) Ti ricordi quale è stato il primo momento in cui hai dovuto pensare al tuo futuro, a quale percorso professionale desideravi fare e a quale scuola dovevi rivolgerti per avviarti in questa direzione? A chi ti sei rivolto per avere queste informazioni?*

Ho iniziato a pensare al mio futuro verso la fine della quinta classe superiore, quando diciamo si è costretti a pensarci. Nel mio caso avevo deciso a priori che non avrei intrapreso una carriera universitaria in quanto mi mancava la voglia di continuare gli studi. La scelta di frequentare una scuola ad indirizzo professionale come l'ITIS mi è stata di grande aiuto e mi ha lanciato nel mondo del lavoro data l'enorme richiesta di tecnici nella mia provincia. La mia scelta di frequentare l'ITIS è stata casuale in quanto mi sono accorto, dopo una bocciatura, che il liceo non era la scuola che faceva per me.

*Come ti sono state date queste informazioni, in quali situazioni, in quali luoghi? (Colloqui individuali, colloqui di gruppo, test, visite a scuole, colloqui con gli insegnanti della scuola futura, ecc.)?*

Durante la quinta classe dell'ITIS sono state varie le occasioni in cui ho avuto la possibilità di rendermi conto di ciò che avrei potuto fare da "grande". Ancor prima di finire la scuola già qualche ditta/agenzia mi aveva contattato con proposte di lavoro, ma l'orientamento effettuato a scuola, dove era stato presentato il corso d'apprendistato Feralpi, subito mi aveva colpito. Tuttavia ciò che mi ha spinto realmente a fare domanda di ammissione al corso è stato il consiglio di un amico che già lo frequentava.

*3) Le informazioni che hai raccolto si sono poi rivelate utili? Ne ricordi una che si è rivelata particolarmente 'vera' proseguendo nel tuo percorso?*

Direi di sì in quanto la scelta di frequentare il corso d'apprendistato proposto da Feralpi mi ha dato buone prospettive per il futuro.

*Che ruolo ha avuto la tua famiglia nel momento in cui hai dovuto scegliere il tuo percorso formativo? Ti sei sentito appoggiato o hai dovuto fare scelte contrastanti rispetto a ciò che desideravano i tuoi genitori?*

I miei genitori hanno sempre spinto affinché io frequentassi un corso di laurea universitario. Diciamo che il corso Feralpi è stato un buon compromesso. La mia famiglia ha comunque sempre appoggiato le mie scelte.

*In quali altri momenti successivi, durante il tuo percorso formativo, hai avuto bisogno di ulteriori informazioni, oppure hai dovuto confrontarti con qualche persona esperta per capire se la strada che avevi scelto era quella giusta?*

No non ce n'è stato bisogno, la strada che ho intrapreso l'ho scelta io e sapevo a cosa sarei andato incontro.

*Se ci sono state queste situazioni, a chi ti sei rivolto?*

...

*C'è qualche ricordo particolare, legato a questi momenti, che vuoi raccontarci?*

...

*A tuo parere, ritieni che la necessità di avere tutti gli strumenti per orientarsi si verifichi più volte nella vita di un giovane? Se sì, perché?*

Sarebbe utile che un ragazzo avesse la possibilità di orientarsi al meglio per trovare la propria strada, ma dubito che qualsiasi ragazzo a quindici anni o a diciotto si renda bene conto di ciò che lo aspetta nel mondo del lavoro. Consiglierei a chiunque di continuare gli studi in università o in corsi parauniversitari come il corso Feralpi e magari di andare all'estero qualche anno per acquisire ulteriore esperienza.

*Al percorso dell'apprendistato come ci sei arrivato e che giudizio ne dai?*

All'apprendistato professionalizzante sono arrivato grazie all'orientamento svolto a scuola, ma ciò che realmente mi ha convinto è stato il consiglio di un amico che già frequentava il primo anno del corso Feralpi.

*Se tu dovessi dare qualche 'consiglio' ad un ragazzo quindicenne che sta cercando di trovare la propria strada, che cosa gli diresti?*

Gli direi di trovare un'università con un indirizzo che gli piaccia e provare in tutti i modi a continuare gli studi. Questo solamente perché in Italia non penso esistano molti corsi come quello proposto da Feralpi al quale ho avuto la fortuna di partecipare.

## 5° INTERVISTA

*1) Ti ricordi quale è stato il primo momento in cui hai dovuto pensare al tuo futuro, a quale percorso professionale desideravi fare e a quale scuola dovevi rivolgerti per avviarti in questa direzione? A chi ti sei rivolto per avere queste informazioni?*

Come penso succeda a tanti ragazzi, il primo momento in cui ho dovuto pensare al mio futuro professionale è stato l'anno di frequenza della terza media quando ho dovuto scegliere quale sarebbe stata la scuola adatta a me e quale indirizzo scolastico avrebbe potuto darmi maggiori garanzie per un futuro di lavoro. Per avere informazioni precise ho visitato parecchie scuole superiori ed ho partecipato ad incontri di orientamento per capire se questa o quella scuola fosse più adatta alle mie aspettative. Questo è stato possibile grazie all'aiuto dei professori che ho avuto alle scuole medie che secondo me hanno un ruolo fondamentale nel farti capire quale può essere la tua strada e quale percorso formativo può meglio rispondere alle tue attitudini. Possono così aiutarti a scegliere un indirizzo piuttosto che un altro.

*Come ti sono state date queste informazioni, in quali situazioni, in quali luoghi? (Colloqui individuali, colloqui di gruppo, test, visite a scuole, colloqui con gli insegnanti della scuola futura, ecc.)?*

Ho ricevuto queste informazioni tramite visite a scuole e con qualche colloquio effettuato durante gli incontri di orientamento collettivi effettuati nei vari incontri presso le scuole alla cui frequenza potevo essere interessato.

*3) Le informazioni che hai raccolto si sono poi rivelate utili? Ne ricordi una che si è rivelata particolarmente 'vera' proseguendo nel tuo percorso?*

Le informazioni che ho raccolto si sono rivelate molto utili in quanto mi hanno aiutato a capire quale poteva essere la mia strada e cosa mi sarebbe potuto piacere e cosa no. Un'informazione che poi si è rivelata particolarmente vera è stata quella che diceva che per quanto riguarda gli istituti tecnici alla fine del percorso formativo c'è un'elevatissima possibilità di lavoro. Questo ha influenzato molto la mia decisione per quanto riguarda la scelta del mio futuro percorso scolastico e lavorativo.

*4) Che ruolo ha avuto la tua famiglia nel momento in cui hai dovuto scegliere il tuo percorso formativo? Ti sei sentito appoggiato o hai dovuto fare scelte contrastanti rispetto a ciò che desideravano i tuoi genitori?*

Partendo dal fatto che a mio avviso un ragazzino di una certa età non è ancora in grado di capire perfettamente quale possa essere il suo domani e avere già chiaro il suo percorso, la mia famiglia ha sempre cercato di indirizzarmi verso un certo tipo di futuro che fortunatamente è stato coincidente con il mio desiderio e le mie attitudini. Quindi posso dire che ho sempre ottenuto appoggio per quanto riguarda questa mia scelta di vita.

*In quali altri momenti successivi, durante il tuo percorso formativo, hai avuto bisogno di ulteriori informazioni, oppure hai dovuto confrontarti con qualche persona esperta per capire se la strada che avevi scelto era quella giusta?*

Personalmente non ho avuto bisogno di molti altri colloqui, anzi, a memoria non ne ho più fatti perché durante il mio percorso formativo superiore sono riuscito a comprendere da solo con le mie forze quale poteva essere la mia strada e quella ho intrapreso.

*Se ci sono state queste situazioni, a chi ti sei rivolto?*

...

*C'è qualche ricordo particolare, legato a questi momenti, che vuoi raccontarci?*

...

*A tuo parere, ritieni che la necessità di avere tutti gli strumenti per orientarsi si verifichi più volte nella vita di un giovane? Se sì, perché?*

Sicuramente nella vita di un giovane è fondamentale che si possano avere a disposizione tutti gli strumenti per orientarsi in quanto, come ripeto, in giovane età non si è ancora in grado di capire da soli quale sia la strada giusta e bisogna riuscire a capire quale percorso possa interessare e quale no, cosa potrebbe piacere e cosa no, quale formazione scolastica potrebbe dar più sbocchi nel futuro mondo del lavoro.

*9) Al percorso dell'apprendistato come ci sei arrivato e che giudizio ne dai?*

Al percorso di apprendistato professionalizzante sono arrivato grazie ad uno stage che ho effettuato in Feralpi dove mi hanno parlato di questa possibilità che ho accolto subito con grande entusiasmo in quanto è una validissima alternativa all'università e ti dà la possibilità di conseguire un titolo che può essere molto importante, ti fa entrare nel mondo del lavoro in maniera molto diversa rispetto a qualunque altra realtà e mette a disposizione oltre al percorso formativo in aula la possibilità di lavorare in reparto affiancati da persone esperte fino ad arrivare ad essere assunti con un contratto di lavoro a tempo pieno e indeterminato; cosa che in questo periodo di crisi è fondamentale per i giovani di oggi. Ho trovato questa possibilità molto innovativa per i giovani che escono da una scuola Superiore. Personalmente posso dire di essermi trovato molto bene sia a livello formativo che lavorativo. Il corso mi ha dato la possibilità di inserirmi nel mondo del lavoro in una realtà molto dura e mi ha dato l'ulteriore possibilità di avere una retribuzione che per dei ragazzi di 20 anni in questo periodo è un privilegio.

*Se tu dovessi dare qualche 'consiglio' ad un ragazzo quindicenne che sta cercando di trovare la propria strada, che cosa gli diresti?*

L'unica cosa che potrei dire ad un ragazzo che sta cercando di trovare la propria strada è che qualunque percorso sceglierà sarà duro perché nella vita di cose semplici non ce ne sono molte e bisogna sempre impegnarsi e dare il massimo per raggiungere il proprio obiettivo; dovrà pensare bene a cosa vorrà fare e sentire diversi pareri di persone più esperte e non perdere gli incontri di orientamento che possono far capire come funziona il mondo del lavoro.



## **INTERVISTE**

## **Vocational secondary schools and the transition to work Interview to Christopher H. Tienken<sup>494</sup> on secondary vocational school and apprenticeship in New Jersey**

edited by Andrea Rega

Doctoral School in human capital formation and labour relations  
University of Bergamo

**1. New Jersey students<sup>495</sup> finish eighth grade between the ages of 13 and 14, and for the following four years they can attend a vocational course of study<sup>496</sup> in order to obtain their high school diploma.**

**What percentage of students who begin high school decide to undertake secondary vocational education, and what type of profile do these students have when they begin such a course of study?**

Approximately 10% of the New Jersey high school student population attends vocational education schools. It is about 40,000 students. Each of the 21 counties (provinces) in New Jersey has at least one vocational high school where students from around the county can attend.

The average student who attends a vocational school to learn a trade such as auto technician or electrician is someone who does not want to pursue a university degree immediately or ever. It is someone who prefers to learn by doing, perhaps epitomizing Dewey's experiential learning. Traditional vocational education students generally do not do as well in their academic subject, for many reasons. A common reason given by the students themselves is that the academic disciplines simply do not connect to their lives and they do not see the relevance. They want to do pursue something that matters to them. This feeling is due in part because of the new culture in the United States that values college over trades. Thus, the high school curriculum is increasingly standardized and prescribe toward college, not careers. Vocational students often describe being bored in some of their academic courses because the content lacks sense and meaning to them and it does not directly relate to what they want to do for a career.

**2. In New Jersey, as in other states in the US, state and local legislation has substantial liberty in terms of school curriculum. The US education system is, in fact, quite decentralized: each state has significant legal and organizational autonomy as far as education is concerned. Is this kind of assumption yet true?**

---

<sup>494</sup> Christopher H. Tienken, EdD is an Assistant Professor at Seton Hall University in the Department of Education Leadership, Management, and Policy. His areas of research include public school curriculum and assessment policy. He is also the owner of the The Ricerca Group, LLC, an international education consulting firm.

<sup>495</sup> Until 2006, the education system in New Jersey had a 4+4+4 structure: four years of elementary school, four years of middle school and four years of high school. In 2006, this system was changed to a 5+3+4 structure. Elementary school was changed to five years while middle school was shortened by a year, to only three years. At the same time, the compulsory education age was set at 16.

<sup>496</sup> The term "course of study" has been used because in some cases it is possible to attend a vocational educational course at a high school which is not divided into separate courses of study (academic, technical, professional, etc..). In this case, the difference between the courses of study is not in the structure of the school but rather in the students' choice of classes. Of course the different classes students take influence their educational profile upon graduation.

This is not true anymore. In 1997 New Jersey state bureaucrats imposed a centralized curriculum for all 500 school districts. More than 1.5 million students had to all learn the same content in the same grade levels. Since 2009, 45 states in America adopted a single curriculum and a national assessment in grades 3-8 and one year in high school. Now in America, a small group of wealthy elites have taken control of the public education system with the imposition on the Common Core State Standards for mathematics and Language Arts. The Common Core is a national curriculum developed by a group of corporations, consultants, and several individuals of the elite class.

In the past 15 years the entire public school system has become highly centralized and nationalized. I believe this is very dangerous for our democracy and the creativity and innovation of our students in the long term. There is more than one way to think, yet now all students must demonstrate understanding and thinking in one way on a single test. America is the third largest country, in terms of population, in the world. We are very diverse country culturally, geographically, and ideologically. To think that one curriculum can serve the needs of all our students is anti-intellectual.

One potential future problem for students who pursue a vocational education is that all students will be required to take a national academic exam beginning in either 2014 or 2015. Regardless of their type of vocational program, all students will have to pass this exam in mathematics and reading/writing to graduate high school, even if they do not plan to attend a university. This might be difficult for some students who study the trades because their focus is not academics. Their primary focus is to learn their trade so they can gain employment. The imposition of a national academic exam might force more vocational students to spend more time on academics and less time on their career preparation. I am concerned that the forceful imposition of a common national curriculum and assessment will harm some students who do not want to pursue a university degree because the standardized curriculum is academically focused, not focused on vocations.

**3. Could you illustrate an example of a common type of secondary vocational school<sup>497</sup> in New Jersey? How are academic and vocational education integrated in the curriculum? How are internships in the students' fields of vocational study structured, and how are they evaluated? What is the typical student's cultural and professional profile upon graduation?**

Until the 1990's, the most common form of secondary vocational school was a separately located school in a county (province) that was open to all secondary school students in that province. Typical vocational education schools offered degrees in what are known as the "trades". The schools served students who were not going to go to college. The various high school degrees allowed students to become auto technicians, computer technicians, carpenters, electricians, plumbers, beauticians, secretaries, and other types of tradesmen.

However, things have changed greatly. Since about 1995 there has been an increase in specialty academies and a decrease in traditional vocational schools. These new specialty academies include schools focused on technology, known as the High Technology High School, schools focused on marine sciences, medical sciences, and business. The new

---

<sup>497</sup> Most vocational schools in the United States are structured around the follow areas of interest: Agriculture and Renewable Resources, Business, Marketing and distribution, Health care, Public and protective services, Trade and industry, Technology and communications, Personal and other services, Food service and hospitality, Child care and education.

academies are closed systems: they have entrance criteria. Therefore, in some cases only the highest academically achieving students can access them.

In New Jersey high academic achievement correlates strongly to family wealth. Therefore, most of the students who are admitted to the academies come from wealthier families. Students from poverty have less opportunities to enter these academies. In essence, these new academies have become private schools financed by public money. This is the opposite of what public education was supposed to be as it was initially envisioned. Public education was supposed to serve the needs of all students, not just those who are wealthy.

**4. Along with the vast selection in school curriculum, there is an equally large variety of schooling options, both public and private, which offer several types of education.**

**In the case of public secondary vocational education, how are teachers and school principals recruited and chosen?**

Since 2003 there have been strict certification guidelines for teachers. In most cases all teachers must pass a teaching exam and some other types of content area exams. All teachers are supposed to be “highly qualified” according to federal and state regulations. In most public schools, the principals must have at least a masters degree and have had passed a national principal certification exam. Each school recruits its own teachers and principals, although recruits must be certified. There is not a centralized recruitment center. Teachers in vocational schools who teach subjects such as carpentry, electricity, or plumbing must also have experience in those fields.

**5. With a high school diploma, students can continue on to post-secondary education: undergraduate university programs, junior or community college, and vocational technical institutions.**

**What opportunities for additional education or further technical training does an 18-year-old with a secondary vocational school diploma have? Can he enroll in any post-secondary program or, in this case, are there limitations on his options? Furthermore, what differences are there between a *certificate* (such as an Associate’s Degree or a Sub-Baccalaureate Certificate) and a *degree* (Bachelor’s Degree)?**

A student’s post-secondary opportunities depend on the student’s high school preparation. For students in an academic program, they can more easily attend a four-year college or junior college or community colleges. For students in a trade program such as plumbing or auto technician they will most likely attend post-secondary certificate training programs in their specialty field. However, even those students in the trades can attend a junior college or community college for an Associate’s Degree. Many of the community colleges offer certification programs in vocational trades.

**6. Post-secondary educational institutes, as opposed to primary and secondary institutes, are less bound to the local school board, especially in financial terms. For this reason they require more federal financial funding. Funding which is granted exclusively to institutes and educational programs that have been accredited by the *Department of Education* of the federal government.**

## **How does the accreditation process work? What role do *Nationally Recognized Accrediting Agencies* and *National Institutional and Specialized Accrediting Bodies* play?**

In the United States we have public and private universities. For about the past 10 years there has been a large decrease in the amount of funding for public universities. The individual states primarily fund public universities and most states have made very large cuts. Therefore, student tuitions are now very high in some states. Many students must take out loans to pay for college. It is common now for students to graduate owing \$20,000 to \$40,000 for their public university degrees and at least two times that amount for private universities. Private universities receive less state and federal funding and charge higher tuitions to make up the costs.

Most universities are accredited by the Middle States Commission. However, each specialty college within the universities have their own accrediting bodies. They require certain types of courses be offered and certain types of internships or experiences. For teachers, the programs across the country are very similar because they are regulated by the same accrediting bodies. This has caused a large amount of standardization and centralization of teacher and principal preparation.

**7. As far as post-secondary vocational education is concerned, students can do apprenticeships<sup>498</sup> that allow them to combine apprenticeship training with earning community college credit. In this way, the worker-student can obtain an Associate's Degree or Certificate at the end of the apprenticeship program, which typically lasts between three and five years.**

**How is this course of study structured? Are students given a labor contract? Is it possible to obtain a higher degree than a Certificate through an apprenticeship? Is it possible to begin an apprenticeship before 17-18 years of age?**

In most cases the student does not earn a degree from a college. However, they do earn professional certifications that help them get employment in their trade after school. Most of the trades such as auto technician, electrician, plumbing, etc. help their students get jobs when they are seniors in high school. They complete a paid internship or apprenticeship while earning part of their certifications during their last year of high school and then finish their certifications with their new employers. Of course this depends on their trade, but many trades hire students during their last year of high school and help them make the transition from high school to work.

**8. Apprenticeship programs are unique because they provide the apprentice with hands-on educational experience that allows him to acquire the specific skills needed to perform a job. For this reason, courses are often divided into *skill areas* that represent the core curriculum. The supervision of these important aspects of the course of study is in the hands of certified instructors and experienced journeymen who evaluate the apprentice's skills acquisition.**

---

<sup>498</sup> Several types of apprenticeships in different professional fields are available: Automotive Technician, Certified Nursing Assistant, Commercial Carpenter, Corrections Officer, Culinary, Electrician (Inside Wireman, Outside Lineman, Residential Wireman), Refrigeration Technician, Insulator, Ironworker, Pipefitter, Plumber, Sheet Metal Worker, Telecommunications Installer, Carpenter, etc.

**What is the certification process for these instructors? What is the role of the National Joint Apprenticeship and Training Committee (NJATC)?**

The NJATC is one example of an apprenticeship program. That program is conducted by International Brotherhood of Electrical Workers (IBEW) and the National Electrical Contractors Association (NECA). The program trains people to work in specific areas related to electricity such as electrical lineman and telecommunications installer. These types of apprenticeship programs are voluntary and organizations like the NJATC do not set federal regulations.

**9. A young person who decides to undertake a vocational course of study typically wants to begin a career in his particular field of study.**

**What is the employment rate in New Jersey for young people who have a degree from a secondary vocational educational institute, as compared to those with a post-secondary degree, and those who have a degree from an apprenticeship program?**

According to the United States Bureau of Labor Statistics, the national unemployment rate was 8.2% in May 2012. The rate was higher for people without a high school diploma: 13% whereas the rate was 8.1% for high school graduates who did not attend college. The unemployment rate was 7.9% for people with some college or an Associate's Degree and 3.9% for people with at least a Bachelor's Degree. In New Jersey, the overall unemployment rate was 9.2%. The national unemployment rate for Whites was 7.4% whereas it was 13.6% for Blacks and 11.0% for Hispanics. The rate was 5.2% for Asians. The demographic trends in New Jersey follow a similar pattern to those of the nation. There is some international evidence to suggest that vocational education helps students enter the labor market easier when first starting their careers<sup>499</sup>. However, that evidence also suggests that vocational career unemployment rates are higher for people ages 55 to 65 compared to those with a general education.

---

<sup>499</sup> Hanushek, E.A., Woessmann, L., & Zhang, L. (2011, October). General education, vocational education, and labor-market outcomes over the life-cycle. NBER Working Paper 17504, National Bureau of Economic Research. Retrieved from: <http://ideas.repec.org/>.

## Il pensiero di Gaston Bachelard: spunti epistemologici e didattici Intervista a Carlo Vinti dell'Università di Perugia

a cura di Nadia Correale

Scuola Internazionale di Dottorato in Formazione della Persona e Mercato del Lavoro  
Università di Bergamo

A seguito del Convegno che si è svolto dal 7 al 9 marzo presso le Università di Bergamo e Bicocca dal titolo: *Bachelard e le 'provocazioni' della materia*, abbiamo voluto approfondire alcuni aspetti emersi dalle relazioni e dai vivaci dibattiti suscitati da esse, ponendo alcune domande a Carlo Vinti. La ricerca di Vinti si concentra sulle figure e il pensiero di Michael Polanyi (1891 – 1976) e di Gaston Bachelard (1884 – 1962) nel quadro di una ricostruzione storico-critica in riferimento alla nozione di *epistemologia personalista*.

**D. Ritiene che attualmente, per lo meno in ambiti di ricerca, sia stato scalfito il 'mito' della conoscenza scientifica raggiungibile solo mantenendo un certo distacco dal fenomeno in esame e non concependo che il soggetto implicato nello studio si impegni totalmente, compresa la dimensione affettiva, come invece soprattutto Polanyi afferma («La logica pura sarebbe il pensiero puro del *non importa chi studia, non importa cosa, non importa dove e non importa quando*»<sup>500</sup>; «un tentativo di spersonalizzare la nostra conoscenza [...] risulterebbe, se strettamente perseguito, in una alienazione che renderebbe tutte le osservazioni [...] prive di significato.»<sup>501</sup>)?**

**R.** Degli utili chiarimenti possono arrivare facendo riferimento ai termini entro i quali si è sviluppata la riflessione epistemologica sull'argomento.

La tentazione di molta parte della riflessione novecentesca sulla scienza è stata quella di configurarsi come epistemologia 'senza soggetto conoscente', per usare una nota espressione di Karl Popper, proprio perché al suo interno, nella considerazione dello *statuto* della conoscenza scientifica la funzione e la partecipazione attiva e creativa di soggetto viene denunciata come *irrilevante*, anzi come impalcatura surrettizia e fittizia, presupposto invocato e imposto dal sapere filosofico, ma priva di ogni legittimazione reale nella concreta pratica conoscitiva. Ha scritto a suo tempo Louis Althusser, interpretando un sentire intellettuale e filosofico assai diffuso: «Ogni discorso scientifico è per definizione un discorso senza soggetto; non vi è soggetto della scienza se non nell'ideologia della scienza»<sup>502</sup>.

E se l'esito più radicale di questo processo di *decostruzione* – potremmo parlare benissimo seguendo Michel Foucault di «morte del soggetto»<sup>503</sup> – lo si può ritrovare nelle tesi più riduttive del neopositivismo logico, dove il soggetto, nella sua funzione creativa e autonoma, viene sostanzialmente cancellato dall'impresa conoscitiva, le tendenze riduzionistiche nei confronti del soggetto conoscente, in particolare nei confronti del

<sup>500</sup> G. Bachelard, *L'impegno razionalista*, Jaca Book, Milano, 2003, p. 48.

<sup>501</sup> M. Polanyi, *Conoscere ed essere*, Armando editore, Roma, 1988, p. 155.

<sup>502</sup> L. Althusser, *Positions*, Paris, Éditions Sociales, 1976, p. 123.

<sup>503</sup> M. Foucault, *Le parole e le cose* (1966), trad. it. di Emilio Panaitescu, Milano, Rizzoli, 1967, pp. 367-368.

riconoscimento di un suo ruolo attivo nella elaborazione della conoscenza scientifica, sono più che semplici tentazioni anche per quegli indirizzi non propriamente riconducibili all'empirismo o al positivismo più intransigenti.

Così, anche nel dibattito epistemologico odierno, la conoscenza scientifica è ritenuta pienamente garantita nei suoi aspetti oggettivi quando riesce a liberarsi dai condizionamenti soggettivi e, contemporaneamente, quando neutralizza ogni intervento autonomo del soggetto conoscente, ogni contributo originale della soggettività conoscitiva in quanto tale, della persona. Su questa posizione paiono in fondo convergere, non solo, come si diceva, le tesi dei maggiori esponenti del neopositivismo ma appunto, fatte le debite distinzioni, anche Popper e la sua difesa della conoscenza scientifica come 'conoscenza oggettiva'. L'ideale sarebbe, per usare il titolo di una nota opera Thomas Nagel, considerare l'oggettività scientifica come il risultato di 'uno sguardo da nessun luogo'.

La nostra ricerca e riflessione si è concentrata, soprattutto in questi ultimi anni, sul tentativo di dimostrare che le cose non stanno proprio così. Quella scientifica, a nostro avviso, è un tipo di esperienza che coinvolge l'uomo in ciò che ha di più proprio e peculiare. Abbiamo cercato di dirlo attraverso le autorevoli e originali posizioni di Michael Polanyi e Gaston Bachelard, dapprima indagate autonomamente e poi messe a confronto in *Epistemologia e persona. Dittico su Polanyi e Bachelard* (Armando, Roma 2008).

Per Polanyi la conoscenza scientifica, per la sua corretta e piena elaborazione, richiede la partecipazione della persona umana in *tutte* le dimensioni che le sono proprie, da quelle più astrattamente intellettuali a quelle più concretamente corporee. Nella elaborazione della conoscenza, come del resto in ogni atto umano, insiste Polanyi, possiamo ritrovare il simultaneo concorso delle dimensioni esplicite e linguistiche ma anche di quelle implicite (*tacite*) e non linguistiche, di quelle relative all'autonomia e creatività dell'individuo ma anche di quelle derivanti dal suo collocamento ontologico e culturale, di quelle teoreticamente pure, ma anche di quelle più passionali ed emozionali. Ricordiamo che è di Polanyi, che fa seguito ad analoghe indicazioni di Ernst Cassirer, la denuncia del 'mito' moderno, incarnato dalla posizione teorica di Pierre Simon Laplace, di una conoscenza che si configuri come tale nell'assoluto 'distacco' del soggetto conoscente rispetto agli oggetti della conoscenza e nel completo, esaustivo 'dominio' di tali oggetti. Quello di Laplace, avverte Polanyi è un mito mai realizzato proprio perché irrealizzabile. Del resto anche l'epistemologo analitico Nagel, sopra richiamato, conclude che «uno sguardo da nessun luogo» è, per l'uomo, praticamente impossibile.

Bachelard, da parte sua, dentro una concezione veramente austera del soggetto della scienza come «soggetto qualunque», facendo il contrappunto a Sartre, parla d'*impegno (engagement)* del soggetto stesso, a proposito della conoscenza scientifica, ma tale carattere non è riferito, come in Polanyi, al soggetto nella interezza delle sue dimensioni e funzioni, ma all' 'uomo di scienza' che esprime tutte le sue potenzialità nell'ambito ben delimitato della razionalità, nell'esercizio sempre 'sorvegliato' della stessa. Si tratta di un vero e proprio '*engagement rationaliste*'. Anche per Bachelard, perciò, la conoscenza scientifica può essere definita conoscenza personale nel momento in cui il soggetto conoscente, ridotte e neutralizzate, attraverso un rigoroso esercizio psicanalitico,



le sue scorie naturalistiche e psicologiche, assolve al dovere di pensare scientificamente il reale, più in generale, al dovere – una specie di imperativo categorico - del fare scienza.

La lezione di Polanyi e Bachelard ci sembra porti utili indicazioni sull'idea di un'esperienza scientifica vista come impresa umana volta alla conoscenza del reale.

**D. Bachelard ci invita a mantenere una dialettica costruttiva tra approccio teorico e pratico in modo tale da permettere l'emergere incessante di nuovi pensieri e nuove prassi con l'obiettivo di compiere la nostra razionalità («Ogni coscienza di cultura si sviluppa in un intimo dialogo fra l'empirista e il razionalista [...] cooperazione dei servitori della dimostrazione [...] in cui teoria e tecnica scambiano i loro insegnamenti. »<sup>504</sup> «La dialettica del razionale e dello sperimentale provoca dei rovesciamenti continui, rendono assolutamente vane le descrizioni fornite dalle prime indagini, del tutto instabili le prime costruzioni di concetti. »<sup>505</sup>). Attualmente, in base al suo punto di vista, quali sono le sfide più incalzanti e quali le risorse di pensiero attraverso cui possiamo liberarci da riduzioni, preclusioni o schematismi che non ci consentono di affrontare nella prospettiva più idonea tali problematiche?**

R. L'epistemologia bachelardiana è difficilmente classificabile entro le tradizionali categorie filosofiche del razionalismo e dell'empirismo, del deduttivismo e dell'induttivismo. Per lui il razionalismo, senza lo stimolo dell'esperienza, abbandonato a se stesso, all'assolutezza tautologica autoreferenziale delle sue operazioni, declina ineluttabilmente in dogmatismo, mentre l'empiria non diffalcata dagli schemi razionali è ben lontana dal presentarsi sotto una veste scientifica, finisce anzi per configurarsi come uno dei più potenti ostacoli epistemologici.

Certo è che Bachelard, in questo al pari di Popper e di Reichenbach, tiene a distinguere tra una 'psicologia dell'invenzione' da una 'logica della dimostrazione', difende lo statuto razionale dell'impresa scientifica, arrivando perfino sostenere come il fatto scientifico, nell'epoca della fisica e della chimica contemporanee, sia in prima istanza una creazione del pensiero, un 'ciuffo di ragioni', assolutamente lontano da ogni figurazione geometrica e sensoriale. Lo scienziato di oggi non *trova* o *ri-trova* più i corpuscoli della microfisica o gli elementi della chimica ma li crea anzitutto attraverso lo strumento razionale.

C'è da aggiungere però come questa essenziale caratterizzazione teoreticistica degli oggetti della scienza – Bachelard, rovesciando a suo modo Kant, giunge a chiamarli addirittura *noumeni*, cioè oggetti di puro pensiero – viene poi drasticamente temperata attraverso la nozione di realizzazione tecnica. Quella di Bachelard può allora ben definirsi un'epistemologia costruzionistica nella quale risulta essenziale la cooperazione dei teorici tra di loro, dei tecnici, la cooperazione della comunità dei teorici con quella dei tecnici. Si può parlare, come fa Bachelard in modo anche ridondante, di dialettica, con l'avvertenza

<sup>504</sup> G. Bachelard, *Il razionalismo applicato*, pag. 30, Dedalo, Bari 1993, pp. 45-47.

<sup>505</sup> Bachelard, [1993], p. 28.

però che si tratta di una dialettica duale sempre 'aperta', mai ricomponibile, come nello schema hegeliano, in una sintesi.

Una tale dialettica si innerva poi nell'informazione e nella specializzazione, vale a dire nell'effettivo scambio di saperi e di tecniche. La necessità dell'informazione e della specializzazione costituiscono l'essenziale apertura dell'intelligenza e della scienza. L'intersoggettività della scienza basata proprio sul contributo specifico dei singoli ricercatori, ciascuno portatore della propria professionale conoscenza dei problemi teorici e tecnici, è forse il messaggio più originale di Bachelard.

In scienza, nei laboratori scientifici, non si può ricercare e lavorare da soli. Ma ciò non indica un difetto bensì un pregio dell'esperienza scientifica. Aver bisogno degli altri, di altri che conoscano problematiche specifiche, di altri che sappiano maneggiare strumenti specializzati, non è un limite, ma un'essenziale apertura. Bachelard, da questo punto di vista esalta gli scienziati e ridicolizza i filosofi: i primi dalla mente aperta e dal lavoro in comune, i secondi chiusi nei loro dogmatismi e nelle loro elucubrazioni solitarie, nelle loro 'robinsonate', come sarcasticamente egli le chiama.. A ben pensarci, un poco di ragione forse l'aveva!

**D. Pensa che nella società odierna sussista un buon equilibrio tra sapere teorico, più squisitamente scientifico, e sapere pratico e tecnologico? Se questo rapporto è incrinato in un verso o nell'altro (mi riferisco ad esempio a processi di automazione che limitano la necessità di impiego della perizia umana) oppure addirittura, non sussiste adeguata comunicazione tra i due ambiti, quali sono i motivi a suo parere?**

**R.** Proviamo a rispondere, coscienti del rischio di banalizzazioni purtroppo sempre ricorrenti quando si affronta questo tema. La questione, semplificando enormemente, può venir esaminata su un duplice piano, uno più squisitamente sociologico l'altro più propriamente epistemologico.

Per quanto riguarda il primo piano, non c'è dubbio che quella odierna deve essere definita una società super-tecnologizzata, organizzata in tutto e per tutto sulla tecnologia e sui suoi prodotti. La tecnica sta invadendo tutti i campi dell'esperienza umana contribuendo a modificarli e arrecando in ciascuno di essi enormi vantaggi. Tanto per fare degli esempi oggi tra i più eclatanti: il campo del lavoro (agricolo, manifatturiero, ecc.), il campo amministrativo, il campo delle comunicazioni (nelle diverse specie in cui esse si presentano e nelle quali l'esplosione tecnologica è molto evidente), ecc.

Tutto questo comporta, accanto agli indiscutibili vantaggi, pericoli altrettanto incombenti, relativi al restringimento della libertà delle persone e all'annullamento quasi della loro sfera privata e della loro iniziativa creativa.

Sul piano epistemologico e filosofico in generale le cose stanno altrimenti. E' vero che presso taluni, troppi filosofi del Novecento si sono moltiplicati le 'omelie e i piagnistei' – l'espressione è di Bachelard – contro le derive tecnologiche e specialistiche della scienza contemporanea, così come non possono passare sotto silenzio le analisi profonde di Edmund Husserl, di Martin Heidegger, degli esponenti più in vista della Scuola di Francoforte, sull'intrinseco apporto che si è venuto a creare, dalle radici della

modernità illuministica e positivista, tra sapere, tecnica, specializzazione e alienazione umana.

A cominciare da Bachelard e Popper, tuttavia, nel quadro assolutamente austero di un'epistemologia del 'soggetto qualunque' (Bachelard), o di un'epistemologia 'senza soggetto conoscente' (Popper) si è rivalutata la dimensione congetturale, creativa, teoricamente attiva ed eticamente responsabile del fare scienza. Se pensiamo, ad esempio alla definizione popperiana di metodo scientifico – 'problemi, teorie, critiche' – dobbiamo dedurre che il gioco della scienza è per gran parte teorico, e solo nella sua dimensione finale, pur sempre decisiva, si traduce in un confronto con l'esperienza empirica, con gli strumenti e la verifica attraverso il mezzo tecnologico.

Non vorremmo, tuttavia, cadere in una situazione opposta a quella inizialmente presentata: il teoreticismo coltivato per se stesso ci conduce da un coerentismo formalmente corretto ma privo di agganci autentici con la realtà. Il filosofo della scienza di oggi non può assolutamente identificarsi con quel paracadutista che, accortosi che il paracadute non si apre, crede di potersi salvare attaccandosi alle stringhe delle proprie scarpe.

Il sapere teorico della scienza ha bisogno di agganci con la realtà ed è per sua natura versato alle realizzazioni tecniche. Il giusto equilibrio è dato ancora una volta dall'intervento creativo dell'uomo. L'abilità – conoscitiva e pratica -, le 'doti di intenditore', giunge a concludere platealmente Polanyi, sono l'autentica condizione trascendentale del suo operare.

**D. Bachelard riteneva che non fosse possibile un serio apprendimento scientifico (per l'introduzione alla comunità scientifica da lui chiamata Città della Scienza) senza l'accompagnamento di un maestro: «In un'educazione di razionalismo applicato [...] il maestro si presenta come un negatore delle apparenze, come un freno a convinzioni rapide. Deve mediare ciò che la percezione fornisce immediatamente. In un modo più generale, deve impegnare l'alunno nella lotta delle idee e dei fatti, facendogli ben notare l'inadeguatezza dell'ideale del fatto. »<sup>506</sup> Può approfondire in che modo il docente può guidare lo studente al superamento del senso comune?**

**R.** Più di un interprete ha sottolineato il valore pedagogico delle indicazioni contenute nell'epistemologia bachelardiana, le quali finirebbero per delineare un vero e proprio *corpus* pedagogico che gira attorno a quella nozione che Bachelard stesso chiama 'l'utopia scolastica'. Tali indicazioni vanno in una duplice direzione: dalla scienza alla scuola, dalla scuola alla scienza.

Vale a dire: il laboratorio scientifico, con le sue dialettiche comunicative, con le sue professionalità e specializzazioni, con le sue gerarchie costituisce un paradigma esemplare entro il quale collocare la struttura scolastica e la sua organizzazione didattica; a sua volta la classe scolastica e la dialettica dell'apprendimento che in essa si instaura può essere un ottimo esempio per la comunità scientifica stessa.

<sup>506</sup> Bachelard, [1993], p. 30.

La scienza dunque, per Bachelard, ha un alto valore educativo nel modo di intendere i rapporti tra educatore ed educando, ma soprattutto nel modo di intendere il rapporto maestro-discepolo all'interno delle strutture scolastiche e nel processo didattico e di apprendimento.

In particolare, il carattere specifico della sapere scientifico influisce sul suo stesso insegnamento, sulla sua didattica. Così come *fare scienza* implica preventivamente una messa in discussione del senso comune e un'adeguata preparazione teorica e tecnica, allo stesso modo l'insegnamento della scienza esige un maestro preparato e una classe preparata. La comunicazione di una cultura scientifica aperta esige anzitutto la rimozione di precisi 'ostacoli pedagogici', cioè di tutte quelle valorizzazioni proprie della vita e del pensare quotidiani che impediscono agli allievi il contatto diretto con il sapere scientifico e con i suoi meccanismi di crescita.

Bachelard dedica passaggi interessanti della *Formation de l'esprit scientifique* alla nozione di ostacolo pedagogico per lui del tutto sottovalutata: «Nell'educazione la nozione di ostacolo pedagogico è misconosciuta. Spesso mi ha colpito il fatto che i professori di scienze – più ancora degli altri se ciò è possibile – non comprendono il fatto che si possa non comprendere. Sono in pochi quelli che hanno indagato la psicologia dell'errore, dell'ignoranza e dell'irriflessione [...] Non hanno riflettuto sul fatto che l'adolescente arriva alla classe di Fisica con delle conoscenze empiriche già precostituite: si tratta allora non di acquisire una cultura sperimentale ma di cambiarla, rovesciando gli ostacoli accumulati nella vita quotidiana. »<sup>507</sup>

Insomma, una corretta didattica della scienza pretende anzitutto per il maestro e l'allievo una 'catarsi intellettuale' che liberi dalle abitudini del senso comune. Bachelard insiste su questo: l'insegnamento del sapere scientifico non comporta un suo appiattimento sul senso comune ma, al contrario, una messa in questione di quest'ultimo di fronte a delle verità che lo contraddicono. La cultura scientifica è una scuola di fatica, di difficoltà, di severità, di disciplina, di rigore che coinvolgono contemporaneamente maestro e allievo. Scrive a questo proposito Bachelard in *Le rationalisme appliqué*: «Tutto cambierebbe se si ponesse il problema del controllo nella dialettica del razionalismo insegnante e del razionalismo insegnato: La critica va allora nei due versi, dal maestro all'allievo ma anche dall'allievo al maestro. »<sup>508</sup>

Insomma, l'educazione scientifica comporta l'abbandono del senso comune, l'impegno razionale, l'atteggiamento rigorosamente critico. Essa ha anche un ineludibile valore sociale: se infatti la scienza si configura come il risultato di una efficace cooperazione all'interno della comunità dei ricercatori, nella 'città scientifica', agisce da modello della classe scolastica nella quale le gerarchie non sono affatto precostituite e definitive. La collaborazione scientifica è una lezione contro l'autoritarismo scolastico: La collaborazione scientifica è una lezione contro l'autoritarismo scolastico: «I maestri, soprattutto nella innocente molteplicità dell'insegnamento secondario, offrono delle

<sup>507</sup> G. Bachelard, *la formazione dello spirito scientifico* (1938), tr. it. di E. Castelli Gattinara, Cortina, Milano, 1993, pp. 16-17.

<sup>508</sup> G. Bachelard, *Il razionalismo applicato* (1948), tr. it. di M. Giannuzzi Bruno e L. Seemrari, Dedalo, Bari, 1975, p. 99.

conoscenze effimere e disordinate segnate dal marchio nefasto dell'autorità [...] occorrerebbe quindi spingere gli studenti, presi in gruppo, alla coscienza di una ragione di gruppo; in altre parole all'istituto dell'oggettività sociale, istituto che viene in genere tralasciato [...] perché la scienza oggettiva sia pienamente educativa occorre che il suo insegnamento sia socialmente attivo. Instaurare senza reciprocità una relazione inflessibile tra maestro e allievo è un grave errore dell'istruzione comune. Secondo noi, invece, il principio fondamentale della *pedagogia* dell'atteggiamento oggettivo è il seguente: *colui a cui si insegna deve insegnare*<sup>509</sup>. La discussione aperta tra chi è già culturalmente avanzato e chi trova difficoltà nell'apprendimento, con il rischio sempre presente, ma fecondo, per la ricerca 'degli errori massicci' (ancora da *Le rationalisme appliqué*).

Alla luce di questa 'pedagogia progressista', come la chiama Bachelard, l'analogia tra la città scientifica dove si fa scienza e la classe dove la si apprende è del tutto evidente: un identico bisogno di allontanarsi dalla conoscenza ordinaria e dalla cultura non discussa, una identica attività di differenziazione, e identico rapporto dialogico tra i membri delle rispettive comunità. E' l'utopia scolastica'.

Rovesciando il problema possiamo dire allora che è la stessa scuola a dare lezioni alla cultura scientifica indicando un modo di lavorare che lo scienziato dovrebbe fare suo. La pedagogia dell'apprendimento è esempio per la pedagogia del fare scienza. La citazione bachelardiana è da *Le rationalisme appliqué*: «La cultura scientifica mette senza tregua uno scienziato nella situazione di scolaro[...] Così gli scienziati vanno a scuola gli uni gli altri. La dialettica del maestro e del discepolo spesso si inverte. Nel laboratorio un giovane ricercatore può acquistare conoscenza così sicura di una teoria o di una tecnica che diviene su questo punto maestro del suo maestro. Vi sono gli elementi di una pedagogia dialogata in cui non si sospetta né la potenza né la novità si non si prende parte attiva a una città scientifica. »<sup>510</sup>

In questo quadro teorico risulterà meno provocatoria la critica bachelardiana alla pedagogia montessoriana, indicata dal Nostro come quella che tende ad appiattare le conoscenze scientifiche, e quindi il loro insegnamento, sul senso comune. Ma qui si aprirebbe un campo di riflessioni che esulano dal presente contesto.

**D. Attualmente si corre il duplice rischio da un lato di dogmatizzare il sapere scientifico, considerato come l'unico sapere certo, dall'altro di enfatizzare l'aspetto interpretativo dei fenomeni, banalizzando e riducendo il percorso razionale che ha condotto alla conoscenza di essi, non cogliendo i nessi intercorrenti tra interpretazioni successive. E' d'accordo riguardo a questo giudizio? Non pensa che questo modo di intendere anche la conoscenza scientifica abbia degli effetti 'distruttivi' dal punto di vista educativo e sociale?**

**R.** Si tratta, in effetti, di due rischi ugualmente presenti nella riflessione epistemologica odierna: Il primo ha radici nel cuore della modernità stessa, anzitutto con l'identificazione

<sup>509</sup> G. Bachelard, [1993], pp. 289-290.

<sup>510</sup> G. Bachelard, [1975], pp. 32-33.

del metodo di ricerca con il metodo proprio della scienza naturale, ridefinita nella sua base empirica e fattuale, poi con la svalutazione dal punto di vista conoscitivo di ogni altra esperienza.

Ne emerge un preciso quadro teorico e culturale che poggia sull'idea delle due culture, l'una delle quali – quella scientifica – con i requisiti della razionalità e della comunicabilità, l'altra - quella umanistica – ugualmente importante ma fatta rifluire nell'ambito e nella dimensione emozionale, pratica, senza un'autentica portata conoscitiva.

Nel Novecento, più di tutte, hanno interpretato questo orientamento due epistemologie molto influenti, come quella neopositivistica e quella popperiana. Si deve concedere che anche l'epistemologia bachelardiana non è esente dal privilegiare la dimensione razional-scientifica e tecnologica, come a suo tempo fece notare lo stesso Marcuse in *L'uomo da una dimensione*. Come è noto, la posizione più radicale sul punto è stata dell'epistemologia neopositivista, facendo della scienza l'unica impresa umana avente il preciso carattere della significanza linguistica, quindi comunicabile intersoggettivamente.

Nel cuore stesso del Novecento, tuttavia, il rigido dualismo delle due culture e il privilegio della cultura scientifica vengono messi in questione, proprio sul piano epistemologico sia dal movimento strutturalista che da quello dei 'nuovi filosofi della scienza'. I primi col conferire piena dignità scientifica e conoscitiva alle scienze umane, l'altro col negare alla scienza ogni privilegio metodologico.

Dobbiamo riconoscere che il movimento strutturalista, negli anni circoscritti del suo successo, ha offerto stimoli fecondi dal punto di vista metodologico e ha aperto nuovi ambiti di ricerca, soprattutto nel campo delle scienze umane.

Anche la filosofia della scienza più recente ha contribuito, per usare un'espressione di Polanyi, a 'gettare un ponte' tra le due penisole delle scienze umane e delle scienze naturali; tra le due penisole appunto, perché unite per larga parte. Tutto ciò al prezzo, per molti improponibile, di negare alle scienze naturali peculiarità metodologica e conoscitiva, almeno nel senso tradizionale dei termini.

L'esito, auspicato da Richard Rorty (e con lui da Gianni Vattimo in Italia) ma temuto da molti altri, è quello di una 'caduta' dell'epistemologia nell'ermeneutica, con la conseguenza di fare di quella scientifica una teoria dell'interpretazione senza privilegio alcuno rispetto alle altre.

Dobbiamo riconoscere che la riflessione odierna cerca di evitare gli opposti estremismi riconoscendo al sapere scientifico peculiarità e caratteri che ne fanno una delle più significative pratiche umane, senza assurgerle al ruolo di unico detentore del sapere autentico. Al pari del dogmatismo insito nel rigido schema delle due culture, anche l'anarchismo metodologico rappresenta una visione angusta dell'esperienza umana.

# RECENSIONI

**P. Mulè, *Formazione, democrazia e nuova cittadinanza. Problemi e prospettive pedagogiche*, edizioni Periferia, Cosenza 2010, pp. 198.**

*Formazione, democrazia e nuova cittadinanza. Problemi e prospettive pedagogiche* è il titolo dell'ultimo lavoro di Paolina Mulè, docente di Pedagogia Generale e Sociale presso la Facoltà di Scienze Politiche di Catania, zelante studiosa delle questioni inerenti al concetto-chiave della pedagogia, ossia la *formazione*, continuamente attualizzate in relazione alle problematiche educative emergenti nell'attuale società complessa, ai molteplici luoghi di educazione e di ri-educazione ed alle figure professionali coinvolte nei processi formativi, con particolare riferimento alla figura del docente.

La peculiarità delle ricerche condotte, in chiave *critica*, dall'Autrice risiede nella sua costante propensione a non soffermarsi esclusivamente sul piano delle riflessioni teoriche, cercando piuttosto un riscontro sul piano pratico, offrendo spunti metodologici e strategie educative a quanti lavorano nel campo della formazione.

La ricerca presentata nell'ultimo libro si inserisce nel filone di studi concernenti le riflessioni sull'epistemologia della pedagogia e sui problemi relativi ai processi di formazione del soggetto/persona nell'era della post-modernità.

L'ampio dibattito novecentesco, ancora in atto, sulla natura costitutiva e fondativa della pedagogia, sul suo statuto epistemologico e sulla sua stessa *ragione* di esistenza, è rappresentato dai molteplici itinerari di studio, di teorizzazione e di approfondimenti, presi in esame dall'Autrice; tali percorsi, per quanto tra loro differenti, trovano un punto di unione nel tentativo di interpretare la complessità dei processi formativi in rapporto agli eventi storicamente determinati e, soprattutto nel tentativo di dar corpo a un sapere, la pedagogia.

L'Autrice traccia, in chiave critica ed ermeneutica, un sintetico, ma esaustivo percorso, dal quale emergono diversi modelli teorici: l'*attualismo gentiliano*, che evidenzia un legame di dipendenza tra filosofia e pedagogia, in quanto entrambe trattano il tema dello sviluppo e della formazione dell'uomo: «si tratta di constatare l'identità tra la filosofia e la pedagogia, consacrando così la pedagogia – concepita dagli studiosi come scienza pratica- ovvero, negata al rango della filosofia» (Ivi, p.24); dunque, la *pedagogia* è intesa come *scienza filosofica*. A seguire, il *paradigma delle scienze dell'educazione* di matrice deweyana - sostenuto da esponenti della scuola attivista - che sottolinea la necessità, per la pedagogia, di ricevere apporti da altri ambiti disciplinari (psicologia, sociologia, antropologia), e attribuisce, in tal modo, rilievo ad «una prospettiva pedagogica epistemologicamente fondata non tanto più come scienza filosofica, teoretica ed unitaria, quanto come scienza *al plurale*» (Ivi, p. 28); dunque *pedagogia come scienza dell'educazione*.

Un altro tassello fondamentale nel dibattito sulla fondazione scientifica della pedagogia è costituito dall'approccio fenomenologico-esistenziale, testimoniato in Italia da Bertolini, secondo cui la pedagogia deve essere eidetica, pratica, ma anche empirica e deve puntare all'*intenzionalità* ed all'*intersoggettività*. In effetti, un atto educativo è sempre *intenzionale*, ma occorre collegarsi alle realtà complesse, per comprenderne l'intenzione; essenziale diventa anche l'*intersoggettività*, in quanto è attraverso l'incontro ed il dialogo con altri soggetti-persone, che si realizza la propria irripetibilità ed unicità. Sicché, la *pedagogia* diventa una *scienza fenomenologica*.

Le ultime riflessioni sull'identità della pedagogia riguardano l'antinomia ambivalente tra condizionamento sociale e possibile emancipazione; antinomia nata dall'esistenza di due categorie contrastanti: *ideologia* ed *utopia*, l'una orientata all'indottrinamento e l'altra



all'emancipazione. In linea con le riflessioni di Ricoeur, l'Autrice evidenzia l'importanza della coesistenza delle due categorie.

Questo discorso, innanzitutto politico, si lega al discorso pedagogico sulla formazione, poiché anch'essa presenta una natura antinomica (limite vs libertà) e ambivalente (conformazione vs emancipazione): nel perseguire i fini dell'autonomia, della personalità capace di decidere, vengono trasmesse necessariamente, in apparente contrasto con questi fini, anche norme sociali della società civile. Tuttavia questa inculturazione è basilare per la formazione di soggetti-persone emancipati nella prospettiva di una società umana, ossia di persone dotate di *capacità critiche*. Dunque, sintetizzando, la pedagogia è concepita come *teoria e pratica critica dell'educazione*.

Il discorso sull'epistemologia della pedagogia si lega inevitabilmente al tema della formazione, che l'Autrice considera «il luogo privilegiato della riflessività della pedagogia e delle sue possibili applicazioni; concetto-limite estremamente problematico» (Ivi, p.51). In considerazione di ciò, il secondo capitolo affronta il tema della formazione intesa come *famiglia di processi*: 1. formazione come *crescita bio-antropologica e ontologica*, ossia legata tanto all'involontario processo biologico e fisiologico, quanto ai processi apprenditivi stimolati dalle specifiche situazioni di vita ambientale e sociale; 2. formazione come *azione noetica*, basata quindi sull'azione *intenzionale* della coscienza, che «tiene dunque conto delle operazioni di valutazione-decisione-impegno-scelte che presiedono l'azione in quanto intenzionale» (Ivi, p.58), e sull'*intersoggettività* del soggetto-persona che vive in un rapporto continuo con l'oggettività e con *l'altro da sé*; 3. formazione come *comunicazione linguistica*, ossia come processo che si sviluppa tramite la dimensione comunicativa, intendendo per comunicazione l'interazione che si instaura tra soggetti, attraverso la quale si scambiano valori sociali e culturali, oltre che un processo mediante il quale si partecipa l'esperienza finché non diventa patrimonio comune; 4. formazione come *prassi*, basata sul presupposto gramsciano, che l'uomo è il processo dei suoi atti, per cui la natura umana non è astratta, fissa e immutabile, piuttosto essa è l'insieme dei rapporti sociali storicamente determinati; 5. formazione come *evento*. L'idea di base è che la formazione è un processo che dura tutta la vita, per cui i vissuti, gli eventi, le esperienze assumono un ruolo centrale nel percorso formativo, in quanto detengono potenzialità morfogenetiche addirittura maggiori rispetto alle azioni intenzionalmente formative. La formazione, dunque, muta in relazione all'evento.

Riflettere sulla formazione, nell'attuale società complessa, implica il riferimento ai fenomeni che la contraddistinguono, quali la globalizzazione e la multiculturalità/interculturalità, oltre che ai nuovi contesti della formazione, formali ed informali, e non meno importante, ai nuovi soggetti dell'educazione (persone con disabilità, anziani, stranieri, adolescenti a rischio psico-sociale, ecc.).

Su tali tematiche, l'Autrice si sofferma nel terzo capitolo, non solo per analizzarle, interpretarle e descriverle, ma anche per indicare specifiche strategie di intervento, tenendo sempre presente l'idea di soggetto/persona unico, singolare ed irripetibile, che partecipa attivamente allo sviluppo della cultura condivisa, tutto ciò in vista della *costruzione della democrazia*, attraverso la scuola e le educazioni alla cittadinanza, alla persona, alla democrazia, come viene precisato nel quarto capitolo. Una nuova democrazia «volta a costruire un nuovo orizzonte della pacifica convivenza tra soggetti diversi e differenti, portatori delle diverse visioni del mondo e, quindi, espressione di diversità non da limitare, marginare, ridurre, ma tutelare e valorizzare nell'*ethos* dell'integrazione sociale e culturale» (Ivi, p.174).

In ultima analisi, si evince la qualità e la quantità dei discorsi - corredati da una estesa ed importante bibliografia di riferimento - affrontati nel testo in esame che, per tale ragione, si offre da stimolo a quanti vogliono accostarsi per la prima volta al variegato e

complesso mondo della pedagogia, ma anche ad educatori, docenti, studiosi, i quali possono trovare ulteriori spunti di riflessione ed analisi, utili per il loro agire educativo.

**Maria Grazia Breda**

**Carlo Sini , *Del vivere bene*, Jaca Book, 2011**

*Del vivere bene*. Il titolo di questo testo non esige preamboli e mira a ciò che a tutti sta a cuore; è segno di come Carlo Sini pensi e pratichi la filosofia: filosofo non è colui che si risolva nel dichiararsi realista o relativista per poi inondare i mass media degli argomenti che suffragano la sua scelta fondamentale, non è colui che illuda gli altri che il pensiero possa davvero salvare dal dolore, improvvisandosi terapeuta della ragione, neppure colui che accetta la via in fondo più semplice e battuta della filosofia come *divertissement* (magari nobilissimo) che fa del filosofo una sorta di operaio superspecializzato che - come osservava acutamente Nietzsche - ha imparato perfettamente ad avvitare la sua vite (il suo autore, i suoi testi...), a ciò dedica vita e giornate incurvando la schiena, così privandosi - magari neppure scientemente - del "tormento del pensiero" lasciando che sia il giornalista a parlare di ogni altra cosa.

Niente di tutto ciò concerne questo testo. Sini pone al centro del suo lavoro la questione cruciale del vivere bene, ma tale questione ne trascina con sé altre e altre ancora non meno ardue che concernono questa nostra epoca così complessa: dal destino dello stato nazionale in crisi, al futuro di un'economia, la nostra - quella liberistico-capitalistica - che non salva dalla miseria buona parte del mondo e che getta nella povertà e nell'insicurezza anche la parte privilegiata, ossia noi uomini dell'occidente, al senso profondamente incerto della relazione politica, alla imprevedibile sorte dell'individuo, pilastro della nostra società da almeno due secoli... Insomma domande vertiginose ma non evitabili a meno che la filosofia non intenda ridursi semplicemente ad un mestiere, senza minimamente turbare le coscienze (Nietzsche già si chiedeva: come può dirsi filosofo colui che non turba nessun animo?) ma facendo in modo che gli uomini pensino, escogitino, creino nuove pratiche del vivere bene.

La domanda sul viver bene è antica. Socrate nella *Repubblica*, interpellato sulla migliore forma di stato, pensa in prima battuta a una *prote polis* dove i bisogni essenziali di ognuno siano soddisfatti con il lavoro di tutti, uno stato frugale che a tutti garantisca sicurezza (dove non c'è lusso né ricchezza né miseria non c'è guerra). Forse è questa la vera utopia di Platone ma incontra immediatamente i commenti sarcastici degli interlocutori, Glaucone la vede simile alla vita animale, sì perché questa città pare non essere attraversata dal desiderio (desiderio di sapere, di avere, di divenire) e da tutto ciò che tale desiderio trascina di bene e di male con sé e che contrassegna la vita umana.

Così Socrate si accomiata con una immagine fugace da una possibilità di società, di economia, di convivenza che l'Occidente, già a quei tempi, non poteva più contemplare. In cammino già allora vi era ben altro: economia di mercato, libero scambio, accumulo di beni individuali, disparità crescente di distribuzione di ricchezza....Insomma tutte quelle radici lontane da cui rampollerà il nostro sistema economico con le sue pretese di sorti magnifiche e progressive garantite a tutti, con la sua indiscussa capacità di trasformare la vita, di trasformare la terra, ora davanti agli occhi di tutti.

Ora, a più di due secoli dalla piena affermazione del capitalismo, il presente è diventato luogo di incertezza, ansia, sfiducia. Ciò che sta entrando in crisi forse è proprio la sicurezza, forse anche solo la speranza, che l'economia di mercato possa garantire un "vivere bene", pur solo ristretto alla piccola cittadella fortificata dell'Occidente; non solo, la vera attuale utopia, osserva giustamente Sini, è che questo sistema possa continuare così in eterno.

Il percorso che qui Sini delinea è allora quello di una rigorosa genealogia dell'economia del mercato globale a cui appartiene il destino di ognuno di noi, in primo luogo andando a considerare la genesi di quei trascendentali che ne permettono

l'esistenza: scambio, mercato, proprietà, individuo, ossia di quei fondamentali su cui si è edificata la civiltà capitalistica liberistica, con la consapevolezza che la posta in gioco è ben più ampia di una "ricostruzione della nostra storia economica", perché si ha a che fare nientemeno che con la genealogia dell'umano e del suo "stato di necessità" economico.

Il testo inizia con un confronto intrigante e coinvolgente con la *Favola delle api* di Mandeville, confronto con una mente acuta, la cui favola - agli albori della civiltà capitalistica - non è affatto fantastica come la favola smithiana della mano invisibile che provvidenzialmente dovrebbe governare il mercato e lo scambio. Mandeville smaschera le radici irrazionali dell'economia capitalistica, mostra come l'arte politica abbia come sua profonda natura l'esser mediazione tra vizi privati (fondamentali per lo sviluppo della società) e pubbliche virtù.

Sini così esplicita il "teorema Mandeville" :

[...] al grande stato non è necessaria la virtù dei cittadini per sopravvivere, non serve la generosità, l'aiuto reciproco, la solidarietà, ecc. Al grande stato, anzi, a differenza delle piccole comunità, è più utile e connaturato "il vizio" che consente di accumulare denaro e di pagare masse di mercenari e di funzionari. Si crea così quella opposizione di morale e politica che Mandeville, questo Machiavelli dell'economia, teorizzava.<sup>511</sup>

Date queste lucide premesse emerge come la vera unica utopia dell'Occidente sia la stessa promessa con la quale nasce e cresce il liberismo, ossia di farsi garante del "viver bene" piano piano elargito a tutti, dove il mercato libero diviene anche garanzia di pace quando è davanti agli occhi di tutti come dalla sua nascita ad oggi è a colpi di guerra che tale mercato avanza nella sua estensione globale.

Il primo passo genealogico a cui Sini ci conduce concerne l'individuo, fulcro di stato ed economia nell'ideologia della nostra società borghese, soggetto/assoggettato delle pratiche di vita e di conoscenza. L'individuo si costituisce a partire da appartenenza, riconoscimento e confronto, tutti trascendentali che rampollano dalla radicale, ontologica, relazione a cui gli individui, lungi dall'essere gli atomi primi fondatori della società che empirismo e liberismo pensano, sono da sempre consegnati. Sini ci porta a considerare che è proprio dei viventi non esistere separati ma la questione non è facilmente liquidabile poiché in questo medesimo asserto indiscutibile è già contenuto quel destino di separazione ( separazione tra vita e sapere, ma anche distacco ancestrale da dio, dalla madre, dall'individuo di sesso opposto...) che segna tutta una storia dolorosa e complessa, quella della umana civiltà. L'appartenenza, che prevede - come abbiam detto - una originaria separazione originaria, si declina come accoglimento ed è in questa struttura primordiale, espressa alla nascita, che si dà la forma primordiale del dono.

Intense sono le pagine che nel testo vengono dedicate a quell'arcaica forma di economia, la cui lettura è da consigliare vivamente a tutti coloro che oggi impugnano l'economia del dono come possibile alternativa all'economia di scambio, come potesse essere una sua virtuosa alternativa. Il dono, spiega Sini, è costitutivo dell'umanità che da sempre è segnata dal debito contratto con il dio donatore di vita. Ma l'economia arcaica del dono vive, insieme ad aspetti per noi mirabili come la centralità delle relazioni personali, dell'inevitabilità del debito, della relazione di potente subordinazione che il donatore impone, insomma reca con sé elementi tutt'altro che "innocenti", assai dolorosi, che sarebbe vano e grottesco voler sostituire alla nostra economia di scambio e alle sue aberrazioni. Peraltro, fa notare Sini, queste due forme economiche non si escludono completamente a vicenda in quanto anche oggi - nel tradimento che l'economia liberista

<sup>511</sup> C.Sini, *Del vivere bene*, Jaca Book, Milano 2011, p.90.

compie su di sé - sono molti i potenti della nostra società che utilizzano, nella loro ristretta cerchia elitaria, un'economia del dono che peraltro non brilla certo per virtuosità.

Appartenenza, accoglimento, riconoscimento, confronto, sono i trascendentali dell'individuo che accompagnano la storia appassionante, dolorosa e complessa dell'umanità entro cui emerge come questione economica fondamentale quella del "resto". Non è pensabile lo scambio, essenza stessa dell'economico, senza resto e il primo resto, fa notare Sini, è il corpo stesso che si staglia come oggetto a partire dalla distanza introdotta dal nome e che si fa, nel commercio sessuale, primo oggetto di scambio in vista della vita eterna, attraverso la procreazione (ma anche primo oggetto di dono, basti pensare al sacrificio umano dedicato a Dio).

Con l'imporsi della scrittura, al cui abissale tema Sini ha dedicato una importante parte del suo lavoro filosofico, si prepara la svolta decisiva dell'affermazione dell'economia del denaro (la scrittura nasce per segnare il debito, desacralizzarlo, quantificarlo, monetizzarlo) e alla costituzione dell'individuo che, grazie alla scrittura del contratto, si slega dalla comunità di relazioni viventi a cui doveva riconoscimento per divenire quel soggetto anonimo e "scritturale" della politica e dell'economia. Sini ci accompagna a considerare la catastrofe dell'appartenenza, del riconoscimento, del confronto, processo che ahinoi segna questa nostra epoca e che in modo alquanto improprio- ci spiega bene Sini- chiamiamo "crisi dei valori".

Ma ciò che ora ci preme è il progetto del vivere bene che qui si profila.

Tenuto conto - dice Sini -che le contraddizioni insanabili del nostro vivere, relazionale, politico, economico stanno a indicare

[...] l'estrema difficoltà di realizzare un "viver bene" su questa terra, perché la ferita o la perdita originaria che genera la condizione umana non è "razionale" e perciò adeguatamente sanabile con l'intervento della ragione, che pure resta indispensabile e talora efficace.<sup>512</sup>

che senso possiamo attribuire all'idea di un "viver bene" oggi, sullo sfondo inquietante di una produzione materiale oggettiva dei corpi che potrebbe sostituire la secolare formazione dell'uomo, di una mercificazione dilagante che rende tutto oggetto di scambio, di un'esasperazione della specializzazione del sapere che lo rende senza più parole da dire di fronte a ciò che conta: vita associata, economia...?

Ma questo nostro tempo, suggerisce Sini, è anche quello di un planetario proliferare di "occasioni" che non dovremmo subire bensì dovremmo saper cogliere per riconfigurare quelle figure del nostro essere soggetto, appartenenza, riconoscimento e confronto, entro cui scorre il desiderio umano e che la mercificazione abietta ha stravolto. E tale riconfigurazione può essere affidata solo a un progetto sovraindividuale che tragga profitto da questo nostro essere "gettati" nella vita, o meglio sulla "terra", un profitto economico dunque, ma non succube della supervalutazione del denaro, bensì economico in quanto rispettoso dell' "oikos", della nostra casa che è la terra-madre di tutti.

Tale progetto sovraindividuale, planetario, dovrà accettare la povertà per evitare la miseria di molti e con essa tutti i mali del vaso di Pandora che si porta appresso.

Sini, in un'appendice al testo che è una significativa riflessione sulla istituzione della "Giornata internazionale della Madre Terra", suggerisce - ed è gesto non da poco per un filosofo - che in questo progetto prima ancora dell'ideale illuministico dell'alfabetizzazione di tutti i popoli della terra (a noi così caro, ma per nulla innocente perché subordina l'altro alla nostra *forma mentis* scritturale) dovrà venire la sovranità

<sup>512</sup> Ivi, p. 108.

alimentare di tutti i paesi del mondo, in nome di un viver bene che se non è di tutti non potrà mai neppure essere nostro.

**Cristina Zaltieri**

**G. Petronelli, *L'etica di Giovanni Calò*, Manni, San Cesario di Lecce (LE) 2011, pp. 221**

Nel 2012 ricorrono 130 anni dalla nascita di Giovanni Calò, filosofo e pedagogista pugliese, che nella sua pluridecennale attività accademica svolta presso l'Università degli Studi di Firenze (già Regio Istituto di Studi Superiori Pratici e di Perfezionamento) ha vissuto le principali stagioni della pedagogia italiana dagli albori del XX secolo fino agli anni Sessanta.

Uno spunto per approfondire le vicende e le opere di questo autore è fornito dal recente volume di Giuseppe Petronelli, *L'etica di Giovanni Calò*, la cui stesura risale però all'inizio degli anni Settanta, quando l'autore presentò tale scritto come tesi di laurea in filosofia morale presso l'Università degli Studi di Pisa. Una nota riportata nella seconda di copertina precisa che il testo «ha conservato, nella sua attuale versione, l'approccio metodologico e critico della stesura originaria di quarant'anni or sono». Se questa scelta non intacca la portata dell'analisi tematica dei lavori di filosofia morale prodotti dal giovane Calò a inizio '900, essa non consente, però, di tracciare un profilo storiografico dello studioso che tragga profitto dagli studi che da quarant'anni a questa parte hanno offerto contributi in tal senso.

Le ricostruzioni sviluppate da Michele Federico Sciacca e da Eugenio Garin riguardo alla portata culturale della scuola filosofica fiorentina di Francesco De Sarlo non bastano per cogliere il ruolo peculiare che essa ebbe nell'avvio della produzione filosofica e, soprattutto, pedagogica di Calò. Le più recenti ricerche di Liliana Albertazzi sulla presenza di Franz Brentano a Firenze e gli studi di Massimo Ferrari sul panorama filosofico italiano di inizio '900, animato da una pluralità di forze all'insegna del «non solo idealismo», richiamano la necessità di collocare le prime opere di Calò all'interno di un contesto storico e culturale non più identificabile esclusivamente con lo scontro fra positivismo in crisi e neoidealismo in ascesa. Il primo capitolo del volume di Petronelli, intitolato *Tra positivismo e idealismo*, andrebbe rivisitato lungo questo nuovo crinale interpretativo, così da fare da cornice entro la quale rileggere i capitoli successivi, in cui sono illustrate una ad una le principali questioni affrontate dal giovane Calò: il problema della libertà, la fondazione di una scienza etica, il sentimento del valore, lo spiritualismo realistico. In questo modo, quanto prodotto da Petronelli a partire dalla lettura diretta dei testi originali di Calò, suffragata dal confronto con la produzione di Francesco De Sarlo e con i commenti sviluppati dallo stesso Calò nel pieno della sua maturità, si avvarrebbe di una meta-lettura attenta all'impatto che quelle opere ebbero nel panorama filosofico e culturale italiano del primo '900. Quest'ultimo punto rappresenta la chiave di volta che consente di cogliere come il percorso filosofico di Calò fu caratterizzato non tanto da un progressivo distacco dalla matrice desarlina, bensì da una sempre maggiore deviazione verso temi squisitamente pedagogici, rimanendo però ancorato al più ampio scenario della diatriba scoppiata fra Francesco De Sarlo e Benedetto Croce. Ne consegue che la «svolta pedagogica» di Calò non fu dettata dalla volontà di «applicare» in campo pedagogico quello che fino ad allora aveva sviluppato in ambito filosofico, come sostenuto da Petronelli, ma fu, invece, una «scelta di campo» sorretta da precisi intenti accademici, appoggiata *in primis* dallo stesso De Sarlo. A suffragio di questa ipotesi vi è quanto emerge dall'analisi del ruolo giocato da Calò nella polemica divampata fra Francesco De Sarlo e Benedetto Croce fin dall'uscita del primo numero della rivista desarlina «La cultura filosofica». Quest'ultima era nata con lo scopo di diventare una sorta di «contro-Critica», cioè un'operazione culturale simile a quella crociana ma circoscritta entro i confini

del panorama accademico nazionale, nella lotta per il cosiddetto «papato filosofico italiano».

Se nel combattere il neoidealismo in ascesa sul piano filosofico De Sarlo e l'allievo Calò furono impegnati nella promozione di uno spiritualismo realistico ancorato ai capisaldi della filosofia della libertà, della filosofia della contingenza e del neocriticismo tedesco, sul piano pedagogico fu Calò, unico fra gli allievi di De Sarlo, a fronteggiare la pedagogia come scienza filosofica di Giovanni Gentile a partire da una ripresa del neoherbartismo. Nella biografia di Calò questa presa di posizione coincise con l'ottenimento del solo terzo posto al concorso di Filosofia morale indetto dalla Regia Università di Palermo nel 1906, e con il conseguimento nel 1907 della libera docenza in Pedagogia presso il Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze, con il supporto di Francesco De Sarlo e di Felice Tocco. Uno spoglio delle annate de «La Cultura filosofica» rivela che Calò difese in quel periodo sulle pagine della rivista una concezione di pedagogia come scienza pratica, intesa come «scienza che avesse per oggetto l'attività umana in quanto rivolta a fini pratici e i prodotti e i rapporti determinati da essa». In questo modo, egli entrò più volte in polemica con Giovanni Gentile, contro il quale ribadiva il primato della figura di Herbart quale antitesi filosofica ad Hegel, mostrando così di collocarsi all'interno di quel filone di pensiero neoherbartiano inaugurato in Italia da Francesco Bonatelli, Felice Tocco e Luigi Credaro. Il secondo posto dietro Giuseppe Lombardo Radice ottenuto al concorso di Pedagogia indetto dalla Regia Università di Catania nel 1911 segnò per Calò l'avvio ufficiale di un percorso pluridecennale nel campo della pedagogia. Come sottolineato da Petronelli in più punti del suo testo, molti temi trattati da Calò all'interno dei suoi scritti di filosofia morale sarebbero stati ripresi successivamente anche in ambito pedagogico. Essi, in particolare, vennero citati ora a sostegno di una visione di uomo contraria alla concezione di spirito assoluto propugnata dal neoidealismo, ora a giustificazione del primato della pedagogia come scienza pratica rispetto alla pedagogia come filosofia dello spirito. Per questo motivo, occorre puntare maggiore attenzione al contesto storico e culturale che vide Calò elaborare un pensiero pedagogico originale in contrapposizione all'astro nascente dell'attualismo gentiliano. A partire da questo nodo critico è possibile rileggere in un'altra ottica quel percorso teoretico che fece di Calò uno dei principali antagonisti all'egemonia attualista nella pedagogia italiana e, dopo la seconda guerra mondiale, uno dei protagonisti della rinascita pedagogica italiana post-gentiliana a fianco di pedagogisti cattolici di ispirazione personalista (Stefanini, Agazzi, Flores D'Arcais, Nosengo, ecc.).

Calò non sarebbe stato il Calò che abbiamo conosciuto dai suoi testi se negli anni giovanili non avesse incontrato ed aderito alla «filosofia della realtà» di Francesco De Sarlo, che poggiava sul fondamento dei «dati dell'esperienza» ricavati dalla scienza psicologica. Lo stesso dualismo realistico entro il quale Calò rileggeva il rapporto fra educatore ed educando non si spiegherebbe se non si facesse riferimento al carattere prioritario che Calò riconosceva, nell'ottica dello spiritualismo realistico, al momento eteronomico quale fase di progressiva conquista dell'autonomia da parte di ogni singolo io nascente. Quest'ultima tesi costituì una costante nella riflessione pedagogica di Calò nel corso dei decenni, benché essa fosse rimodulata a seconda della temperie storica, culturale e teoretica all'interno della quale fu, di volta in volta, riproposta. Se all'inizio del '900 il riconoscimento dell'autonomia e della libertà individuale di ogni singolo io nasceva in Calò all'interno di una prospettiva filosofica definita spiritualismo realistico in quanto alternativa al neoidealismo, sul finire degli anni '40 la centralità del soggetto libero e autonomo veniva accostata da Calò al riconoscimento dell'unicità e dell'originalità di ogni persona umana, all'interno di una prospettiva di umanesimo cristiano. Come emerse dagli interventi di Calò al X congresso del Centro Studi Filosofici di Gallarate e ai primi convegni di Scholé, l'umanesimo cristiano rappresentava a suo avviso, infatti, un naturale sviluppo



dello spiritualismo realistico di inizio secolo, in grado di rispondere alle mutate questioni dibattute in un'arena pedagogica che vedeva nuovi protagonisti. Tale linea di continuità è identificabile in quel sostrato antropologico rimasto invariato nel pensiero di Calò, che coincise con il riconoscimento del concetto di personalità come coscienza dell'io. «Una *personalità*, in definitiva, che il Calò vedeva come concreta espressione del processo di formazione dell'io nel portarsi dalla dimensione dell'essere a quella del *dover essere*, processo così distinguibile in quanto coinvolgente un essere umano caratterizzabile nella sua essenza come *persona morale: persona* cioè che, contraddistinta dal carattere spirituale che va a costituire la sua particolare natura, vede nella *personalità ideale* il suo punto di approdo [...]» (p. 164). Questo sostrato antropologico mostrava diversi addentellati con la centralità della persona umana riconosciuta da pedagogisti personalisti come Luigi Stefanini, Giuseppe Flores D'Arcais e Aldo Agazzi, con cui Calò interloquì nel secondo dopoguerra, anche all'interno del movimento di Scholé. Da tale constatazione non deriva un ritratto di Calò quale personalista *ante-litteram*, bensì l'idea che fin dai suoi primi studi di filosofia morale condotti sotto la guida di Francesco De Sarlo sarebbero state poste le premesse di un percorso originale in campo pedagogico centrato sul riconoscimento del primato della persona morale. Negli anni giovanili questo primato non veniva ancora letto secondo la dinamica personalista dell'intreccio fra piano ontologico e piano deontologico, ma veniva sottolineato con l'intento di valorizzare l'io singolo a fronte dell'affermarsi dello spirito assoluto di matrice neohegeliana. Nel complesso, esso costituì uno dei maggiori contributi di Giovanni Calò alla pedagogia italiana del Novecento.

**Evelina Scaglia**

**Giuseppe Bertagna, Carla Xodo (a cura di), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Rubbettino Università, 2011, pp. 514**

L'insegnante è chiamato oggi a svolgere una duplice funzione: essere mediatore nel campo della cultura, intesa come sistema di conoscenze, valori, simboli e tradizioni, e promotore di cambiamento attraverso la centralità dell'azione, libera e responsabile, messa in atto nei confronti delle nuove generazioni. Per far fronte alle sfide della modernità deve saper coniugare competenze professionali di alto livello con competenze personali al fine di costruire relazioni significative con i propri studenti considerati come soggetti attivi dell'acquisizione e ricostruzione del sapere.

Il testo in oggetto, risultato finale dell'indagine messa in atto in seguito ad un Progetto di Rilevante Interesse Nazionale condotta nel biennio 2008-2010, ha come nodo centrale la riflessione sulle "competenze" necessarie alla professione docente ovvero il rapporto esistente tra *domanda formale* (competenze richieste agli insegnanti dalle norme e/o contratti di lavoro) e *domanda informale* (competenze richieste/attese dagli studenti nei confronti dei docenti), *offerta formale* (competenze previste nei percorsi della formazione degli insegnanti) e *offerta reale* di azioni relative alla professione docente nelle scuole secondarie di II grado. Obiettivo principale della ricerca è riflettere su quali competenze possono essere considerate oggi fondamentali alla professione docente, sul reale rapporto esistente tra competenza e conoscenza, sul rapporto di coerenza tra il dichiarato e l'agito degli insegnanti, sul rapporto effettivo tra la percezione che gli studenti hanno delle pratiche educative di cui sono oggetti e l'auto-percezione dei docenti e ancora il livello di sintesi tra teoria e prassi nel sapere degli insegnanti. Il progetto nasce dall'interesse di due importanti strutture di ricerca di Bergamo e Padova che focalizzano la loro attenzione sui temi del cambiamento dell'istituzione scolastica e della qualità della professionalità docente: il CQIA, Centro per la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento diretto da Giuseppe Bertagna e l'ODPE, Osservatorio per la qualità e la deontologia delle professioni educative diretto da Carla Xodo; parte integrante del progetto sono state anche le unità di ricerca di Roma tre e Salerno le cui analisi consentono di attribuire carattere nazionale alla ricerca.

Il gruppo di ricerca ha approfondito il tema tenendo conto di un molteplice livello di analisi che suddivide il testo in quattro parti distinte: a) Analisi normativo-teorica [Parte I, Capp. 1-2]; b) Rassegna della letteratura nazionale e internazionale [Parte II, Capp. 3-4]; c) Indagine empirica [Parte III, Capp. 5-6-7-8-9]; d) Proposte progettuali/innovative [Parte IV, Capp. 10-11].

Dopo aver svolto una preliminare e necessaria indagine teorico-teoretica, epistemologico-ermeneutica intorno alla reale possibilità dell'educabilità della persona e al chiarimento concettuale relativo a cosa si intende per *competenza* dei docenti ossia ciò che essi devono sapere, saper fare e saper essere per poter svolgere adeguatamente la propria professione; il gruppo di ricerca ha effettuato una meticolosa indagine della letteratura nazionale e internazionale intorno al tema delle aspettative di competenza degli

studenti nei confronti dei docenti. A partire dal secondo decennio del XX secolo sono state condotte, in ambito internazionale, numerose ricerche empiriche tese a evidenziare quali potessero essere considerate le *qualità del buon insegnante*; tali ricerche hanno utilizzato prevalentemente lo strumento dell'osservazione delle pratiche educative e didattiche messe in atto dal docente. Solo verso l'ultimo ventennio, gli studenti, o meglio le loro aspettative e percezioni, divengono strumento privilegiato per la valutazione dell'insegnante e della scuola in generale. Il testo qui discusso si inserisce quindi in questo organico e complesso ambito della ricerca, in verità poco percorso in ambito italiano, finalizzato alla raccolta delle percezioni/aspettative degli studenti nei confronti delle competenze dei loro docenti.

Il gruppo di ricerca, scelto un campione rappresentativo di insegnanti di scuola secondaria di secondo grado (873) e di studenti (12.251) appartenenti alle aree geografiche di Bergamo, Padova, Roma e Salerno, ha condotto il lavoro utilizzando strumenti prevalentemente quantitativi: un questionario per l'indagine delle percezioni degli studenti, uno per l'indagine delle competenze dichiarate dai docenti e uno per l'indagine delle competenze previste nei curricoli di formazione degli insegnanti nelle Scuole di specializzazione all'insegnamento nella scuola secondaria.

Dall'analisi dei risultati non emergono significative differenze rispetto alla variabile territoriale; l'auto-percezione dei docenti in servizio risulta essere fortemente positiva rispetto al proprio ruolo e alle proprie competenze sia a livello oggettivo e contenutistico (qualità del sapere disciplinare proposto e metodologie didattiche utilizzate), sia a livello soggettivo e formale (inerente la qualità formale ed etico-relazionale dell'agire educativo). Le risposte date dagli alunni evidenziano, tuttavia, un certo grado di problematicità rispetto alla professionalità docente. Dalla comparazione delle risposte si rileva una divergenza tra il dichiarato e l'agito degli insegnanti come percepito dagli studenti, soprattutto riguardo l'area delle competenze comunicative relazionali ed etico-personali-deontologiche ovvero riguardo la consapevolezza del modello educativo-relazionale che sottostà al comportamento dichiarato ed agito dal docente nella relazione educativa. In genere gli studenti sono abbastanza soddisfatti dalla scuola e dei docenti ai quali riconoscono adeguate competenze didattico-disciplinari insieme a chiarezza espositiva e possesso di strumenti di valutazione adeguati ed efficaci. Nonostante tali riconoscimenti rimproverano alla scuola di essere "noiosa", caratterizzata da una didattica in larga parte egemonizzata dalla logica interna della disciplina quindi da un insegnamento rigido, poco flessibile e poco originale che non prevede né approfondimenti inter e multidisciplinari né attività formative e culturali esterne alla scuola. La relazione educativa risulta essere asimmetrica: i docenti non utilizzano in modo adeguato le competenze comunicativo-relazionali e non riescono ad instaurare una relazione educativa empatica. Una scuola distante dalle aspettative degli studenti che vorrebbero corsi più attivi e partecipativi e maggiori occasioni utili ad acquisire un'esperienza professionale specifica. Secondo l'analisi di Carla Xodo, la divergenza tra le risposte degli studenti e quelle dei docenti deriva principalmente dalla "separazione tra teoria e prassi, dalla dissociazione che nei fatti si determina tra convinzioni e azioni, per una valutazione epistemologica errata, basata sulla tesi che la prassi coincida con la teoria. [...] L'insegnante si rivolge alla classe sicuro delle

proprie conoscenze, non sospetta che le competenze oggi a lui richieste comportino una condizione ulteriore rispetto al sapere, cioè quel sapere fare che presuppone riflessività e verifica delle conseguenze delle sue azioni” [p. 419]

Nell’ultima parte del testo si riconosce la necessità per il docente di superare centralismo e dirigismo statale, rigidi parametri burocratici e normativi che non tengono conto delle reali esigenze degli attori del sistema formativo e risultano essere incapaci di promuovere l’eccellenza e valorizzare le potenzialità insite nel rapporto educativo. Emerge l’urgenza di superare l’idea di scuola trasmissiva dominata da logiche disciplinari e additive di stampo gentiliano; il bisogno di utilizzare un modello epistemologico e professionale in grado di ricomprendere in modo ologrammatico la necessaria, ma non sufficiente, competenza disciplinare con le competenze specificatamente relazionali. La consapevolezza che la professionalità docente debba strutturarsi su un sapere unitario complesso e interdisciplinare inteso come dialogo fecondo tra settori culturali differenti necessario a promuovere una conoscenza capace di cogliere i problemi globali e fondamentali entro cui inserire le conoscenze parziali e locali, di cogliere il legame tra le parti e la totalità, di andare oltre la disciplina perché questa non sia automatizzata e resa sterile.

E’ affidato a Giuseppe Bertagna e Piero Roncalli il compito propositivo di sintesi e superamento dei dati offerti dal reale sia dal punto di vista epistemologico sia dal punto di vista operativo-progettuale. Accogliendo l’esortazione dell’OCDE a riorganizzare il sistema formativo in modo funzionale rispetto alle trasformazioni avvenute nelle società industrializzate, si propone un modello organizzativo integrato di CAMPUS e di LARSA (laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti) capace di rispondere ai problemi di qualità professionale identificati nella ricerca perché “esemplificativo di una scuola orientata educativamente, in modo interdisciplinare, alla valorizzazione della persona nello studio della vita sociale” [p. 432]. Questo modello educativo, fondato sulla logica circolare dell’alternanza formativa scuola-società, potrà garantire un incontro coerente tra i principi pedagogici richiamati dalla legislazione e quelli organizzativi propri della istituzione deputata all’educazione.

Si propone una scuola orientata verso la concretizzazione del processo educativo, tesa alla valorizzazione della persona attraverso l’apprendimento specifico e la partecipazione consapevole e intenzionale alle dinamiche sociali. Una istituzione che agisce nel territorio e intrattiene relazioni di sussidiarietà con le famiglie, con gli enti locali, con le associazioni di volontariato e culturali, con le associazioni sportive, con le aziende private e pubbliche al fine di cogliere i bisogni relativi ai livelli di saperi teorici e pratici che sono richiesti alle giovani generazioni per potervi operare in modo libero e responsabile.

**Silvia Annamaria Scandurra**

**F. Sollazzo, *Totalitarismo, democrazia, etica pubblica. Scritti di Filosofia morale, Filosofia politica, Etica*, Aracne Editrice, Roma 2011, pp. 257**

Il volume *Totalitarismo, democrazia, etica pubblica* di Federico Sollazzo, ricercatore di Filosofia morale e Filosofia politica presso l'Università degli Studi Roma 3, nasce dalla rielaborazione della Tesi di Dottorato in Filosofia e Teoria delle Scienze Umane Tra totalitarismo e democrazia: la funzione pubblica dell'etica.

Il testo, articolato in tre parti (filosofia morale, filosofia politica, etica), affronta i temi del totalitarismo e della democrazia partendo dall'uomo come soggetto, e li analizza sia nella loro dimensione di categorie concettuali che nella loro contingenza di eventi storici realizzati o realizzabili nella storia. L'epoca delle ideologie, secondo l'Autore, non può dirsi finita: esse hanno assunto caratteri differenti che necessitano di nuove chiavi di lettura. Che si tratti di dittatura, oppure di democrazia, è necessario un costante esercizio che non permetta al pensiero critico e all'azione umana di assopirsi e allontanarsi dalle questioni politiche. Il merito del lavoro sta proprio nel sottolineare, attraverso una scrittura scorrevole e chiara, come la stessa democrazia porti con sé dei rischi da non dimenticare, in quanto non può mai essere la 'creazione di pochi', ma il 'vivere di tutti'; diversamente rientrerebbe anch'essa in un'ottica simile a quella dispotica.

La riflessione parte dall'analisi dei mutamenti delle forme di controllo contemporanee rispetto alle precedenti: il potere cambia forma in quanto non è più giustificato in maniera fideistica e sentimentalistica, imponendosi, invece, attraverso un conformismo così diffuso da rendere impossibile il pensiero autonomo, addirittura facendo credere di operare in libertà quando invece la propria scelta non è quella di una possibilità tra le tante, ma l'unica percorribile. Per Patočka, pensatore dell'Est Europa, il compito della filosofia diviene proprio quello di riscoprire le altre possibilità, per permettere una riassunzione autentica di libertà e responsabilità da parte del singolo.

Sollazzo individua nei concetti di Sistema e Impero i termini chiave che aiutano a leggere queste nuove modalità di dominio, solo in apparenza democratiche. Il termine Sistema, interpretato attraverso la riflessione marcusiana, è l'affermazione di una modalità di pensiero deterministico e positivisticò che non lascia spazio a nulla che non sia già scritto. La realtà, letta attraverso le categorie dell'efficienza e della produttività, non permette attribuzioni di senso che vadano oltre ciò che oggettivamente viene esperito, al punto che il pensiero diviene mero strumento di giustificazione e prevedibilità rispetto alla positività dei fatti. La parola Impero, invece, indica un nuovo soggetto politico, che prende il posto degli ormai tramontati Stati Nazionali. Il concetto di sovranità muta forma, in un sistema che non coincide più con un territorio dai precisi confini geografici, ma che si estende oltre, arrivando a comprendere tutto il pianeta, in particolare il mondo occidentale. Attraverso forme di controllo subdole e difficili da identificare in maniera definita, la modernità è caratterizzata dalla dissoluzione del pensiero autonomo e, pertanto, del pericolo di perdere la propria libertà personale. E' possibile, in risposta a questa apparente assenza di autonomia, individuare un'etica minima, condivisa universalmente, sulla quale basarsi per compiere scelte personali davvero libere e per questo differenti e peculiari? Per rispondere è fondamentale aprire una riflessione che parta sulla natura umana, essendo l'uomo il soggetto che sta al centro di tutta la riflessione.

Analizzando le tesi antropologiche di Gehlen, Plessner, Schleier, viene evidenziata la complessità di una natura umana che è, da una parte *res extensa*, biologia, corpo, dall'altra *res cogitans*, emozione, autocoscienza. Questa duplicità, lungi dall'essere semplice somma matematica di due aspetti, rende l'uomo quello che è, caratterizzandolo come essere ambivalente, «costituito dall'interdipendenza di due elementi che, comunque li si voglia definire e nominare, risultano, allo stesso tempo, profondamente diversi e

profondamente congiunti e dipendenti l'uno dall'altro, così da rendere pressoché impossibile (se non attraverso categorizzazioni 'normalizzanti') l'individuazione dei rispettivi perimetri»(p. 44). Proprio per questi caratteri, che ci accomunano in quanto uomini, è possibile vedere la possibilità di fondare un'etica che riguardi tutti. Biologicamente ci si riferisce in particolar modo ai bisogni/necessità fisiologiche, che se non soddisfatte generano sofferenza. Per la componente emozionale si fa riferimento soprattutto alla capacità empatica, che permette di partecipare ai dolori e alle gioie degli altri uomini.

Il riconoscimento di questa comune costituzione, non vuole tuttavia negare il pluralismo, soprattutto culturale, al quale sempre più dobbiamo dar conto per i noti, attuali, fenomeni di globalizzazione. Come conciliare omologazione (se parliamo di etica minima universale) e differenziazione (parlando di diritto alla diversità)? Attraverso il rispetto che, come sottolinea Charles Taylor nella sua opera *Multiculturalismo*, si deve basare non sull'onore (legato per sua natura alla contingenza) ma sulla dignità come capacità comune a tutti. Questo avviene solo se si riconosce l'altro una persona. La tolleranza è da sempre considerata il fondamento della convivenza tra uomini ma, come già accennato è il rispetto, che nasce dal riconoscersi tra persone come persone, a essere la forma adatta a una convivenza più vera. Solo in questo modo è possibile incontrarsi, conoscersi, condividere, senza perdere la propria autonomia e irriducibilità, anzi facendo di essa il terreno proprio del confronto autentico.

Nella seconda parte del lavoro, l'Autore delinea le forme e le modalità assunte dal pensiero totalitario. La lotta per la sopravvivenza, caratterizzata dalla violenza e dal tentativo di dominare gli uomini e la natura, nel XX secolo perde le sue eventuali giustificazioni (come la mancanza e il conseguente accaparramento delle risorse), dato il progresso che ha nettamente migliorato le condizioni generali di vita nei paesi occidentali. Eppure, è proprio nei paesi più avanzati dal punto di vista del benessere economico che nascono i grandi regimi totalitari.

Per capire quali siano le condizioni che hanno permesso, o addirittura favorito, l'insorgere di tali manifestazioni storiche e politiche, si propongono le riflessioni arendtiane proposte nel testo *Vita activa*. Per la Arendt, le attività umane per eccellenza sono il lavoro (inteso come riproduzione della vita, e quindi legato alle necessità della sopravvivenza), l'opera (progettazione e fabbricazione di strumenti che costituiscono il mondo artificiale), l'azione (caratteristica prettamente umana, che si slega dalle sole necessità istintuali/biologiche, manifestandosi nella relazione, resa possibile dal linguaggio, e che trova il suo massimo dispiegamento nell'azione politica). Queste tre dimensioni, collocate tra gli spazi del pubblico e del privato, oggi assumono connotazioni distorte. Dapprima abbiamo una riduzione dell'*homo faber* (colui che opera) all'*animal laborans* (colui che lavora). Il fabbricare viene assunto come produzione unicamente finalizzata al consumo, unica attività che riempie il tempo restante. Ma la criticità più grande è che mentre l'*homo faber*, in qualche modo, partecipa allo spazio pubblico entrando nel mercato con le proprie merci, l'*animal laborans* ne rimane fuori, riducendo tutta la sua attività alla sfera privata. L'essere al di fuori dello spazio pubblico genera una spoliticizzazione che per la Arendt è il terreno più fertile per la nascita dei totalitarismi, e ne porterà, appunto, alla nascita. Le dittature europee del Novecento nascono proprio dallo smarrimento del senso politico e dalla successiva perdita della possibilità di agire (ricordiamo che l'azione era la terza attività umana, collocata nella relazione e nell'azione politica) partecipando alla costruzione del mondo.

Pare ovvio che la risposta al controllo totalizzante del regime dittatoriale sia la democrazia. Tuttavia non è scontato che essa si nutra di pensiero politico davvero critico, rendendo possibile il più alto dispiegarsi dell'azione umana, nonostante questo sia

l'auspicio migliore. E' necessario analizzare quale sia il legame tra il modello della democrazia e quello totalitario, in quanto le dittature nascono partendo proprio dalle democrazie. La democrazia, tipica del progredire moderno, crea degli spazi vuoti dati dall'assenza di dogmi, quindi di regole, valori e verità incontestabili. La via della delega, in principio pensata come scelta responsabile e vigilata, può portare alla via della deresponsabilizzazione, dell'allontanamento da sé delle questioni politiche e, di conseguenza, del mandato cieco. L'eccessiva burocratizzazione, impersonalità, indipendenza e autoreferenzialità dell'entità stato non aiutano, producendo un distacco della società civile. E' proprio a partire da questi spazi vuoti, che allenano ad un non utilizzo critico della ragione, che si innesca il modello totalitario: Jaspers parla di perdita di responsabilità, Arendt di crisi della capacità di giudizio. Tutto questo apre la strada a una politica sempre più incentrata sulla vita delle persone, una bio-politica, presente non soltanto nei modelli totalitari, ma in tutta la modernità, con il risultato di un controllo pervadente dell'intera esistenza.

L'alternativa non è quella di un abbandono totale di interesse della vita da parte della politica, piuttosto un suo inchinarsi di fronte a un'etica umana, di cui la politica diviene mezzo di raggiungimento, non calata dall'alto, ma riscritta e riassunta in libertà dalle persone. Interessante come l'autore si soffermi più volte sul concetto di persona, ritenuto più adatto rispetto a quello di individuo, poiché rimanda all'interazione, e al suo essere ontologicamente in relazione di scambio con gli altri. Lo stesso giudizio, inteso in senso kantiano, non è sapienza, ma comunicazione, condivisione con altri: non esiste in solitudine.

Ma la proposta di un modello di democrazia autentica, è possibile solo se si considerano i rischi ad essa annessa, e le possibili derive: una degenerazione dello Stato, una tirannia della 'maggioranza', una cristallizzazione di regole e procedure, una delega che produce uno scarto esagerato tra chi amministra e chi è amministrato. Solo garantendo a tutti gli strumenti e le condizioni necessarie per riflettere a determinare le proprie azioni è possibile una strada alternativa; secondo Alexis de Tocqueville la democrazia poggia proprio su questa garanzia. In questo modo è possibile perfino imparare a disobbedire in senso positivo, contro la violenza, proponendo dal basso alternative e ricollocamenti rispetto l'idea di Stato, in un movimento che si mantenga sempre orizzontale. Non si deve cedere, del resto, alla tentazione di istituzionalizzare in maniera eccessivamente rigida la democrazia, perché essa, come sostiene Norberto Bobbio, non è da vedere come status quo, ma come un ideale al quale tendere. Essa è perseguita, non seguendo regole rigorose e formule prestabilite, ma costruendola giorno dopo giorno, rivisitandola sistematicamente.

Anche l'idea di giustizia, come quella di democrazia va necessariamente problematizzata. Essa non coincide in toto con la giustizia, alla quale in ogni caso deve tendere e della quale è funzione ed è la fonte da cui il diritto trae le sue leggi, ma non deve essere mai un meccanismo acritico. Come per la democrazia la ricerca della giustizia è un processo infinito, che deve costruirsi e decostruirsi, senza rigidità e dogmatismi.

Nell'ultima parte del lavoro si ripercorrono diverse proposte, per capire dove e come poter fondare un'etica minima. Con la crisi dei grandi sistemi di pensiero, che avevano come fine l'interpretazione del mondo in maniera totalizzante, si è creata una situazione di disorientamento e di mancanza di validi capisaldi. In questo clima si rafforza l'idea che tutti i cittadini debbano partecipare al dibattito sulla società, al fine di fondare delle etiche pubbliche condivise. Gadamer, con il movimento della *Rehabilitierung der praktischen Philosophie*, e Habermas, con la proposta di un'etica del discorso che scopra principi razionali che possano precedere l'agire, seguono questa pista di riflessione. L'etica comunicativa di Habermas, in particolare, porta avanti l'idea che si debba sviluppare un

discorso pubblico che coinvolga e impegni tutte le persone. Se con l'epoca borghese questo si è da un lato realizzato, in quanto teoricamente tutti godono di uguali diritti, d'altro canto questo non basta, perché non tutti si trovano in condizione (economica, sociale e, soprattutto, culturale) di poter esercitare questa facoltà. Nella contemporaneità il problema persiste: la mercificazione culturale, l'omologazione del pensiero, il conformismo diffuso delle idee portati avanti dalla cultura di massa, impediscono un autentico e libero esercizio dell'opinione personale. «In questo modo, l'opinione pubblica, degenera da strumento di liberazione ad istanza di conformismo ed oppressione» (Ivi p. 177).

Vengono poi presentate posizioni estreme a cui le problematiche etico-sociali hanno portato, nel dibattito contemporaneo. Da un lato abbiamo pensatori liberali, come Robert Nozick e Friedrich A. von Hayek, per i quali nel concetto di giustizia sta l'idea di un individuo padrone di se stesso, la cui proprietà è inviolabile in quanto frutto del suo lavoro e impegno. La giustizia distributiva è vista qui come un anti-justizia; l'unico stato possibile è uno Stato Minimo, che si riduca al minimo necessario per mantenere l'ordine sociale. Dall'altra parte abbiamo l'idea comunitarista, che vede nell'identità e nella storia dell'individuo, e in quella della comunità (dotata di una soggettività propria) una forte corrispondenza che deve essere coltivata e mantenuta.

Invece, con la *Naturphilosophie*, e in particolare il pensiero di Hans Jonas, i valori sono ricercati nelle leggi di natura, e il bene si realizza nel rispetto di queste e nel mantenimento dell'ordine naturale. I grandi sviluppi tecno-scientifici danno ulteriore criticità a una linea di pensiero di questo tipo, che per essere valido deve pensare che «il rispetto dell'uomo per la natura deve intersecarsi con il rispetto dell'uomo per l'uomo» (p. 227).

In conclusione del lavoro è interessante il delinearci della proposta di Federico Sollazzo, che si distingue da tutte quelle presentate. Solo partendo dall'Altro come categoria di riferimento, in contrapposizione con un cogito autoreferenziale che rimane in solitudine è possibile costruire un discorso etico come nel lavoro è stato inteso. L'assunzione di responsabilità del soggetto, non può avvenire senza confronto, ma deve sempre esserci la relazione. Attraverso la lettura dei filosofi Emmanuel Lévinas, Paul Ricœur e Jacques Derrida l'Autore mette in evidenza come la responsabilità diviene una risposta per l'altro, presente oggi, oppure in futuro (alterità come nuova generazione). Per affrontare questioni politiche, sociali, etiche non si può mai prescindere dal soggetto come persona libera, e porre come necessità il suo sviluppo continuo verso un senso critico, un'assunzione di responsabilità e una vigilanza sempre attenta a tutte le questioni che lo riguardano.

**Michela Della Morte**



## S. Turkle, *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*, Codice Edizioni, Torino 2012

Il libro della psicologa del MIT di Boston Sherry Turkle, *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*<sup>513</sup>, ha il merito di riuscire a far luce sull'intimità del rapporto uomo-robot. Attraverso un processo di studio sperimentale (considerati gli altissimi costi dei robot, per un ricercatore che non abbia alle spalle una struttura come quella del MIT, è quasi impossibile adoperare questa metodologia di ricerca) l'autrice riesce a entrare nella quotidianità relazionale, nel tessuto intimo delle proiezioni simboliche e inconscie. Tuttavia, ci troviamo di fronte ad un libro drammatico. In cosa consiste questo dramma? L'uomo che vive nelle società del cosiddetto benessere avanzato si trova di fronte ad un bivio: o cambiare la propria realtà oppure, costruirsi un'artificiale dove vivere assecondando i propri desideri, perlopiù inconsci. L'autrice ci dimostra, senza troppi moralismi, che proprio dove l'organizzazione del lavoro assorbe maggiori energie, le persone sono spinte potentemente verso un mondo virtuale dove realizzare i propri bisogni più intimi. L'esempio più lampante è quello del Giappone<sup>514</sup>, paese legato da un lato a un passato millenario<sup>515</sup> e dall'altro, aperto come nessun altro all'esplorazione tecnologica:

In Giappone i robot babysitter offrono lezioni, giochi e sorveglianza dei bambini mentre le madri si occupano dei lavori di casa. Gli androidi con l'aspetto di donne sexy sono offerte come receptionist e guide. Sono in fase di sviluppo per fungere da hostess e maestre elementari. Sempre in Giappone, in uno sviluppo collegato, una bambola sessuale realistica, corretta anatomicamente e dotata di sfinteri, è offerta pubblicamente e considerata una buona fonte di piacere per chi è costretto in casa e, più in generale, un modo per controllare la diffusione delle malattie a trasmissione sessuale. In un nuovo progetto di sviluppo esiste ora un resort per vacanze, "reale" e fisico, dove gli uomini giapponesi possono stare con le rispettive fidanzate virtuali.<sup>516</sup>

Nel libro appare evidente la relazione tra organizzazione sociale del lavoro, sviluppo tecnologico, benessere economico e costruzione di nuove identità virtuali. Nel libro però, nonostante ci sia una presa di coscienza della deriva patologica di certi meccanismi, non è possibile individuare una critica radicale a tutto questo movimento di deriva e si assiste a un'abile, quanto dissimulata tolleranza nei confronti di tutto quello che quasi fatalmente accade.

La realtà, pur descritta nei suoi intimi meccanismi, è sempre in qualche modo giustificata e accolta. Ancora più drammatico è che siano proprio i bambini, i maggiori protagonisti del nuovo cambio di paradigma.

<sup>513</sup> Cfr. S. Turkle, *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*, Codice Edizioni, Torino 2012.

<sup>514</sup> Possono essere utili: M. Pellitteri, *The dragon and the dazzle. Models, strategies, and identities of japanese imagination. A european perspective*, Tunué, Latina 2010, M. Morishima, *Cultura e tecnologia nel successo giapponese*, Il Mulino, Bologna 1984; S. Nakayama, *Science, technology and society in postwar Japan*, Kegan, London-New York 1991; J. Sigurdson, *Science and technology in Japan*, Cartermill, London 1995; A. Tenneriello, *La legislazione per la scienza e la tecnologia nel Giappone moderno*, Unicopli, Milano 2001; J.R., Richard, "Rich nation, strong army": national security and the technological transformation of Japan,; Cornell University Press, Ithaca-London 1994. Sulle città giapponesi: P. Ranzo De Maio-S. De Maio Diana, *La metropoli come natura artificiale. architettura della complessità in Giappone*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1992.

<sup>515</sup> Rimane interessante (anche se non recente) la lettura di A. Marazzi, *Mi Rai. In Giappone il futuro ha un cuore antico*, Sansoni, Firenze 1990.

<sup>516</sup> S. Turkle, *Insieme ma soli*, cit., p. 189.

Ma quando i bambini interagiscono con i robot sociali come il Furby, vanno oltre psicologia di proiezione, giungendo a una nuova psicologia dell'impegno: cercano di interagire con il robot come farebbero con un animale o con una persona.<sup>517</sup>

La questione sembra molto semplice. I bambini sono sempre più soli. I genitori sono costretti da una dinamica capitalistica aggressiva e manipolatoria a lavorare sempre di più e a disporre sempre meno di tempo libero. Attraverso strumenti tecnici sempre più invasivi, il lavoro non smette mai di accompagnare la vita del lavoratore. Si può andare anche in ferie ma garantendo l'onnipresente connettività e reperibilità. I figli di questi genitori sono spesso bambini inascoltati, istituzionalizzati, affidati a macchinari che dovrebbero intrattenersi nelle lunghe attese che li separano dal rientro a casa dei propri cari. Sono troppo soli, indifesi, costretti a crescere troppo in fretta e senza appoggi emotivi. In questo vuoto s'inseriscono perfettamente gli strumenti tecnici che compensano, almeno in parte, certe lacune e offrono compagnia, intrattenimento, svago. Tuttavia, questa compensazione manipolatoria e narcisistica non è priva di conseguenze:

Dipendere da un robot sembra privo di rischi. Ma quando ci si abitua alla "compagnia" senza impegni, vivere con le persone può essere opprimente. Dipendere da una persona è rischioso – ci si rende soggetti al rifiuto – ma ci apre alla conoscenza profonda di qualcun altro. La compagnia robotica può sembrare innocua, ma ci consegna a un mondo chiuso, in cui si ama solo ciò che è sicuro e fatto su misura.<sup>518</sup>

La creazione di un mondo su misura da parte di bambini e di adulti, rivela a mio avviso, che ci sono in atto almeno due grandi movimenti. Il primo è una sempre minore capacità di resistere alle frustrazioni che una vita reale e complessa sempre ci presentano innanzi. Il secondo, non meno grave, è la continua deresponsabilizzazione nei confronti del reale. Quando il reale (e qui s'intende non un reale filosofico oggetto d'infinite disquisizioni filosofiche ma la realtà socio-politica fatta innanzitutto di esperienze comuni e condivise come il lavoro, il godimento culturale, il tempo festivo) è continuamente sottoposto a un meccanismo di messa in fuga del reale,<sup>519</sup> assistiamo allora a una perdita dell'evidenza naturale<sup>520</sup> che a mio avviso (e mi faccio carico di quest'affermazione) è molto simile a ciò che avviene nella schizofrenia. Inoltre, questa schizofrenia ha tratti autistici quando non sfocia in momenti parossistici di distruzione della realtà circostante percepita come totalmente aggressiva e distruttiva del proprio Sé malato. Il proprio avatar tecnologico diventa evidentemente, il rifugio sicuro in un mondo pieno d'incertezze. La presenza dei robot sociali aiuta a sentirsi meno soli, più compresi e accolti:

Quando un robot sostiene il nostro sguardo la logica derivata dall'evoluzione ci fa pensare che sia interessato a noi. Sentiamo la possibilità di una connessione più profonda; vogliamo che succeda. Ci presentiamo ai robot sociali con i nostri problemi e con l'esigenza di ricevere cure e attenzione. Ci promettono soddisfazione seppure nella nostra fantasia. Essere soddisfatti significa aiutare i robot, colmare le loro lacune dove non sono ancora pronti, compensare i loro difetti. Siamo attirati da istaurare complicità necessarie. [...] i bambini vogliono collegarsi a queste macchine, insegnare loro qualcosa e diventarne amici. E vogliono piacere ai robot, o addirittura essere amati da loro. [...] I bambini sono disposti a impegnarsi molto, moltissimo, per conquistare l'affetto dei robot.<sup>521</sup>

<sup>517</sup> Ivi, p. 53.

<sup>518</sup> Ivi, p. 89.

<sup>519</sup> Ivi, p. 3.

<sup>520</sup> Si veda W. Blankenburg, *La perdita dell'evidenza naturale. Un contributo alla psicopatologia delle schizofrenie pauci-sintomatiche*, Raffaello Cortina, Milano 1998.

<sup>521</sup> Ivi, pp. 114-115.

Fortunatamente, l'autrice chiarifica con precisione il meccanismo psicologico che sottende a questi comportamenti:

Come abbiamo visto con i robot più semplici, l'attaccamento dei bambini fa capire non solo ciò che offrono i robot, ma anche ciò che manca ai bambini. In questo studio sembra che a molti manchi ciò di cui più hanno bisogno: genitori che si occupino di loro, e la sensazione di essere importanti. I bambini immaginano macchine sociali come supplementi di coloro che mancano nella loro vita; a volte quando le macchine falliscono, è il momento di riconsiderare le perdite passate. Ciò che chiediamo ai robot ci indica ciò di cui abbiamo bisogno.<sup>522</sup>

Non dobbiamo continuare a nasconderci dietro un dito. In questo libro, coloro che sembrano godere maggiormente dei benefici della realtà virtuale e dei robot sociali sono individui con caratteristiche bene precise. Bambini con troppa solitudine, giovani disadattati e introversi, single che si dedicano quasi totalmente al lavoro, anziani abbandonati in case di riposo, figli con troppo poco tempo per curarsi dei propri anziani genitori, uomini e donne con evidenti difficoltà sessuali e relazionali. Possono essere rappresentativi questo tipo d'individui della realtà umana tutta intera? A mio avviso, rappresentano in modo esemplare un mondo centrato sul profitto e destinato incrementare sempre di più la solitudine e la disperazione. È probabile che parlare con dei robot, possa rendere meno ansiosi e possa soddisfare il bisogno di essere riconosciuti e compresi. È probabile, che ridisegnare continuamente il proprio profilo su social network possa aiutare a esplorare i recessi della propria identità. È probabile pure, che un anziano abbandonato in una casa di riposo possa trovare sollievo nell'accarezzare una foca di plastica che emette suoni scomposti. Tuttavia, è anche probabile che sia necessario criticare alla radice i meccanismi che portano poi a trovare soluzioni superficiali a problemi secondari. La solitudine dell'anziano non si risolve per niente trovando una compagnia artificiale. La solitudine del bambino non si risolve trovando un nuovo gioco che possa riempire le sue ore vuote. In questo modo, non cerchiamo soluzioni. Cerchiamo palliativi.

È necessario andare alla radice del problema. È sempre più chiaro che gli stili di vita e di consumo che si desiderano realizzare, possano mostrarci un'altra faccia della medaglia, un lato oscuro:

Diciamo di spendere ore sull'email, ma anche noi veniamo spesi, consumati.[...] Online troviamo facilmente "compagnia", ma siamo consumati dalla pressione della rappresentazione. Abbiamo a disposizione una connessione continua eppure è raro che qualcuno ci dedichi tutta la sua attenzione e viceversa. Possiamo avere un pubblico immediato, ma appiattiamo ciò che diciamo in nuove forme di abbreviazione. Ci piace che il web ci "conosca", ma questo è possibile solo a scapito della nostra privacy, grazie alla scia di briciole elettroniche che lasciamo e che sono facili da seguire e da sfruttare, sia politicamente che commercialmente. Facciamo tante nuove conoscenze, che però rischiamo di vivere come provvisorie, da mettere in attesa se ne arrivano di migliori. [...] Possiamo lavorare da casa, ma il lavoro s'insinua nella nostra vita privata finché alla fine faticiamo a discernere i confini tra questi due ambiti. Ci piace poterci contattare a vicenda quasi all'istante, ma dobbiamo nascondere i telefoni per obbligarci ad avere un momento di pace.<sup>523</sup>

Spesso, nelle scelte tecnologiche gli effetti collaterali sono così devastanti che ci conducono a riflettere più in profondità sul valore neutrale della loro presenza e del loro uso. Purtroppo però questo libro che ha lo straordinario merito di farci entrare nel cuore dei più recenti rapporti tra uomo e macchina, a mio avviso, non parla chiaramente dei fenomeni ma li costeggia con uno sguardo troppo benevolo. Perché non chiamare la

<sup>522</sup> Ivi, p.116.

<sup>523</sup> Ivi, p. 330.

solitudine con il suo nome, la disperazione, la paura, l'insoddisfazione, la follia e la disumanizzazione col proprio nome? Perché giocare a nascondino? Questo libro è drammatico perché come sottofondo costante propone un'umanità alla deriva, sola e priva di autenticità che ritiene più interessante discutere con un robot a forma di foca con gli occhi dolci che annuisce e fa le fusa, piuttosto che scendere in piazza e lottare contro un ordine sociale diventato opprimente e totalmente alienante. Forse questa è la chiave del libro.

L'uomo non ha più la forza di scardinare l'ordine repressivo ed emozionalmente<sup>524</sup> privo d'intensità umana che ha costruito abilmente tutto intorno a se. Rimane intrappolato nella gabbia d'acciaio che ha costruito e l'unico modo che ha per alleviare questa sofferenza è amare una macchina. Questa macchina però lo ama in modo particolare. Rinforza il suo narcisismo, diminuisce la sua carica emozionale, lo svuota di contenuti, lo atrofizza, lo rende indifferente e dipendente al massimo grado. Non è amore è piuttosto una forma di techno-tossico-dipendenza.

Ovviamente, il libro offre la possibilità di discutere su moltissimi temi, e questo è certamente un merito. La relazione esistente tra coscienza e realtà, tra reale e virtuale, tra soggettivo e oggettivo, tra memoria e personalità e molti altri ancora. Però, rispetto a tutte queste aperture, il libro mi appare come una critica troppo poco radicale per intaccare lo status quo.

Non è un caso che sia stato prodotto da un membro del MIT istituzione che, a mio avviso, si muove su due piani molto ben individuabili: da un lato è un centro di ricerche sulla tecnologia e quindi un luogo dove si mobilitano intelligenze e innovazione, dall'altro, è un centro di potere tecnico-burocratico-commerciale e di filtro tra le case produttrici di strumenti tecnici e coloro che portano avanti le loro ricerche grazie e finanziamenti che non possono mai essere per così dire, a fondo perduto.

Per questo motivo, analizzando questo libro nella sua portata più ampia, mi pare che faccia da calco<sup>525</sup> al reale e non da carta, e che non sia stato scritto per indicarci la via d'uscita per una realtà (che appare, per chi ha ancora occhi collegati a un cuore umano, di una tristezza disarmante) quanto piuttosto, per avvertirci dell'eventualità di una futura espropriazione da parte della logica dei robot e preparare il terreno per nuove e imprevedibili relazioni di dominio.

**Pietro Piro**

<sup>524</sup> Sull'argomento mi permetto di rimandare al mio lavoro *La peste emozionale. l'uomo massa e l'orizzonte totalitario della tecnica*, Mimesis, Milano 2012.

<sup>525</sup> «Una carta ha entrate multiple, contrariamente al calco che ritorna sempre "alle stesse cose"». G. Deleuze-F. Guattari, *Rizoma*, Pratiche Editrici, Parma 1978, p. 40.

**G. Mascheroni (ed.), *I ragazzi e la rete. La ricerca EU Kids Online e il caso Italia, La Scuola, Brescia 2012, pp.312***

La nostra società oggi si configura per la complessità che riguarda la sfera relazionale: noi tutti viviamo un ambiente mediale che ci impegna a reinterpretare le nostre competenze comunicative. I ragazzi usano internet e i media digitali come fonte di informazione e di intrattenimento; attraverso essi cercano nuove amicizie, giocano, imparano, strutturano se stessi specchiandosi in modelli non sempre assimilabili alla loro cultura. Ascoltano musica o guardano video e, implicitamente, autoproducono contenuti e negoziano nuove modalità di relazione con le industrie culturali, le agenzie di socializzazione tradizionali e la politica: «alla società degli adulti spetta la responsabilità di dare forma, nel bene e nel male, a questo ambiente».<sup>526</sup>

A fronte di questa situazione, la conoscenza diretta delle pratiche d'uso di internet da parte dei ragazzi si rivela decisiva per una corretta valutazione dei rischi e delle opportunità della rete.

Il testo in esame, *I ragazzi e la rete. La ricerca EU Kids Online e il caso Italia*, fotografa, attraverso un'accurata analisi fondata sul puntuale riferimento ai dati empirici e alla loro interpretazione critica, l'ambiente digitale odierno a partire dalle pratiche quotidiane che bambini e ragazzi mettono in atto. Le analisi sviluppate nel volume sono una risorsa utile a genitori, insegnanti ed educatori che, non sottraendosi alla responsabilità educativa che l'utilizzo della rete esige, intendono trovare un equilibrio tra le nuove risorse (e le competenze digitali che esse richiedono) e l'esigenza di un accesso ampio e inclusivo alla rete; tra le dinamiche di relazione e di espressione di sé e la tutela della privacy; tra la partecipazione civile e le esigenze di sicurezza.

Da sempre le modalità di utilizzo delle nuove tecnologie ha diviso gli studiosi in due schieramenti opposti: da una parte chi ne esalta in modo entusiastico aspettative e speranze prefigurando una nuova età della cittadinanza attiva fondata su saperi condivisi e scambio continuo e immediato di conoscenze, dall'altra chi ne sottolinea limiti e preoccupazioni prefigurando la nascita di un individuo distante dal reale e superficiale o, peggio, vittima indifesa della rete.

«Tra il 1992 e il 1993, quando Tim Berners Lee inventò e rese di pubblico dominio, insieme ai protocolli http, www e al linguaggio html, l'attuale modalità di fruire di Internet e quindi la possibilità di condividere l'intero insieme delle conoscenze umane in una rete interattiva e navigabile, nessuno avrebbe pensato che questo sistema tecnologico di trasmissione dei dati avrebbe radicalmente modificato la nostra società, il nostro modo di produrre, di insegnare, di vivere e la stessa modalità di trasmettere il sapere. Oggi questo nuovo modo/mondo non gutenberghiano di comunicare è diventato una realtà quotidiana e i nostri figli, nativi digitali, soprattutto quelli che non hanno ancora dieci anni, non

<sup>526</sup> S. Livingstone, *Ragazzi online. Crescere con internet nella società digitale*, Vita e Pensiero, Milano 2010, p. 286.

riescono neppure ad immaginare, un mondo senza la molteplicità di schermi interconnessi e interattivi che ci circonda e che li coinvolge». <sup>527</sup>

La trasformazione che ha caratterizzato i media negli ultimi anni è il passaggio dal web 1.0 al web 2.0 denominato anche “web sociale” perché utilizzato prevalentemente per comunicare e stringere relazioni sociali, per restare in contatto con i coetanei e sentirsi parte del cerchio affettivo del gruppo. <sup>528</sup> Ciò che cambia con il web 2.0 è una maggiore facilità di condivisione: anche l’utente meno alfabetizzato e competente ha la possibilità di produrre contenuti e condividerli con altre persone. Questa trasformazione altera il modello comunicativo e il paradigma culturale dominante nel XX secolo che prevedeva l’utilizzo di internet quasi esclusivamente come strumento di consumo e fruizione di informazioni per lo più prodotte da altri. Il Web 2.0 e le sue applicazioni: MSN Messenger, Google, Youtube, I-pod e I-tunes, Social network, insieme a una nuova modalità di interazione tra l’uomo e le nuove tecnologie, determinano nuovi modelli di confronto con il sistema relazionale e produttivo, un modo nuovo di considerare l’informazione che, diventata online, determina un cambiamento nelle consuete modalità di gestione della conoscenza e della comunicazione. I nuovi media possono essere considerati tecnologie cognitive, ovvero dispositivi in grado di coinvolgere i processi interni della mente: «le innovazioni nella tecnologia della comunicazione comportano riorganizzazioni sensoriali e cognitive che in generale si accompagnano a un trasferimento di compiti e funzioni interne (mentali) su supporti esterni (fisici)». <sup>529</sup> Thompson affermava già nel 1998 che lo sviluppo dei media avrebbe creato «nuovi tipi di azione e interazione e nuove forme di relazioni sociali» e determinato «una complessa riorganizzazione dello spazio e del tempo». <sup>530</sup>

Internet facilitando il passaggio da una “cultura di massa”, che considera i soggetti come destinatari di un flusso di informazioni che non controlla e con cui hanno limitate possibilità di interagire (separazione istituzionale tra l’emittente e il ricevente caratterizzata dalla separazione fisica e temporale tra il contesto di ricezione e quello di produzione), ad una cultura in cui l’individuo assume una posizione partecipativa e costruttiva all’interno del flusso comunicativo, favorisce nuove possibilità e opportunità che divengono strumenti di partecipazione attiva. H. Jenkins, in *La cultura convergente* <sup>531</sup>, afferma che ciò che

<sup>527</sup> P. Ferri, F. Mizzella, S. Scenini, *I Nuovi media e il Web 2.0. Comunicazione formazione ed economia nella società digitale*, Guerini Editore, Milano 2010. La parte citata si può trovare anche in: <http://www.scribd.com/doc/26160470/Introduzione-Ferri-I-Nuovi-Media-e-Il-Web-2-0>.

<sup>528</sup> I dati della ricerca analizzati nel testo dimostrano che le logiche di ampliamento relazionale e di creazione di nuove amicizie, si fondano prevalentemente sulla capitalizzazione dei legami relazionali preesistenti (contatti già accreditati nell’offline), piuttosto che sulla ricerca di nuovi contatti sconosciuti. Questa modalità relazionale muta nella fascia adolescenziale (13-16 anni) quando i ragazzi sembrano essere maggiormente predisposti alla ricerca di contatti estranei alla propria sfera di conoscenze offline. “L’adolescente attraverso la comunicazione sincrona del web non ricerca tanto la possibilità di incontrare nuove persone, quanto piuttosto quella di rimanere in contatto con quelle già conosciute”. P.C Rivoltella, *Screen generation. Gli adolescenti e le prospettive dell’educazione nell’età dei media digitali*, Vita e Pensiero, Milano 2006, p. 65.

<sup>529</sup> A. Calvani, *I nuovi media nella scuola*, Carocci, Roma 1999, p. 9.

<sup>530</sup> J. B. Thompson, *Mezzi di comunicazione e modernità. Una teoria sociale dei media*, Mulino, Bologna 1998, p. 121.

<sup>531</sup> H. Jenkins, *La cultura convergente*, Apogeo, Milano 2007. All’interno del testo il prof. Jenkins fotografa in che modo le nuove tecnologie stanno cambiando la cultura del nostro tempo focalizzando la sua attenzione non sui mezzi di comunicazione ma su coloro che li usano per comunicare. Nel 2006 l’autore ha illustrato sul suo blog un insieme di pratiche e di tratti culturali che ritraggono come gli individui e le società si relazionano

succede è un incontro tra la comunicazione *top down* e la comunicazione *bottom up*. Tale incontro modifica la relazione dell'uomo con i contenuti culturali-mediali e più in generale con le istituzioni e la politica incoraggiando nuove forme di partecipazione civica e mediale: gli utenti si trovano a essere in misura crescente co-produttori di contenuto, sia perché trasformano i prodotti mediati attraverso la loro condivisione e manipolazione, sia perché producono in autonomia veri e propri contenuti *user generated*.

Lo scenario è inedito, la tecnologia enfatizza la costruzione e lo scambio di significati, la produzione di senso, l'interazione sociale, la costruzione dell'identità e la negoziazione dei contenuti simbolici. Diversi studi, svolti negli Stati Uniti, analizzando i comportamenti dei giovani che utilizzano i media digitali in contesti non scolastici, hanno messo in evidenza cambiamenti rilevanti anche nelle modalità di apprendimento, di costruzione della conoscenza e nei conseguenti comportamenti sociali. Tra i cambiamenti più significativi è importante sottolineare il passaggio da un atteggiamento prevalentemente consumistico della conoscenza ad uno partecipativo o costruttivistico: si assiste, cioè, alla nascita ed espansione di una cultura della partecipazione e della condivisione di conoscenze e di competenze.<sup>532</sup>

Per questi motivi la ricerca che intende analizzare il rapporto tra i media e i loro utenti deve utilizzare un approccio dinamico e sistemico che tiene conto di un insieme di fattori che si determinano reciprocamente.<sup>533</sup>

*EU Kids Online* è un network multidisciplinare, finanziato dal Safer Internet Plus Programme della Commissione Europea (DG Information Society), che risponde all'esigenza di studiare rischi e opportunità della rete a partire dal contesto sociale in cui si colloca l'uso di internet da parte dei giovani (analisi dell'accesso e degli usi, distribuzione dei rischi e dei danni, fattori che mediano il passaggio dai rischi ai danni) al fine di massimizzare le opportunità e ridurre i rischi online dei ragazzi.<sup>534</sup> «Nella prospettiva di *EU Kids Online*, le esperienze online dei ragazzi sono contestualizzate all'interno della dialettica tra azione e struttura, cioè alla convergenza di tre sfere concentriche che esercitano un'influenza sulla loro capacità di *agency*: la famiglia, la comunità e la cultura».<sup>535</sup> «Proprio per la pervasività dei processi di mediatizzazione della vita quotidiana

---

ai mezzi di comunicazione, secondo tale analisi il panorama mediatico contemporaneo è: innovativo, convergente, quotidiano, interattivo, partecipativo, globale, generazionale, ineguale. Cfr., <http://www.henryjenkins.org>.

<sup>532</sup> Secondo una ricerca svolta al MIT da Henry Jenkins, direttore del Comparative Media Studies Program, almeno un terzo degli adolescenti che usa Internet condivide con altri il contenuto di quanto fa.

<sup>533</sup> P.C. Rivoltella, *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Vita e Pensiero, Milano 2006. p. 24.

<sup>534</sup> E. Locatelli, A. Cuman, D. Milesi, F. Pasquali, F. Introini, C. Pasqualini, F. Romana Puggelli, M. Bertolotti pur sottolineando il fatto che rischi e opportunità che si accompagnano all'uso dei media convivono e si sviluppano in maniera interdipendente, identificano come potenziali fattori di rischio legati alle situazioni interattive generate nei social network la gestione della privacy, la costruzione dell'identità online, il disvelamento di informazioni di carattere personale, le dinamiche di estensione o rafforzamento dei legami sociali attraverso l'espansione delle reti di appartenenza e quindi la possibilità di stabilire contatti con sconosciuti online, l'*internet addiction (dipendenza)*, le esperienze di bullismo on e offline e l'esposizione a contenuti inappropriati. Per un'analisi approfondita di tali rischi si rimanda al testo: G. Mascheroni (ed), *I ragazzi e la rete. La ricerca EU Kids Online e il caso Italia*, La Scuola, Brescia 2012.

<sup>535</sup> G. Mascheroni (ed), *I ragazzi e la rete*, cit., p. 13.

e della società, il compito di massimizzare le opportunità e minimizzare i rischi della rete, promuovendo usi sicuri e responsabili di internet, assume le caratteristiche di una sfida di vitale importanza alle quali istituzioni, decisori politici, associazioni, genitori ed educatori non possono sottrarsi. Promuovere i diritti e le responsabilità che definiscono e garantiscono ai giovani una piena cittadinanza digitale implica, di conseguenza, la capacità di analizzare la questione al di là del panico morale e della retorica celebrativa dei nativi digitali. E' necessario cioè un approccio *evidence based*, che si fondi sulle conoscenze maturate attraverso dati di ricerca empirica; e un approccio *child centred*, incentrato più sui ragazzi che su internet<sup>536</sup> e che intenda «indagare come, nella vita dei più giovani, siano (o meno) valorizzate certe attività, comprese quelle legate ad internet, a seconda dell'organizzazione sociale del tempo e dello spazio, oltre che delle norme e dei valori culturali, degli stili di vita e delle preferenze personali».<sup>537</sup>

Nonostante la società oggi sembri ruotare ormai intorno al *digitale*, i dati della ricerca evidenziano che siamo ancora lontani da quella che può essere definita una fruizione libera, consapevole, critica e costruttiva della rete. Emerge una nuova forma di divario digitale che include forme di differenziazione sociale qualitative che vanno oltre le disuguaglianze di carattere prettamente tecnologico.<sup>538</sup> «L'istruzione, ancor più del reddito, sembra essere un elemento che influenza maggiormente le dotazioni tecnologiche dei ragazzi [...] più si è istruiti, più si è attenti a non rendere congestionata la vita digitale dei propri figli. [...] Più una famiglia è povera, più lascia libertà di accesso ad internet ai propri figli, più i figli trascorrono il loro tempo libero online»<sup>539</sup> reiterando in tal modo il vecchio uso "riempitivo" del tempo libero associato alla televisione. Lo status socio-economico e il livello di istruzione delle famiglie sembra influire non solo sulla quantità ma anche, e soprattutto, sulla qualità dell'utilizzo delle ICT: «Si è giunti a questo (ipotizzato) paradosso: (A) meno le famiglie italiane dispongono di risorse culturali (ed economiche) per comprendere fino in fondo le caratteristiche del mondo digitale, (B) più costruiranno economie morali che lascino ai figli libertà incondizionata d'accesso a internet, (C) più (probabilmente) l'uso di internet diventerà un uso ambientale, non focalizzato, non significativo. Viceversa, (A) più le famiglie italiane hanno risorse culturali per comprendere i rischi e i benefici di internet, (B) più tenderanno a monitorare e limitare l'uso della rete tra i figli, (C) più l'uso di internet potrebbe diventare focalizzato, limitato nei luoghi e nel tempo e probabilmente significativo».<sup>540</sup> in tal modo si verificherebbe una nuova forma di *digital divide* non più basata sulla quantità di accesso ad internet ma sulle differenze qualitative nell'uso delle tecnologie e sulle competenze (tecniche, cognitive e culturali) sviluppate dai ragazzi e sulla capacità di trasformare l'uso delle tecnologie in pratiche significative e socialmente rilevanti.<sup>541</sup>

<sup>536</sup> Ivi p. 9.

<sup>537</sup> S. Livingstone, *Ragazzi online*, cit., p. 46.

<sup>538</sup> Questo gap di competenze digitali potrebbe rappresentare un possibile elemento di minore sicurezza e di maggiore esposizione al rischio durante l'uso delle ICT.

<sup>539</sup> G. Mascheroni (ed), *I ragazzi e la rete*, cit., pp. 43-49

<sup>540</sup> Ivi, p. 52.

<sup>541</sup> Jan van Dijk in *Sociologia dei nuovi media* afferma: "L'appropriazione delle nuove tecnologie deve essere pensata come un processo dinamico e ricorsivo in cui le motivazioni all'uso, l'accesso materiale, il possesso



I dati della ricerca sembrano anche negare la validità empirica dello status di “nativi digitali” interpretato in chiave esclusivamente generazionale come mera conseguenza del fatto di essere nati all’interno di una certa coorte e di essere stati socializzati all’uso di computer, internet e telefonia mobile fin da piccoli.<sup>542</sup> Se viene meno quindi la determinazione che i giovani siano naturalmente esperti e che le competenze specifiche relative all’utilizzo consapevole dei prodotti mediatici possano essere acquisite dai ragazzi in totale autonomia (comprensione intuitiva), si richiama implicitamente la necessità di favorire ricerche e interventi pedagogici che contribuiscano ad elaborare e diffondere un nuovo modello di alfabetizzazione mediatica<sup>543</sup> fondato sul concetto di *literacy* intesa come combinazione di competenze di accesso, analisi, critica, produzione, conoscenze e atteggiamenti.<sup>544</sup> «A livello individuale, la *literacy* ha il potere di mediare le conseguenze degli usi sociali di internet, promuovendo le opportunità e i benefici, e riducendo i danni potenzialmente derivanti dai rischi online; a livello sociale, la capacità di accedere, analizzare, valutare criticamente i media digitali e produrre contenuti e forme comunicative sono prerequisiti indispensabili per un pieno accesso alla cittadinanza digitale».<sup>545</sup>

Il considerare la tecnologia, per i motivi su esposti, un importante fattore di espansione dell’intelligenza individuale e sociale<sup>546</sup> e della costruzione di sé, ci induce a riflettere sulla dimensione educativa del fenomeno, considerato in stretta connessione con la questione della mediazione sociale<sup>547</sup> e della promozione della cittadinanza: «La scuola ha oggi più di ieri il compito di educare ai media, e cioè di educare bambini e adolescenti a passare da un uso spesso disordinato e ridondante dei differenti canali di comunicazione mediale di cui dispongono a una fruizione che permetta loro di accedere a un livello di

---

delle competenze digitali e la differenziazione negli usi concorrono a determinare diversi gradi di inclusione digitale”. J. van Dijk, *Sociologia dei nuovi media*, Mulino, Bologna 2002. p. 93.

<sup>542</sup> G. Mascheroni (ed), *I ragazzi e la rete*, cit., pp. 89-90.

<sup>543</sup> Pur brevemente si ritiene opportuno citare la ricerca “Mediapro 2004: un’indagine quali-quantitativa sull’uso, la rappresentazione e l’appropriazione dei media digitali. La ricerca è stata condotta con un taglio prettamente pedagogico: “obiettivo della ricerca non è determinare medie statistiche riguardo i comportamenti di consumo degli adolescenti ma mettere in rilievo cosa comporta questa nuova pratica di consumo nel vissuto dei ragazzi individuando dei profili d’uso che possano tornare utili agli educatori nella progettazione delle loro strategie di intervento e per promuovere negli adolescenti un atteggiamento responsabile e autonomo”. La ricerca non intende quindi produrre una semplice istantanea sociologica sugli usi e le rappresentazioni dei nuovi media ma si propone di creare le condizioni per sviluppare una nuova sensibilità e dei nuovi strumenti di intervento educativo. Dall’analisi dei risultati della ricerca si evince che la rappresentazione dei rischi associati alla rete risulta essere molto bassa da parte dei ragazzi, emerge quindi l’immagine di un adolescente inteso come utente consapevole ed esperto che tende a fare un uso specializzato dei diversi media in relazioni alle loro possibili destinazioni d’uso. P.C. Rivoltella, *Screen generation*, cit. pp. 12-22. Per maggiori informazioni si rimanda a: <http://omero.unicatt.it/ricerca/mediapro>.

<sup>544</sup> Per un’analisi approfondita del concetto di Literacy nel dibattito europeo si rimanda a: [http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/index_en.htm).

<sup>545</sup> G. Mascheroni (ed), *I ragazzi e la rete*, cit., p. 107.

<sup>546</sup> P. Ferri, F. Mizzella, S. Scenini, *I Nuovi media e il Web 2.0*, cit., p. 48.

<sup>547</sup> Per mediazione sociale si intende l’insieme di pratiche e strategie di carattere discorsivo, restrittivo, tecnologico o monitorante, mediante le quali figure chiave come i genitori, il gruppo dei pari e gli insegnanti contribuiscono a modellare le esperienze online dei ragazzi, il loro livello di esposizione ai rischi e la loro capacità di gestire contenuti e interazioni pericolose sviluppando una certa resilienza ai rischi della rete. G. Mascheroni (ed), *I ragazzi e la rete*, cit., p. 257.

alfabetizzazione mediale tale da consentirgli di codificare in maniera critica e consapevole la molteplicità di messaggi e di contenuti comunicativi, informativi e formativi che li inonda».<sup>548</sup>

**Silvia Annamaria Scandurra**

---

<sup>548</sup> P. Ferri, *La scuola digitale. Come le nuove tecnologie cambiano la formazione*, Mondadori, Milano 2008, p. 28. Sull'argomento si vedano anche; P.C. Rivoltella, *I rag@zzi del web. I preadolescenti e Internet: una ricerca*, Vita e Pensiero, Milano 2001; H. Jenkins, *Culture Partecipative e competenze digitali. Media education per XXI secolo*, Guerini Studio, Milano 2010.

**Francesca Bonicalzi (a cura di), *Pensare la pace. Il legame imprendibile*, Jaca Book, Milano 2011, pp. 336.**

Una della più grandi novità della modernità è stata sicuramente la nascita dell'individuo e l'emancipazione dai poteri olistici. L'*homo faber* si scopre, o meglio si riscopre, come *homo agens*, come capace di uscire dal mero *umwelt* e di dar vita in modo autonomo a un *welt* e soprattutto a una *weltanschauung*. Le grandi innovazioni tecnologiche degli ultimi anni hanno ulteriormente aumentato il potere dell'individuo che è assunto alla posizione di *homo creator* ma che allo stesso si è scoperto *homo materia*, ovvero vittima delle sue stesse nuove capacità. L'individuo si rende conto di essere infatti incapace di gestire l'enorme potere che ha ottenuto e si sente impotente davanti alla scorrere ineluttabile degli eventi. Le profonde trasformazioni della modernità e della post-modernità ci pongono quindi di fronte alla necessità urgente di ripensare e di recuperare il tema della pace, che in questo volume viene trattato attraverso tre modalità di lettura: 1) La persona e i suoi legami, 2) Ridefinizioni e 3) L'ordine del giusto.

Come fa notare Francesca Bonicalzi fin dalla introduzione, la questione della pace è innanzitutto una riflessione sull'umano: chi sono io? Chi è l'altro? In che modo l'io incontra (o si scontra con) altre soggettività?

Pace quindi non tanto come assenza di guerra, bensì come *modus essendi*. L'urgenza della pace scaturisce dalla presa d'atto che il soggetto post-moderno vive una condizione paradossale: da un lato infatti, dopo la fine delle grandi narrazioni, si può ergere al di sopra delle macerie metafisiche della modernità; dall'altro si scopre solo, debole e soprattutto vulnerabile. Quella dell'individuo è una vulnerabilità, oltre che fisica, soprattutto etica. L'individuo contemporaneo si sente quindi bersaglio di una "violenza etica" da cui cerca disperamente un modo di difendersi. L'*homo democraticus*, preda della paura dell'indeterminatezza, cerca di recuperare una parvenza di identità annullandosi in una qualche forma di collettività. Tuttavia, poiché queste neocomunità non si basano su una *cum-munius*, ovvero sulla condivisione di un onore ma anche di un onere, bensì rappresentano una forma di difesa verso le contaminazioni esterne, più che su un processo di *communitas* si basano su processi di *immunitas*. Ecco allora che l'opposizione alla globalizzazione e la rinascita di movimenti comunitari e identitari sono spesso associati a forme più o meno gravi di violenza verso possibili "contaminatori", che siano gli immigrati, gli omosessuali, gli oppositori politici e così via. È quindi necessario recuperare una concezione dialogica dell'identità, che prenda coscienza del fatto che il soggetto si può arricchire soltanto attraverso un processo osmotico con l'alterità. In altre parole, secondo la definizione di Teresa Serra, dobbiamo sviluppare "un'antropologia della connettività", la consapevolezza che essere noi stessi ha senso solo in relazione all'Altro che ci sta di fronte e che ci mostra il suo volto. La mera riaffermazione della nostra identità, sempre che sia possibile sostenere l'esistenza di un'identità originaria e adamitica, non è altro che un sostanzialismo inerte destinato prima alla distruzione dell'Altro e poi alla propria. Pensare di osservare il mondo dall'esterno come potrebbe fare solo una ipotetica divinità, e di restarne incontaminati, è una mera illusione cartesiana.

A queste influenze non sfugge neanche l'ambito giuridico, come fa ben notare Serenella Armellini nel suo contributo. Da un lato infatti gli ultimi anni hanno visto una diffusione sempre più ampia del diritto soggettivo a scapito di quello oggettivo, dei diritti degli individui a svantaggio del diritto dello Stato, ridotto a mero garante degli interessi dei singoli; dall'altro il diritto viene ridotto a prodotto di mercato destinato a soddisfare capricci momentanei di soggetti irrelati e quindi risulta incapace di svolgere una funzione regolativa a lungo termine.

Tuttavia, sviluppare un legame di pace con l'Altro significa anche rinunciare ad assimilarlo, accettando il fatto, come dice Maria Teresa Maiocchi, che l'alterità dell'Altro non è completamente catturabile, che sfugge in qualche modo mistico e misterioso a ogni comprensione definitiva di senso. La relazione che ci unisce con l'Altro, che sia una muta relazione di violenza o una condivisione di valori, non ha infatti i contorni definiti bensì è paragonabile all'incontro tra la spiaggia e il mare nella celebre metafora di Merleau-Ponty dove l'una penetra nell'altro e viceversa in un moto eterno e quotidiano dove non ci sono né vinti né vincitori. Su questa linea si colloca anche il contributo di Gianfranco Dalmaso, che va anche oltre affermando che «l'uomo è i suoi legami» e che proprio questo lo differenzia dal resto del mondo animale. La nascita di ogni legame ha però come prerequisito il *discorso*, ovvero la possibilità di entrare in contatto con l'altro attraverso la parola e così di conoscerlo. Tuttavia, conoscere l'altro significa in qualche modo anche riconoscerlo in quanto soggetto portatore di una singolarità e quindi *ri-spettarlo* nella sua diversità irriducibile.

È forse questa consapevolezza che spinge Cusano, nel contributo di Marco Maurizi, a rinunciare al tentativo di assimilare il mondo islamico e a elaborare nel *De pace fidei* una *concordantia* che non si basa sul cristianesimo, bensì su una religione trascendentale di cui le religioni storiche non sono che una manifestazione. Ciò che spinge Cusano a promuovere un discorso sulla pace all'alba di una nuova crociata è infatti l'idea che, al di là delle differenze religiose, sociali e culturali tra Turchi e Cristiani, tutti gli uomini e le donne sono contraddistinti da un'unità originaria, ovvero la loro umanità. In Cusano la pace non è però il fine, bensì è prima di tutto il metodo. La pace è infatti il metodo per realizzare l'unità del cosmo, missione di cui l'uomo è stato investito da Dio stesso.

Un certo tipo di *concordantia* è anche quella ricercata dal re Teodorico degli Ostrogoti, la cui figura viene tratteggiata nel saggio di Massimo Guidetti attraverso le parole di Paolo Diacono. Teodorico, barbaro di origine ma cresciuto alla corte di Costantinopoli, sognava infatti di unire barbari e romani in un'unica grande civiltà che tenesse conto di entrambe le culture. Attraverso la vicenda di questo re ostrogoto, Guidetti ci mostra come la pace non sia qualcosa che può essere costruito a priori. Essa infatti esiste e si realizza solo come processo concreto di integrazione.

La pace però, oltre che essere declinata a livello interiore, rappresenta anche l'opposto di un concetto che ha avuto molto spazio all'interno della storia della filosofia, ovvero quello di guerra. Nel saggio di Sante Maletta questo tema è affrontato dal punto di vista della coppia oppositiva amico-nemico (*Freund-Feind*) di Carl Schmitt. È importante sottolineare che la coppia amico-nemico non è in alcun modo paragonabile a quella di buono-cattivo o bello-brutto. Non è infatti necessario che il nemico sia moralmente malvagio o esteticamente brutto. Più che l'Altro, egli è lo straniero, colui che si pone di fronte al soggetto nel suo essere essenzialmente qualcosa di diverso. Nella riflessione del grande pensatore tedesco sul concetto di politico, il conflitto svolge perciò un ruolo fondamentale. Questa conflittualità non è però definibile come guerra di idee o come mero interesse personale; il nemico politico non è semplicemente l'*inimicus*, cioè il nemico privato, bensì l'*hostis*, il nemico pubblico. E tuttavia, è l'incapacità di una parte e dell'altra di occupare interamente e definitivamente lo spazio pubblico che lascia aperta la strada alla trascendenza e all'incontro con l'altro, straniero ma in fondo fratello. Nella prospettiva di Schmitt la pace non si oppone quindi al conflitto, ma lo ingloba come suo momento fisiologico.

Un ruolo altrettanto importante, se non addirittura metafisico, viene dato alla guerra nel pensiero di Scheler, così come mostrato nel contributo di Matteo Amori, il quale evidenzia come per questo pensatore il conflitto rappresenti il vero motore della storia e un

momento di conoscenza interiore per il soggetto stesso. Bisogna quindi prima di tutto chiedersi, nella prospettiva dell'autore, se la pace sia un valore positivo e se una pace perpetua sia realmente praticabile e augurabile. Riguardo il primo punto Scheler considerava la guerra lo strumento per superare quell'individualismo nato con la filosofia illuministica che aveva minato la *Kultur* tedesca. Egli vedeva infatti nella I guerra mondiale l'occasione per il popolo tedesco di riunificarsi in un'unica patria spirituale e dare finalmente atto del suo destino cosmico. Oltre quindi a rappresentare un momento catartico della vita dell'uomo, la guerra permette la nascita di qualcos'altro, lo spirito appunto, che allontana l'essere umano dalla mera fattualità e lo innalza verso Dio. La guerra, con un chiaro eco hegeliano, è quindi il più importante principio dinamico della storia. Il futuro dell'uomo non è però quello di un perenne stato di guerra, bensì Scheler, alcuni anni più tardi, scorderà "un destino ineluttabile" dell'umanità, ovvero una inesorabile tendenza all'armonizzazione. La pace si configura quindi, dopo varie fasi conflittuali, come l'ultimo stadio dell'evoluzione della vita dell'uomo e della filosofia biologicistica di Scheler. La natura in fondo finisce sempre per tendere all'equilibrio. *Šalom*.

**Giacomo Viggiani**

**Alfredo De Massis, *A study of best practices for succession management. Evidence from family firms*, Lambert Academic publishing, Saarbrücken 2011, pp. 265.**

Questo studio di Alfredo De Massis sulle ‘pratiche virtuose’ di gestione dei passaggi generazionali nelle imprese familiari italiane, aggiunge un utile contributo alla letteratura internazionale che si occupa di questo delicato e fondamentale momento della vita organizzativa dei family business (FB d’ora in avanti). Il tema della successione, fin dal nascere dell’interesse e della ricerca sui FB, è stato individuato come tipico e particolarmente significativo<sup>549</sup> e ha continuato ad essere indagato<sup>550</sup>, in particolare negli studi più recenti, investigando, appunto, le best practice.<sup>551</sup> L’autore, PhD, è direttore vicario CYFE - Center for Young and Family Enterprise - dell’Università degli Studi di Bergamo, Facoltà di Ingegneria, è professore aggregato di Imprenditorialità e Family Business, manager presso la società di consulenza direzionale SCS Consulting, membro della Faculty dell’Università Carlo Cattaneo LIUC e del MIP - la Business School del Politecnico di Milano - in particolare dell’Area di Competenza su Imprenditorialità e Family Business, Presidente dello STEP European Leadership Council e membro del Global Board del Progetto di Ricerca Globale STEP sull’Imprenditorialità Familiare fondato dal Babson College (U.S.A.).

Proprio dalla collaborazione con il MIP e quindici FB italiani nasce la ricerca, con l’analisi empirica, le cui interviste sono state realizzate tra gennaio 2005 e luglio 2006, che ha consentito a De Massis di comporre il suo modello normativo di best practice per la gestione della successione nei family business. Pratiche virtuose tratte in gran parte dalla letteratura scientifica sull’argomento con l’intento di testarle e verificarle empiricamente così come uno tra i massimi esperti e studiosi del FB – Pramodita Sharma – raccomanda fare: «Theory [...] aids in building connection between the work at hand and preexisting research, thus making use of our cumulative knowledge to reveal a range of alternative for effective action.»<sup>552</sup>

Lo studio è diviso in cinque capitoli: partendo dall’analisi del problema e del suo contesto, si passa attraverso una puntuale descrizione del progetto di ricerca, che precisa la metodologia adottata e dà ampio riscontro della rassegna della letteratura effettuata, per giungere infine all’analisi empirica e allo studio dei quindici casi di FB, che hanno consentito l’elaborazione del modello finale contenente le indicazioni che De Massis propone per cercare di ottenere passaggi generazionali di successo nelle imprese familiari.

A stimolare l’autore su questo tema di ricerca sono state sia l’importanza che i FB rivestono nell’economia mondiale<sup>553</sup>, sia la centralità del tema della successione, rilevabile dalle statistiche pesantemente negative in termini di riuscita e di sopravvivenza. L’obiettivo della ricerca è operativo e pragmatico: comprendere come il processo di successione nelle imprese familiari possa essere gestito con successo, ove sussistano due condizioni

<sup>549</sup> Cfr. M. Weber, *The theory of social and economic organization*, Oxford University Press, New York 1947; C. Christensen, *Management succession in small and growing enterprises*, Harvard Business School, Boston 1953.

<sup>550</sup> W. C. Handler, *Succession in Family business: a review of the research*, «Family Business Review», VII, 2, 1994, pp. 133-157; P. Sharma J.J. Chrisman. & J. H. Chua, *Predictors of satisfaction with the succession process in family firms*, 2003, «Journal of Business Venturing» XVIII, 5, pp. 667-687.

<sup>551</sup> Cfr. B. Bird, H. Welsh, J. H. Astrachan, D. Pistrui, *Family Business Research: the evolution of an academic field*, «Family Business Review», XV, 4, 2002, pp. 337-350.

<sup>552</sup> P. Sharma, *An Overview of the Field of Family Business Studies: Current Status and Directions for the Future*, «Family Business Review», XVII, 1, 2004, p. 2.

<sup>553</sup> Il 65-70% di tutte le imprese nel mondo sono familiari (Family Firm Institute, 2003).

indicate come indispensabili e preliminari: che ci siano potenziali successori familiari, che ci sia l'intenzione verso una successione familiare («intention for family succession» p. 6). Mirati i due quesiti di ricerca: 1) - quali siano gli indicatori che identificano una successione come transizione di successo; 2) - quali siano gli elementi che influenzano la riuscita positiva di una successione nelle imprese familiari.

De Massis, dopo una approfondita analisi della letteratura e uno studio esplorativo su tre casi di imprese che avevano affrontato la successione generazionale, ha identificato le variabili significative nella gestione della successione, tracciando la struttura della ricerca empirica che ha impostato seguendo sei aspetti del processo, le sei grandi aree tematiche da lui identificate e definite, intorno alle quali costruire il suo modello: 1. Avvio delle attività preparatorie e pianificazione della successione; 2. Formazione del (i) potenziale (i) erede(i); 3. Selezione del (i) successore; 4. Chiusura del processo di successione; 5. Gestione delle relazioni con i familiari e delle relazioni tra famiglia e impresa; 6. Gestione delle relazioni con i non familiari. Si apprezza il rilievo che in questo modo l'autore ha voluto dare (due fasi su sei) al processo incentrato sulla persona del successore: sarebbe importante sensibilizzare in questa dimensione gli imprenditori familiari che, come la letteratura sui FB riporta, svelano una mancanza di consapevolezza dell'importanza di una programmazione della successione<sup>554</sup> e della conseguente formazione specifica e programmata del successore ed in generale una attenzione rivolta più alle performance aziendali, che alle persone che vi sono coinvolte.

Per la sua analisi empirica De Massis ha dunque preso in esame i casi di quindici FB rappresentanti sia casi di successo (otto) che di insuccesso (sette). Il modello normativo per la gestione della successione che ne è scaturito è stato definito e convalidato da ripetuti confronti con ricercatori sul tema delle imprese familiari, consulenti e imprenditori familiari ed infine da un focus group con alcuni membri dell'ITFERA, Italian Family Enterprise Research Association, associazione di cui fa parte lo stesso De Massis. Si sottolinea la notazione dell'autore, preceduto in questo da quanti avevano già dovuto verificarlo per i loro studi, sulla difficoltà nell'approcciare e conquistare la fiducia degli imprenditori e membri delle imprese familiari per raccogliere informazioni e dati su questo delicato tema, il che fa apprezzare ancor più le indicazioni contenute nel modello finale proposto di best practice, specie per quanto riguarda la gestione delle relazioni familiari. Si riporta, per chiarezza di riferimento, la definizione di impresa familiare adottata, tra le varie possibili, dall'autore: è coerente con quella data dalla rivista Fortune (2004), per la quale si definisce familiare un'impresa in cui la percentuale delle azioni con diritto di voto detenute dalla famiglia è almeno pari al 20%; la percentuale dei familiari nel top-management è almeno pari all'8% ed infine vi sia stato almeno un passaggio generazionale.

Il campione delle aziende prescelte dunque, oltre a corrispondere alla definizione adottata, aveva ottenuto risultati significativi, ai fini dell'identificazione di un passaggio di successo o di insuccesso, nelle due dimensioni, interrelate tra loro: 1) l'andamento della profitabilità (redditività) del business durante il periodo pre/post successione; 2) la soddisfazione degli stakeholder (familiari, azionisti, altri stakeholder come clienti, fornitori, banche, membri non familiari). Operativamente l'autore ha tradotto i due criteri in diciotto indicatori selezionati tra quelli riportati in letteratura per significatività e facilità di rilevazione, il cui valore è stato misurato seguendo l'approccio metodologico di Dvir e

<sup>554</sup> I. Lansberg, *The succession conspiracy*. «Family Business Review», I, 2, 1988, pp. 1119-143; J. L. Ward, *Keeping the Family Business Healthy*, San Francisco, Jossey Bass 1987; J. H. Astrachan & T.A. Kolenko, *A neglected factor explaining family business success: Human resources practices*, «Family Business Review», VII, 5, 1994, pp. 251-262.

Shenhar<sup>555</sup> che sostanzialmente prescrivono di rilevare la performance aziendale, durante un passaggio generazionale, in un arco di tempo di complessivi 10 anni (5 nel pre-, 5 nel post-), orizzonte temporale sufficientemente ampio da garantire la disponibilità delle informazioni necessarie. I risultati dell'analisi empirica hanno portato l'autore ad affermare che gli otto casi di successo sono stati contraddistinti, nella gestione del processo di successione, dalla ricorrenza di alcune best practice (presenza di «good actions» e/o assenza di «bad actions» p. 199). Negli altri sette casi, di conseguenza, il fattore che ne ha causato l'insuccesso è stato l'assenza di tali best practice. Nella dettagliata raccolta di testimonianze, specifica per ognuna delle sei aree riferita sia ai casi di successo che non, si vuole qui segnalare una testimonianza, tra i casi di insuccesso, in cui l'erede lamenta di aver pesantemente risentito della mancanza di fiducia e di delega da parte del predecessore, che si era mosso sul piano relazionale in maniera contraddittoria rispetto alle azioni legalmente e istituzionalmente portate a termine, dando luogo a pesanti situazioni di tensione e conflitto: «I have lost the trust on my father [...] As CEO my work and my authority were heavily invalidated by the continuous intrusion of my father and by the obligation to maintain his approbation for taking any kind of decision.» (p.208). Segnalazione che trova il suo corrispettivo, fra i casi di successo, in quel caso di impresa in cui era stata creata una holding di famiglia fortemente voluta dal predecessore perché ritenuta funzionale alla promozione del dialogo tra i numerosi familiari appartenenti alle diverse generazioni della famiglia (p. 209). In tutti i casi di successo, sottolinea l'autore a questo proposito, sono state svolte «intense communication activities» (p. 209), mentre in quelli di insuccesso è sempre rilevabile la mancanza di dialogo tra predecessore e successore e in qualche caso la non valorizzazione dei membri anziani, «the only ones that, even if just retired from the business, could have continued, thank to their experiences, to be a valid support for the new successor» (p. 209). Osservazioni che si pensa possano essere considerate utili spunti per futuri temi di ricerca, come si spiegherà meglio più avanti.

De Massis conclude, alla fine del suo testo, che lo studio condotto ha fatto un passo avanti nell'area di ricerca riguardante la gestione del processo di successione nel FB, consentendo di comporre un modello in cui alle sei aree corrispondono sei «building blocks» contenenti le best practice da seguire per gestire con successo il processo di successione nei FB. Sono 35, cui si aggiungono 17 sottopunti di alcune, per un totale di 52 'pratiche virtuose'. Il processo di successione però, sottolinea l'autore, è a sua volta influenzato da due ulteriori «action areas»: «(i)management of the relationship within the family and the interaction of family and business (family context); and (ii)management of the relationship with non-family members» (p. 219), riguardanti i rapporti intrafamiliari e interaziendali e quelli con i non familiari, che possono influire sul buon esito della transizione generazionale. Di contorno, ma anche fortemente interconnesse a questi elementi, sono state inoltre evidenziate tre categorie di fattori contingenti che possono influire sul successo di un passaggio generazionale in un FB: 1) il contesto aziendale; 2) il contesto individuale; 3) il contesto competitivo. L'autore sostiene che mentre le aree di best practice comprendono variabili su cui i manager possono agire direttamente al fine di influire positivamente e significativamente sulla probabilità di successo della successione, questi tre fattori contingenti rappresentano unicamente delle variabili di contesto che impattano sulla successione, ma che non possono essere controllate o manipolate dai manager del FB, o quanto meno sulle quali si ha un ridotto spazio di manovra. In realtà in letteratura proprio di questi elementi si sono occupati studi che potremmo definire di

<sup>555</sup> D. Dvir, A. Shenhar, *Measuring the Success of Succession in a Family Business*, «Family Business Review», 5, 1992 pp. 48-66.



impianto 'clinico' che indagano in questa direzione, proponendo indicazioni, certo non modelli normativi, ma suggerendo comunque pratiche atte a creare contesti idonei ad una positiva riuscita dei passaggi generazionali, specie quando si evidenzia che il nodo da cui derivano gran parte delle difficoltà risiede in storture o incomprensioni relazionali e comunicative all'interno della famiglia<sup>556</sup>. Si ritiene apprezzabile in particolare proprio questa notazione sui fattori contingenti che si riferiscono ad uno scenario fra i meno indagati finora dalla letteratura scientifica, con la quale si conclude questo studio. che, pur con i limiti tipici di una ricerca qualitativa e non quantitativa, con i suoi 15 studi di casi, si propone come modello normativo da applicare ad un fenomeno, come quello delle successioni, che in epoca contemporanea ha assunto caratteristiche di complessità tali da rendere difficoltoso, per tutti coloro che lo hanno indagato e studiato, comprendere il 'come' e il 'perché' alcuni passaggi generazionali riescano e altri no. Le indicazioni proposte dall'autore che poggiano su un impianto di approfondimento, piuttosto che statistico, appaiono proprio per questo accettabili. Il campione di imprese e soggetti di questa ricerca infatti è eterogeneo e variegato in tutte le specifiche: sia in termini di generazione al comando (5 di terza generazione, 2 di seconda, 2 di nona, le altre variabili dalla quarta alla ventitreesima generazione), che di fatturato (8 imprese da 1 a 15 milioni di euro, tre da 300 a 600 milioni, tre da 1 a 2 miliardi, una sopra i 49 miliardi), che di turnover (6 imprese tra il 15 e il 19%, 4 dal 30 al 39%, tre dal 20 al 29%, 2 dal 40 al 50%), che di settore (a parte due imprese tessili, tutte le altre rappresentano settori merceologici diversi di produzione/ricerca e commercio), che di dipendenti (6 da 2000 a 5500, 3 da 150 a 250, 3 inferiori a 30, 2 da 50 a 100, 1 sopra i 150.000). Proprio questa eterogeneità e scarsa possibilità di aggregazione spinge ad affermare che il modello normativo emerso può essere considerato una buona base da utilizzare, si ritiene sempre e ancora in termini di ricerca qualitativa, (l'unica che può supportare una metodologia di indagine che preveda il contatto personale, quasi la relazione continua tra ricercatore e 'ricercati'<sup>557</sup>) per ulteriori approfondimenti e ricerche su quanto i block di practice hanno individuato.

E' lo stesso De Massis, come si diceva, a dare lo spunto per indagare sui «Contingent Factors» e fra questi quello indicato come contesto individuale si presenta come il più idoneo per analisi e ricerche che volessero concentrarsi sul tema della persona, oltreché su quello della performance aziendale, affrontando così la complessità organizzativo-relazionale tipica di una azienda definibile come familiare. L'autore in una delle sue best practice, riferita all'area Formazione e sviluppo del(i) potenziale(i) erede(i), suggerisce di definire un programma formale e strutturato del percorso di educazione e training, «to structure a formal education/training programme for potential heirs» (p. 215): accenno e riferimento tutto da approfondire affrontando in modo pieno e complesso il termine educazione usato, indagando, ad esempio, l'importanza e le 'pratiche virtuose' nel rapporto del predecessore (o di chi e di quanti in questo processo risultano direttamente coinvolti) nei confronti dell'erede: apporto/rapporto particolarmente significativo e fondamentale in ogni pratica formativa (come nell'educazione ed istruzione risulta essere quella del maestro o, nel caso specifico dell'apprendistato, del tutor). Si ipotizza che i risultati di queste ulteriori indagini, queste nuove best practice, potrebbero, se utilizzati durante un processo di successione, ridurre, mitigare, se non proprio annullare, quelle tensioni e conflitti che l'autore, nel sintetizzare i dati della sua analisi empirica, indica tra le

<sup>556</sup> Cfr. R. S. Carlock, J. L. Ward, *Strategic Planning for the Family Business: Parallel Planning to Unify the Family and Business*, Palgrave Macmillan, London 2001; M. F. R. Kets de Vries, & R. S. Carlock with E. Florent-Tracy, *Family Business on the Couch. A psychological perspective*. John Wiley & Son, Chichester 2007.

<sup>557</sup> D. M. Mertens, *Research and evaluation in Education and Psychology*, Sage Publications, Los Angeles 2010, pp. 225-229.

cause che impediscono un passaggio generazionale di successo: «There are tensions between the predecessor and the successor that become the cause of conflicts in the family and influence the family harmony» (p.107), ma sulle quali non va oltre. In quest'area, la letteratura ci riporta esempi di studi e riflessioni che già si sono posti nell'ottica di indagare sull'influenza e il ruolo del founder e del suo rapporto con il successore: S. M. Davis<sup>558</sup> individua tra gli schemi possibili di dinamiche relazionali nella successione, due riferiti al rapporto padre e figlio: «strong father/weak son, conservative father/progressive son»; Levinson<sup>559</sup> arriva ad identificare il 'senso di immortalità' di certi fondatori come causa di insuccesso di un passaggio generazionale. Non risultano invece ricerche che inseriscano l'analisi di questo rapporto all'interno di un'indagine dei processi e percorsi formativi che si mettono in atto in preparazione, durante e dopo un passaggio generazionale: questo testo potrebbe offrire validi elementi da cui partire se si avviasse altra ricerca in questa direzione.

In sintesi e conclusione si ritiene uno studio i cui contributi e spunti, sia teorici che pratici, potrebbero essere utili a tutti coloro che - imprenditori, futuri eredi di aziende familiari, ma anche studiosi di FB, consulenti, funzionari di Camere di Commercio e di associazioni industriali - siano consapevoli di quanto fondamentale sia preparare e condurre scientemente il passaggio generazionale nei FB, e volessero gestirlo avendo come riferimento iniziale best practice significative, raccolte dall'esperienza di imprese familiari che lo hanno affrontato dando la giusta rilevanza sia alle performance dell'azienda che alle relazioni delle persone che in essa lavorano e vivono.

**Maria Rosa Matina**

<sup>558</sup> S. M. Davis, *Entrepreneurial succession*, «Administrative Science Quarterly», XIII, 1968, pp. 402-416.

<sup>559</sup> R.E. Levinson, *How to make your family business more profitable*. «Journal of Small Business Management», XII, 4, 1974, pp.35-41.