

Apprendistato e formazione in impresa

Giuseppe Bertagna

Sommario: **1.** Introduzione. – **2.** Resistenze. – **3.** Impresa e formazione. – **4.** L'impresa fa formazione o addestramento? – **5.** L'impresa è in sé esperienza formativa. – **6.** Criteri per la formatività dell'impresa.

1. Introduzione.

Il decreto legislativo recante Testo Unico dell'apprendistato («ai sensi dell'articolo 1, comma 30, lettera c), della legge 24 dicembre 2007, n. 247, come sostituito dall'articolo 46, comma 1, lettera b), della legge 4 novembre 2010, n. 183») dà per ormai acquisita una convinzione finora considerata ancora controversa, ovvero che la formazione dell'apprendista possa e debba essere promossa completamente in azienda, in tutti i settori professionali. Il reciproco di questo giudizio è che l'impresa, oggi, sarebbe a pieno titolo formativa e capace di formazione organizzata.

Naturalmente, questo riconoscimento non è senza condizioni, ma diventa efficace quando i percorsi di formazione dell'apprendista si realizzano in un'azienda:

- a) all'interno di accordi locali e nazionali tra le parti sociali;
- b) nel rispetto dei vincoli posti dal Testo Unico citato sia per la disciplina generale (articolo 2) sia per le discipline particolari delle tre diverse forme di apprendistato (articolo 3, per la qualifica e il diploma professionale; articolo 4, per il professionalizzante o di mestiere; articolo 5, per l'alta formazione e di ricerca);
- c) nel rispetto degli standard formativi stabiliti previa intesa con le regioni, dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali, di concerto con il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, quando ri-

* *Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Bergamo.*

guardassero l'apprendistato per la qualifica ed il diploma professionale e l'apprendistato di alta formazione (articolo 6, comma 1);

d) nel rispetto degli standard professionali di riferimento definiti nei contratti collettivi nazionali di categoria o, in mancanza, attraverso intese specifiche da sottoscrivere a livello nazionale o interconfederale, anche in corso della vigenza contrattuale, quando fossero d'apprendistato professionalizzante e d'apprendistato di ricerca (articolo 6, comma 2);

e) rendendo possibile l'armonizzazione delle diverse qualifiche professionali acquisite secondo le diverse tipologie di apprendistato e la correlazione tra standard formativi e standard professionali assumendo a riferimento il repertorio delle professioni predisposto, sulla base dei sistemi di classificazione del personale previsti nei contratti collettivi di lavoro ed in coerenza con quanto previsto nelle premesse dalla intesa tra governo, regioni e parti sociali del 17 febbraio 2010, da un apposito organismo tecnico di cui fanno parte il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, le associazioni dei datori e prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative sul piano nazionale ed i rappresentanti della Conferenza stato-regioni;

f) certificando, a regime, le competenze acquisite secondo le modalità definite dalle regioni e province autonome di Trento e Bolzano sulla base del repertorio delle professioni e registrandole sul libretto formativo del cittadino nel rispetto delle intese raggiunte tra governo, regioni e parti sociali nell'accordo del 17 febbraio 2010.

Poiché, nei contratti di apprendistato, l'impresa assume carattere formativo, è ragionevole che essa goda di facilitazioni previdenziali e contrattuali. Nel caso, però, che essa non adempia alle sue funzioni e violi le norme in questo senso stabilite dalle norme o pattuite tra le parti sociali sono previste a suo carico sanzioni contrattuali ed amministrative (articolo 7).

2. Resistenze.

Restano scorie, per la verità non piccole, della vecchia mentalità che diffida del carattere formativo dell'azienda anche in questo pur innovativo testo. Del resto, così come «una rondine non fa primavera, né un

sol giorno» ⁽¹⁾, analogamente non è con un riconoscimento formale, sebbene emblematico, che si modificano modi di pensare e, soprattutto, di agire che si sono consolidati nel tempo.

Molti responsabili delle associazioni datoriali, ad esempio, hanno respinto e continuano a respingere come errata questa idea. Ribadiscono che l'“azienda” non solo non è, ma non potrà né – se pur potesse – dovrebbe mai essere una “scuola”. Sarebbe alla “scuola”, cioè all'aula ed ai docenti, qualcosa di esterno o alternativo all'azienda, dunque, che competerebbe la vera formazione. Quest'ultima, in un'ideale divisione delle parti, andrebbe delegata soltanto ai “professionisti della formazione”, naturalmente pagati dalla Repubblica. L'“azienda”, invece, sarebbe il luogo della produzione e del lavoro, nel quale le giaculatorie pedagogiche farebbero soltanto perdere tempo e deviare dallo scopo. Il che poi equivale ad una confessione che da epistemologica (ci sarebbe inconciliabilità tra studio e lavoro, tra formazione generale e formazione professionale, tra scuola ed impresa, tra conoscenze ed azioni) mostra anche la sua originaria radice economica (ci sarebbe una incompatibilità radicale tra capitale e lavoro, da un lato, e qualsiasi tipo di umanesimo, dall'altro, con tutte le conseguenze del caso).

Speculari a queste posizioni datoriali si ergono anche quelle sindacali, o almeno di alcune parti dei sindacati. Questi rappresentanti dei prestatori d'opera temono, infatti, che l'azienda, al di là delle dichiarazioni formali, non guardi troppo per il sottile e, alla fine, trasformi senza imbarazzi la formazione che le è affidata in un prolungamento sostanziale del lavoro produttivo comandato. Per di più con un vantaggio competitivo indebito rispetto alle aziende che non hanno apprendisti: il minor costo del lavoro, scaricato sulla Repubblica, visto che quest'ultima ha previsto per l'apprendista minori contributi previdenziali e minor costo orario rispetto all'operaio ordinario. In altri termini, si fa notare da questi settori, affidare la formazione all'impresa sarebbe un altro modo inventato dai “datori di lavoro” per socializzare le perdite e privatizzare i profitti.

⁽¹⁾ «Una rondine non fa primavera, né un sol giorno; così un sol giorno o poco tempo non fanno nessuno beato e felice» (ARISTOTELE, *Etica nicomachea*, libro I, 7, 1098a, 20, trad. it. a cura di C. MAZZARELLI, Rusconi, Milano, 1993, 67).

3. Impresa e formazione.

Non stupisce, quindi, che il Testo Unico, ogni volta che nomina la formazione dovuta all'apprendista, abbia qualche timore a dichiararla esplicitamente ed esclusivamente aziendale e preferisca, quindi, la figura retorica della preterizione: fingere di tacere o attenuare, se non negare, ciò che invece si intenderebbe, al fondo, affermare e rivendicare.

In questo modo, sia che ci si riferisca alle norme generali sulle tre tipologie di apprendistato ⁽²⁾, sia che ci si riferisca a quelle specifiche per l'apprendistato per la qualifica ed il diploma ⁽³⁾ e per l'apprendistato professionalizzante o di mestiere ⁽⁴⁾, mentre si dà per scontato che tutta la formazione per il giovane si possa tenere in azienda, in questo modo riconosciuta a pieno titolo come ordinario «ambiente formativo d'apprendimento», si aggiunge sempre subito dopo che le parti sociali possono anche decidere di delegarla all'esterno.

Un'altra attenuazione della implicita titolarità riconosciuta all'azienda nella promozione della formazione necessaria per l'apprendista si ricava dal citato articolo 4, comma 3, relativo al contratto di mestiere. Qui, infatti, mentre si riconosce l'ovvia aziendalità della formazione di tipo professionalizzante, si sottolinea come, nei «limiti delle risorse annualmente disponibili», essa sia integrata con l'«offerta formativa pubblica finanziata dalle Regioni» per quanto riguarda le «competenze di base e trasversali». E ciò per «un monte complessivo non superiore a centoventi ore». Il testo si presta subito a due osservazioni.

⁽²⁾ Art. 2, *Disciplina generale*, comma 1, punto *f*: «possibilità del riconoscimento, sulla base dei risultati conseguiti all'interno del percorso di formazione, esterna e interna alla impresa, della qualifica professionale ai fini contrattuali e delle competenze acquisite ai fini del proseguimento degli studi nonché nei percorsi di istruzione degli adulti».

⁽³⁾ Art. 3, *Apprendistato per la qualifica e il diploma*, comma 2, punto *b*: «previsione di un monte ore di formazione, esterna o interna alla azienda, congruo al conseguimento della qualifica o del diploma professionale in funzione di quanto stabilito al comma 1 e secondo standard minimi formativi definiti ai sensi del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226».

⁽⁴⁾ Art. 4, *Apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere*, comma 3: «la formazione di tipo professionalizzante e di mestiere, svolta sotto la responsabilità della azienda, è integrata, nei limiti delle risorse annualmente disponibili, dalla offerta formativa pubblica finanziata dalle Regioni, 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 e disciplinata dalle Regioni sentite le parti sociali e tenuto conto dell'età, del titolo di studio e delle competenze dell'apprendista».

La prima è che, se le regioni non avessero risorse, la formazione sulle competenze di base e trasversali si potrebbe, secondo questa norma, ridurre a poca cosa. Il «non superiore a» si potrebbe, infatti, interpretare anche come dieci ore o perfino zero ore.

La seconda osservazione è che, neanche troppo paradossalmente, questa ipotesi provocatoria è resa possibile perché si prolunga sul piano ordinamentale una divisione astratta, solo intellettuale, spacciata negli ultimi decenni per concreta, oltre che doverosa e *politically correct*. È solo a posteriori, infatti, nel momento critico-riflessivo, alla fine di un processo reale di lavoro, che si può enucleare al suo interno una possibile classificazione tipo quella indicata tra competenze professionali, di base e trasversali. La separazione di queste diverse tipologie di competenze, tuttavia, non solo non è mai esistita durante il processo reale di lavoro nel corso del quale hanno invece sempre interagito, alternandosi ed integrandosi l'una nell'altra, sia a livello logico che cronologico e metodologico. Tale separazione non esiste nemmeno a priori, salvo forzature ed approssimazioni, e perciò non è, a rigore, neppure utilizzabile per predisporre in astratto lo svolgimento ottimale di qualsiasi processo reale di lavoro, sia esso svolto da esperti o da principianti. Anche in sede di progettazione formativa condotta a tavolino, infatti, se non si vuole essere soltanto convenzionali e cantare gli aristotelici *teretismata* ⁽⁵⁾, risulta impossibile non solo separare, ma addirittura distinguere nettamente le tre tipologie di competenze, tanto esse si rincorrono e si intrecciano tra loro, nel senso di non potersi dare l'una senza le altre. L'insistere, dunque, dell'articolo 4, comma 3, sul messaggio che le competenze professionali sarebbero comunque aziendali, mentre quelle di base e trasversali sarebbero maggiormente compito dell'offerta pubblica esterna all'impresa, significa voler sfidare, come le due donne che rivendicavano la maternità dello stesso bimbo, la saggezza di re Salomone. Per di più giustificando due esiti di sicuro imbarazzanti, perciò non auspicabili.

Da un lato, infatti, questa divisione deresponsabilizza l'azienda, spinta in questo modo a comprimere il professionale soltanto sul meccanico-esecutivo, espungendo dall'orizzonte del professionale il culturale e l'educativo. Come fosse possibile lavorare bene senza saperi e senza quello spessore umano che possiamo chiamare affidabilità, impegno, mantenimento delle promesse, identità, coerenza etica, disponibilità a rispondere dei propri errori, proposito di migliorarsi e di migliorare l'ambiente e le relazioni in cui si vive, saggezza di giudizio.

⁽⁵⁾ Potremmo tradurre con «trallallà» (ARISTOTELE, *Analitici posteriori*, 83a, 32-34).

Dall'altro lato, "scolasticizza", anche a non volerlo, l'offerta pubblica esterna, irretendola, in questo modo, in un paradigma metodologico ed organizzativo poco adatto anche psicologicamente alle esigenze formative dell'apprendista, oltre che alle richieste funzionali dell'impresa.

Buon senso vorrebbe, perciò, che nessuno auspicasse e praticasse un taglio così avventuroso tra quanto, nella realtà dei processi di lavoro, è, al contrario, unito. Meglio allora leggere questo comma 3 dell'articolo 4 del Testo Unico come una litote «d'estremo pronto soccorso». Ovvero: se l'azienda non è in grado di tematizzare, per il suo stesso bene oltre che per quello dell'apprendista, anche con eventuali supporti esterni pubblici, una formazione interna basata sulla valorizzazione e sulla esibizione dell'unità reale esistente nei processi di lavoro tra competenze professionali, di base e trasversali, allora solo in questo caso, peraltro sintomo di manifesta inadeguatezza dell'azienda a cui sarebbe bene al più presto provvedere, meglio continuare con le abitudini scotomizzanti di questi decenni, durante i quali il paradigma della separazione tra le tre tipologie di competenze appena menzionate si è tradotto perfino nella estraneità dei luoghi, dei tempi, degli attori, dei metodi e dei contenuti della loro promozione.

Riconoscere, fino a prova contraria, il carattere intrinsecamente ed ordinariamente formativo dell'impresa, tuttavia, al di là delle naturali resistenze indotte dalle abitudini di principio e di fatto di segno contrario, non significa negare alcune problematicità che possono pregiudicare la diffusione quantitativa e qualitativa dell'apprendistato come «un contratto di lavoro a tempo indeterminato finalizzato alla formazione», oltre che «alla occupazione dei giovani» (articolo 1, comma 1 del Testo Unico). Formazione ed occupazione che non possono, come è noto, essere pensate e praticate se non nelle prospettive rispettivamente designate dall'articolo 3, comma 2 della Costituzione che impone la «rimozione degli ostacoli [...] che impediscono il pieno sviluppo della persona umana» e dal comma 2 dell'articolo 35 della nostra Costituzione che obbliga la Repubblica a curare «la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori».

4. L'impresa fa formazione o addestramento?

Secondo alcuni interpreti, le possibilità che un'impresa possa promuovere una formazione degna di questo nome, e non dimezzata a mera esecutività addestrativa professionale, tenderebbero a zero. Si riconosce certamente che soprattutto le grandi imprese fanno formazione. Anzi, si

osserva che, spesso, intendono addirittura rivendicarne l'esclusività, accusando la formazione esterna (a partire da quella scolastica) di essere evasiva, mai centrata sul compito. Questo interesse e questa gelosia per la formazione in azienda da parte di grandi gruppi imprenditoriali, però, sarebbe motivata da argomenti poco formativi e, invece, molto più economico-professionali. Per questo, di conseguenza, la formazione aziendale mostrerebbe sempre due pericolose ed ineliminabili derive.

Per un verso, sarebbe sempre funzionale al profitto e non potrebbe mai porre al centro del processo, come dovrebbe essere per ogni vera formazione pedagogicamente legittimata, il lavoro come mezzo e come risorsa preziosa per il «pieno sviluppo» della persona (articolo 3, comma 2 della Costituzione). Circostanza ancora più grave quando si trattasse di minori, come può essere il caso dell'apprendistato per la qualifica e per il diploma professionali, coperto anche costituzionalmente dal dovere di soddisfare il diritto sociale e civile all'istruzione ed alla formazione dei minori (articolo 117 della Costituzione).

Per l'altro verso, se anche volesse corrispondere in tutto e per tutto al principio di adoperare il lavoro come mezzo e come giacimento culturale per il «pieno sviluppo» della persona, la formazione aziendale non potrebbe che riuscirci solo quando e dove non fosse organizzata, come si diceva un tempo, sulla «divisione capitalistica del lavoro» e, quindi, sulle marxiane caratteristiche dell'alienazione e dell'estraneità. In altri termini, secondo questi interpreti, sarebbe possibile praticare in modo non dimezzato e predicatorio la formazione dell'apprendista esclusivamente in imprese dove tutti imparerebbero a fare tutto, dove tutti sarebbero intercambiabili e dove la distinzione tra comandati e comandanti, alto e basso sarebbe sempre temporanea e reversibile.

Con un paradosso socio-economico, però. In questo caso, infatti, l'impresa sarebbe troppo piccola per investire davvero nella formazione e, quindi, come diceva Rousseau in una realtà nella quale è necessario «perdere tempo» (nel presente) per guadagnarlo (nel futuro). Per cui, all'estremo, ci troveremmo dinanzi ad una doppia impossibilità. Le aziende grandi, per sé o a rete, comunque fondate sulla divisione capitalistica del lavoro, avrebbero la possibilità anche socio-economica di tollerare l'investimento sul tempo lungo della formazione, ma non sarebbero in grado di promuoverla se non parziale e dimezzata. Il che significa esclusivamente al servizio del profitto e del lavoro diviso che coltivano; quindi riducendola ad addestramento.

Le imprese piccole, con divisione del lavoro meno spinta o romanticamente ecosolidali, potrebbero invece promuoverla, adoperando un lavoro circolare ed unitario messo al servizio del pieno sviluppo della per-

sona dell'apprendista. Recupero del lavoro da goethiana «società della Torre», finalizzato all'essere di tutto il soggetto, non all'avere qualcosa ⁽⁶⁾. Tuttavia, non sarebbero nelle condizioni socio-economiche di procedere nel presente a questo investimento che darebbe i suoi frutti solo nel futuro.

Alla fine, in quest'ottica, un apprendistato davvero formativo sarebbe, dunque, possibile soltanto nelle imprese artigiane di nicchia, dove però l'artigiano fosse anche vero "mastro" e dove l'apprendista fosse, in fondo, il suo vocazionale successore.

Con la conclusione che, in nome della teoria del minor danno e del realismo, converrebbe allora appaltare la formazione alla scuola o comunque ad enti pubblici esterni all'impresa, accettando la forzatura della divisione artificiale tra competenze professionali – le uniche coltivabili in azienda – e competenze di base e trasversali, da riservare, invece per principio, solo ad istituzioni formative, senza fine di lucro, come le scuole.

Senza peraltro accorgersi, tuttavia, che in questo modo, mentre si finisce per negare il carattere formativo alle competenze professionali, confinate soltanto nella crociana sfera dell'utile economico, si attribuirebbe la qualificazione dell'inutilità a quelle di base e trasversali, invece indispensabili per sorreggere e contestualizzare le prime. Negando, così, un principio pedagogico fondamentale, e cioè che tutta la formazione della persona, se davvero tale, è utile, mentre non è affatto vero il contrario: che tutto quanto è utile risulti anche formativo della persona, ovvero volto alla maturazione libera e compiuta di sé, tra gli altri, tenendo conto dei vincoli del mondo.

Si potrebbe, per la verità, obiettare ai sostenitori dell'inadeguatezza strutturale dell'impresa a promuovere formazione che, in linea di fatto, neanche la scuola pubblica sarebbe rassicurante, in proposito. Troppe volte, infatti – per non dire quasi sempre – la scuola, al posto di adoperare le discipline di studio e la cultura come cespiti preziosi (*mezzi*) per la formazione integrale della persona (*fine*) fa il contrario: mette le persone (*fine*) al servizio delle discipline e della cultura (*mezzo*); addirittura, dichiara formata la persona dello studente solo se esso dimostra di possedere le discipline di studio e la cultura a livelli standard predeterminati astrattamente. Cosicché questa fiducia nella qualità della formazione, perché promossa fuori dalle aziende segnate dal peccato originale della divisione del lavoro e perché garantita dal pubblico, si rivela,

⁽⁶⁾ J.W. GOETHE, *Wilhelm Meister. Gli anni dell'apprendistato*, 1796 (trad. it. di A. RHO, E. CASTELLINI, Adelphi, Milano, 2006, cap. VII).

alla fine, più un *hysteron proteron* o un *Wistful Thinking*. Ma, poiché se Atene piange non si può risolvere il problema consolandosi con il fatto che Sparta non rida, conviene non sottovalutare le questioni sollevate ed esplorarle, però, con il dovuto realismo.

5. L'impresa è in sé esperienza formativa.

Già al suo tempo, Adam Smith fu consapevole del possibile impoverimento educativo e culturale connesso alla diffusione delle pratiche organizzative della produzione fondate sulla divisione capitalistica del lavoro. Poiché «l'intelligenza delle persone dipende da quel che fanno», infatti, vide con chiarezza che «chi spende la vita nel fare poche semplici operazioni, i cui effetti sono forse sempre gli stessi, non ha occasione di esercitare la sua intelligenza o la sua creatività nell'escogitare espedienti per rimuovere difficoltà che non si verificano mai. Perciò egli non acquista l'abitudine ad un tale esercizio e generalmente diventa tanto stupido ed ignorante per quanto un essere umano possa diventare. Il torpore della sua mente lo rende non solo incapace di partecipare con gusto o anche solo di sostenere una qualsiasi conversazione razionale, ma addirittura di concepire qualsiasi sentimento nobile, generoso o tenero e di conseguenza di formarsi un qualsiasi giudizio equilibrato riguardante perfino molti suoi doveri della sua vita privata» ⁽⁷⁾. Che è poi, quest'ultima frase, una sintesi più sobria, ma nello stesso anche più completa ed ispirata, delle competenze chiave per l'apprendimento permanente contenute nella famosa *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006* ⁽⁸⁾, nonché dei quattro assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale) contenuti nell'allegato 1 del decreto ministeriale 22 agosto 2007 sull'obbligo di istruzione che dovrebbero costituire «il tessuto per la costruzione di percorsi di apprendimento orientati all'acquisizione»

⁽⁷⁾ A. SMITH, *La ricchezza delle nazioni*, 1776 (trad. it. Utet, Torino, 1987, libro V, cap. I, parte III, art. II, 949).

⁽⁸⁾ Le otto competenze fondamentali («combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto») sono le seguenti: 1) comunicazione nella madrelingua; 2) comunicazione nelle lingue straniere; 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) competenza digitale; 5) imparare a imparare; 6) competenze sociali e civiche; 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8) consapevolezza ed espressione culturale.

delle competenze chiave elencate nell'allegato 2 ⁽⁹⁾ dello stesso decreto, ritenute indispensabili per qualunque cittadino italiano.

Non fu a caso, dunque, che quando, all'inizio del secolo scorso, il pio ingegner Frederick Winslow Taylor teorizzò l'avvio della cosiddetta "organizzazione scientifica del lavoro" capitalistico, l'abbia fondata su due condizioni che, a suo avviso, erano però situazioni di fatto.

La prima, avere a disposizione una eletta schiera di "tecnici esperti", ben formati anche come uomini, in grado di programmare a tavolino, e con la formalizzazione logico-matematica necessaria, tutti i processi di lavoro che avrebbero dovuto essere poi svolti in fabbrica.

La seconda, avere a disposizione una massa di persone disponibili ad eseguire, obbedendovi in modo acritico, quanto programmato da questi tecnici. Per questo, sono parole sue, persone che dovevano essere «non

⁽⁹⁾ *Imparare ad imparare* (organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione formale, non formale ed informale, anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro); *progettare* (elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti); *comunicare* (comprendere messaggi di genere diverso quotidiano – letterario, tecnico, scientifico – e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi – verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc. –, mediante diversi supporti – cartacei, informatici e multimediali); rappresentare eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali); *collaborare e partecipare* (interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri); *agire in modo autonomo e responsabile* (sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità); *risolvere problemi* (affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline); *individuare collegamenti e relazioni* (individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica); *acquisire ed interpretare l'informazione* (acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni).

molto aperte di mente», «così sciocche e pazienti da ricordare come *forma mentis* [...] la specie bovina» ⁽¹⁰⁾. «Tutta l'attività intellettuale, infatti, scriveva questo ingegnere animato da un volenteroso filantropismo evangelico volto a trovare i modi per coniugare capitale e lavoro umano, deve essere eliminata dall'officina e concentrata nell'ufficio di programmazione, riservando ai capi squadra ed ai capireparto il lavoro di carattere strettamente esecutivo: il loro compito deve limitarsi a curare che le operazioni programmate e dirette dall'ufficio programmazione vengano sollecitamente poste in esecuzione nell'officina» ⁽¹¹⁾. Se questa era la qualità del compito dei capisquadra e dei capireparto, si può immaginare quale dovesse essere quella residua per le prestazioni operaie.

Henry Ford, autodidatta operaio dell'Edison, nel tempo libero appassionato di automobili, poi fondatore dell'omonima casa automobilistica, depurò di ogni falsa coscienza filantropica l'ipotesi di *Scientific Management* di Taylor. In nome della "economica" diminuzione dei costi di produzione (la sua macchina aveva un prezzo quasi venti volte inferiore a quello delle altre tradizionali) e della non meno "economica" motivazione al conseguente aumento della platea dei possibili consumatori che avrebbero moltiplicato il circuito, un'altra volta "economico", esistente tra produzione e consumo, scrisse con orgoglio che, su 7882 distinte mansioni progettate necessarie per produrre una sua vettura, ne prevedeva "solo" 949 che avrebbero richiesto lavoratori «forti, capaci e in pratica fisicamente perfetti», per i quali «il pensare» non «fosse una pena». Per le restanti, affermava che «670 potevano essere eseguite da un uomo privo delle gambe, 2637 da un uomo con una gamba sola, 2 da un uomo privo delle braccia, 715 da un uomo con un solo braccio e 10 da un cieco» ⁽¹²⁾. E tutte con poco o nullo pensiero. Per la verità, non è che oggi nell'industria automobilistica o in qualsiasi altro settore industriale impegnato sul mercato globale i principi dello *Scientific Management* si siano dissolti. Basta scorrere, per esempio, i quattro allegati all'allegato tecnico 2 dell'accordo Fiat-sindacati per

⁽¹⁰⁾ F.W. TAYLOR, *L'organizzazione scientifica del lavoro* (1911), Ed. di Comunità, Milano, 1954, 189 (contiene *Shop management*, 1903; *The principles of scientific management*, 1911 e il testo della deposizione di Taylor presso la Commissione speciale della Camera dei Rappresentanti Americana, 1912).

⁽¹¹⁾ Ivi, 65.

⁽¹²⁾ H. FORD *La mia vita e la mia opera* (1922, 1928), La Salamandra, Milano, 1980, 108-109 (con introduzione e postfazione di P. ORTOLEVA).

Pomigliano d'Arco per accorgersene ⁽¹³⁾. Come ricorda Sennet ⁽¹⁴⁾, infatti, anche nell'organizzazione più orizzontale, coinvolgente e democratica, il controllo esercitato dall'alto non può scomparire, ma continua ad essere distribuito in maniera disuguale tra i nodi della rete organizzativa, e può restare senza volto preciso, senza per questo essere meno stringente.

La situazione è, però, radicalmente cambiata rispetto al passato. Le "poche" persone surformate necessarie per progettare e governare i processi contemporanei di lavoro, infatti, non possono più prescindere nella loro opera dalle decisioni intelligenti e programmaticamente collaborative dei "tanti" che lavorano non solo dentro la fabbrica, ed ai suoi diversi livelli gerarchici, ma anche e soprattutto fuori di essa, nei contesti politici, civili, sociali ed economici globali in cui essa si colloca.

Alla originaria centralità assegnata all'*homo oeconomicus* ed al *pure rational economic man*, in questo modo, le teorie dell'organizzazione del lavoro hanno aggiunto quelle più ampie e sofisticate provenienti dall'*homo agens* dentro e fuori la fabbrica, nell'intera società. La *Bounded Rationality*, il *Sense Making*, la *Contingency Theory*, l'*Emotional Intelligence*, la *Learning Organization*, il *Cooperative Learning & Training* e tutte le numerose e suggestive variabili delle teorie ermeneutiche e narrative che sono succedute alla fondamentale teoria dell'azione weberiana ⁽¹⁵⁾ hanno enormemente arricchito il catalogo delle competenze richieste non solo agli ex esperti tayloristi dell'ufficio programmazione, ma a chiunque «lavori a qualsiasi livello di responsa-

⁽¹³⁾ Gli allegati sono ricchi di tabelle dettagliate, nelle quali i contraenti convengono sul modello TMU (*Time Measurement Unit*): 1 TMU vale 0,036 secondi. Ogni movimento del lavoratore (dal sollevare un pezzo a camminare per pochi metri) viene dunque analizzato e misurato con questo metro. Sollevare un pezzo pesante un chilo per piazzarlo ad una distanza di 20 cm vale dai 20 ai 40 TMU (secondo la difficoltà del movimento); per un pezzo fino ad 8 chili i valori sono dai 25 ai 50 TMU; camminare vale 25 TMU per metro, mentre piegarsi e/o raddrizzarsi vale 60 TMU. Naturalmente il modello di analisi è assai complesso. Tiene conto di tre variabili (sicurezza, ergonomia, produttività) e le integra nell'analisi dei tempi, delle posture e delle prestazioni. Inoltre, non è un "modello FIAT", ma è un "protocollo" riconosciuto e, soprattutto, praticato in tutte le aziende simili a livello mondiale.

⁽¹⁴⁾ R. SENNET, *L'uomo flessibile*, 1998 (trad. it. Feltrinelli, Milano, 1999).

⁽¹⁵⁾ M. WEBER, *Alcune categorie della sociologia comprendente*, in ID., *Il metodo delle scienze storico-sociali* (1913), trad. it. Einaudi, Torino, 1981, 243; ID., *Economia e società* (1922, ed. postuma), trad. it. Ed. di Comunità, Milano, 1995 (I ed. it. 1961) 5 voll.

bilità» in un'economia tecnologicamente avanzata e globalizzata come la nostra.

Le famose tre erre (*writing, reading, arithmetics*) già previste come dotazione indispensabile per tutti i cittadini da Adam Smith per far funzionare il mercato e per renderlo motore dello sviluppo personale, sociale ed economico ⁽¹⁶⁾ si sono, di conseguenza, allargate a dismisura. Nessuno più si sogna, oggi, salvo che sia un disonesto o uno sprovvaduto, per dirla con Crozier, di poter governare fabbriche ed uffici «amministrando cose anziché uomini». O di considerare la qualità soltanto del punto di vista del cliente e dei prodotti e non anche, e prioritariamente, da quello delle condizioni non solo del lavoratore, ma anche della sua persona nel contesto familiare e sociale in cui vive. O di parlare di flessibilità come capacità di rispondere con opportune diversificazioni dei prodotti ai cambiamenti dei mercati ed alle variazioni *just in time* della domanda, immaginando di poter procedere in questa direzione senza il contributo protagonista dei singoli lavoratori e senza valorizzare le decisioni da loro assunte, tra vincoli e possibilità che non si possono ignorare, all'interno della rete socio-locale-globale di servizi (o di non servizi, se inesistenti) in cui si trovano.

Qualcosa vuol pur dire, insomma, il fatto che, oggi, si riconosca che ogni manifattura sia sempre più anche il risultato di una mentofattura – e viceversa ⁽¹⁷⁾; che ogni manuarato sia sempre più anche cognitariato – e viceversa ⁽¹⁸⁾; e che ogni “prestazione”, a qualsiasi livello di responsabilità professionale si riferisca (imprenditore, operaio, giovane in cerca di lavoro o di migliorare la propria posizione di lavoro, professionista che cerca clienti o cliente che cerca un professionista ecc.), per apparire “adeguata e ben fatta”, non può più prescindere dal contesto che la circonda. Perché un conto è prevederla all'interno di una “cattedrale nel deserto”, un altro in un ambiente industriale ben infrastrutturato; un conto è assumerla in una realtà produttiva basata sui distretti industriali, tipici della nostra prima, seconda e terza rivoluzione industriale, un altro in una realtà nella quale si sia giunti a strutturare veri e propri *cluster* formativo-produttivi integrati tipo Silicon Valley; un conto, in un mondo economico globalizzato, è eseguirla per mirare ai prezzi dei prodotti, un altro alla loro qualità ecc. Per questo figure imprenditoriali come quelle del Giovanni Malfenti disegnato da Svevo nel 1923

⁽¹⁶⁾ A. SMITH, *op. cit.*, 952. Vedi anche la sua analisi del caso americano (libro IV, cap. VII e parti II e III).

⁽¹⁷⁾ B.A. TURNER, *Ripensare le organizzazioni: l'apprendimento organizzativo negli anni Novanta*, in *Studi organizzativi*, 2000, 1, 35-54.

⁽¹⁸⁾ G. BERTAGNA, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia, 2011.

(¹⁹) o dell'industriale ruspante e selvaggio descritto da Parise nel 1973 (²⁰) appartengono, come è giusto, alla letteratura ed alla storia.

Ora, come ricordava von Hayek già nel 1944, non esistono scuole che possano «trasmettere in astratto la scienza» necessaria perché ciascuno «operi bene» in questi campi (²¹), o manuali che possano attrezzare tutti alla bisogna. Avendo ben presente il fondamentale principio di Smith (²²), Hayek ricordava che nessuno può ambire a conquistare questi risultati se non mobilitando fino in fondo le proprie personali capacità, libertà e responsabilità (²³). Ragione per cui la sconfitta dell'ignoranza di tutti non si ottiene mandando pochi o tanti ad attingere ad un taumaturgico deposito delle scienze-conoscenze, custodite e dispensate da illuminati sacerdoti in appositi templi, bensì mettendo ogni soggetto nelle situazioni che lo spingono ad utilizzare al meglio le scienze-conoscenze che sono, e rimangono, ampiamente disperse tra i tanti diversi soggetti con cui interagisce allo scopo di decidere le proprie azioni in vista del proprio bene. È solo, in altri termini, la catallassi («sistema auto-organizzativo di cooperazione volontaria») che fa crescere

(¹⁹) «Il desiderio di novità che c'era nel mio animo – confessa Zeno – veniva soddisfatto da Giovanni Malfenti [suo futuro suocero, *n.d.r.*] ch'era tanto differente da me e da tutte le persone di cui fino ad allora avevo ricercato la compagnia e l'amicizia. Io ero abbastanza colto essendo passato attraverso due facoltà universitarie eppoi per la mia lunga inerzia, ch'io credo molto istruttiva. Lui, invece, era un grande negoziante, ignorante e attivo. Ma dalla sua ignoranza gli risultava forza e serenità ed io m'incantavo a guardarlo, invidiandolo» (I. SVEVO, *La coscienza di Zeno* (1923), Biblioteca Studio Tesi, Pordenone, 1993, 69-70).

(²⁰) «Medio industriale di provincia (maglierie) sui sessant'anni, completamente analfabeta». Questo imprenditore sosteneva «che il mondo moderno non ha alcuna necessità di cultura classica e per cultura classica egli intendeva naturalmente saper leggere e scrivere». «Ho imparato solo la mia firma: serve per gli assegni». «La mia cultura, se così si può dire, nasce da un telaio meccanico, in casa, e si è sviluppata via via. Ora ho un'azienda di 200 operai» (G. PARISE, *Analfabeta borghese*, in *Corriere della sera*, 19 agosto 1973, 1).

(²¹) F.A. VON HAYEK, *La via della schiavitù* (1944), trad. it. Rubbettino, Soveria Mannelli, 2011.

(²²) «Lo sforzo naturale di ciascun individuo per migliorare la propria condizione, quando lo si lascia agire con libertà e sicurezza, è un principio così potente che da solo e senza alcun aiuto è capace non soltanto di portare la società alla ricchezza e alla prosperità, ma anche di superare i cento ostacoli coi quali la follia delle leggi umane troppo spesso ostacola la sua azione» (A. SMITH, *op. cit.*, libro IV, cap. V, § IV, 683).

(²³) F.A. VON HAYEK, *La presunzione fatale. Gli errori del socialismo* (1988), trad. it. Rusconi, Milano, 1997.

le persone e, con loro, la scienza-conoscenza e pure il “bene comune”. Non altro ⁽²⁴⁾.

Ebbene che cos'è questo se non il “fare impresa”? “Fare impresa” nel conoscere, nel fare, nell'agire, mettendo insieme queste tre differenti, ma integrate, dimensioni nei luoghi e nei tempi diversi che a ciascuno è dato vivere per risolvere i “suoi” problemi, elaborare i “suoi” progetti, eseguire i compiti che gli vengono richiesti o imposti o che si pone.

È nell'impresa, dunque, nel trovare, ciascuno per la sua parte, i modi di farla vivere e non morire, assumendosi le responsabilità delle proprie scelte ed accendendo tutte le occasioni per essere in grado nel concreto di impiegare (nel senso di piegare all'impresa) la conoscenza dispersa tra tanti e diversi individui vicini e lontani che ormai coincidono con il mondo che si impara a crescere, a mettere in gioco se stessi, i propri cari, gli altri e a dar-si la forma possibile che si vuole, tenendo conto di quella che gli altri o le situazioni ci vogliono dare. Non c'è scuola migliore di questa. Anche sul piano dell'apprendimento del “sapere” (le conoscenze teoretiche delle scienze), del “saper fare” (conoscere le abilità tecniche e professionali) e dell’“essere” (dimostrare le competenze personali, che integrano le conoscenze e le abilità acquisite nell'agire bene, come si deve, nella complessità di ogni situazione).

Il problema non è, perciò, negare le difficoltà che è necessario affrontare quando si intenda affidare integralmente la formazione dell'apprendista all'azienda, sia essa rozzamente fordista o abbia anche raggiunto i livelli più elevati di ricomposizione dei compiti in un'economia globalizzata. Sono, del resto, difficoltà analoghe a quelle che si incontrano anche nelle istituzioni scolastiche, quando si scopre che, nella maggior

⁽²⁴⁾ Un esempio paradigmatico a livello macro può essere rappresentato dallo sviluppo industriale italiano. Come sottolinea G.P. CANTONI, *Sviluppo e stabilità. Diagnosi e proposte tra Europa e globalizzazione nel 150° anniversario dell'unità d'Italia*, Spirali, Milano, 2011: «lo sviluppo industriale italiano è stato come nessun altro, caotico, imprevedibile e imprevisto [...]. Ogni tentativo di pianificarlo, di disegnarlo dall'alto in basso, di instradarlo in questa o quella direzione, è risultato inevitabilmente frustrato dai fatti». Questo perché la realtà profonda dell'economia si è fondata sulla spina dorsale della piccola e media impresa, cioè sulla volontà, la passione, la dedizione, la libertà e la responsabilità di generazioni di singoli imprenditori, legati ai territori e al circolo virtuoso locale tra il risparmio delle famiglie e le necessità aziendali. Una realtà che molto spesso si è tradotta in crescita “nonostante” lo scenario in cui si è trovata a competere, “nonostante” l'indifferenza dei governi, la carenza di scienza-conoscenza formalizzata delle situazioni, la difficoltà di avere una rappresentanza di alto livello. Le grandi imprese, invece, che hanno sempre goduto delle condizioni negate alla piccola e media impresa hanno fatto perdere all'Italia il treno della chimica, dell'informatica, della ricerca di base e adesso, forse, dell'industria automobilistica.

parte dei casi, la separazione artificiale in discipline, tempi, luoghi, docenti e condizioni indipendenti, e non catallattiche (“imprenditoriali”), che spesso vi regna, non si può dire propizi la formazione del marxiano uomo polivalente ed onnilaterale o del costituzionale «pieno sviluppo della persona di ciascuno». In questi casi, infatti, la scuola finisce per usare gli studenti più come “oggetti” che servono per perpetuare l’inerzia della sua tradizionale struttura al posto di sforzarsi del contrario, piegandosi lei ai “soggetti”.

La formazione, del resto, è sempre difficile, in impresa o a scuola. Costa sempre, è faticosa, costringe spesso a difendersi per affermarsi, è dialettica, è intrisa del legame indissolubile tra sofferenza (*pathémata*) e conoscenza (*mathémata*), che Eschilo raggruma nel famoso *pathei pathos* ⁽²⁵⁾. Ma questa è la condizione della vita che riguarda sia l’azienda, sia la scuola.

Certo, i minori hanno bisogno di protezioni in questa avventura. Viceversa, la retorica del carattere formativo della fatica e della sofferenza che, in ogni caso ed in modi diversi, è ineliminabile tanto dal lavoro quanto dallo studio diventa pericolosamente fine a se stessa. Esaltare il faticare e soffrire senza fini diversi dal faticare, e soffrire perché questo temprerebbe in sé il carattere delle persone è tutt’altro che una strategia formativa: è soltanto una brutale logica di potere che umilia e comprime.

Le protezioni, però, vanno previste nell’uno (azienda) e nell’altro luogo (scuola). Non si può dare per scontato che i minori siano a rischio nel primo ed in salvo nel secondo solo perché il primo sarebbe “privato” ed il secondo “pubblico”.

Nel caso dell’apprendistato in generale, ma a maggior ragione in quello per la qualifica professionale, tra l’altro, le protezioni in questione sono previste molto più che nella scuola, non solo per norme di legge che, come sappiamo, spesso restano grida manzoniane, ma per definizione e controllo da parte delle forze sociali, cioè per accordi contrattuali tra parti datoriali e sindacali che hanno tutto l’interesse a non lasciare alcuna distanza tra il pattuito ed il realizzato.

6. Criteri per la formatività dell’impresa.

Il problema, dunque, non è negare che l’azienda, la fabbrica possano essere a pieno titolo esperienze formative, ma è mettere a fuoco le con-

⁽²⁵⁾ ESCHILO, *Agamennone* (versi 177 e 250).

sapevolezze che possono permettere loro di rivendicare e, soprattutto, avvalorare progressivamente questa qualificazione, convinte che più la garantiscono agli apprendisti meglio producono e vincono nella competizione del mercato.

Organizzazione relazionale. La prima consapevolezza da rendere condivisa si può chiamare, in una parola, “organizzazione”. Non si tratta di stabilire modelli organizzativi, magari a priori, da applicare dovunque e comunque, in nome di una improbabile teoria unificata ⁽²⁶⁾; si tratta invece di affermare dovunque e comunque il principio che la organizzazione non è una cosa, e nemmeno una teoria descrittiva o costitutiva o regolativa, e tantomeno un organigramma aggiornato, ma è una serie di relazioni vissute tra persone, orientate ad uno scopo comune, in uno spazio ed in un tempo determinato.

Come declinare questo principio nel concreto di ogni azienda è compito della bilateralità. I tempi in cui l’organizzazione poteva essere imposta o attraverso il potere dei tecnici (o dei “padroni”) oppure attraverso la forza della legge sono finiti. La svolta culturale che ha spostato la tutela della “buona” organizzazione dalla norma di legge alla sussidiarietà attiva ⁽²⁷⁾ è una maturazione che non si deve soltanto alle teorie scientifiche dell’organizzazione, ma che ha trovato larghe legittimazioni nell’antropologia filosofica relazionale che ha sempre più dimostrato le debolezze insanabili di quella individualistica, nonché nella critica allo statalismo, con la sua storica tendenza al positivismo giuridico.

Proprio per questo, se non esiste un modello organizzativo ottimale predeterminato per tutti gli ambienti e per tutte le stagioni, diventa, tut-

⁽²⁶⁾ Una prova del carattere illusorio di questa pretesa è, per esempio, il caso Luxottica. Essa è cresciuta, infatti, infrangendo le regole che avrebbero presieduto allo sviluppo delle aziende. Michel Porter ha teorizzato che, per crescere fuori casa, all’estero, bisogna essere molto forti in casa propria. La Luxottica ha fatto il contrario. Altri Autori hanno collegato il successo industriale all’esternalizzazione delle attività, da delocalizzare dove il costo del lavoro è inferiore. La Luxottica ha fatto il contrario: ha internalizzato quando tutti stavano esternalizzando, puntando sull’aumento della produttività e sulla qualità («non mi serve un operaio che lavori tanto facendosi pagare poco: mi serve un operaio intelligente, che sappia controllare le macchine e i robot»). Altri ancora hanno enfatizzato il ruolo della comunicazione per lo sviluppo aziendale. La Luxottica ha puntato sul prodotto: è la sua qualità che assicura la fidelizzazione del cliente. Infine, pur deprecando il fenomeno, in molti casi si è sostenuto che, per stare sul mercato, bisognerebbe ricorrere ad elusione ed evasione fiscale, oltre che al lavoro nero: Luxottica ha fatto vanto del contrario (G. BRUNETTI, A. CAMUFFO, *Del Vecchio e Luxottica. Come si diventa leader mondiali*, Isedi, Torino, 2000).

⁽²⁷⁾ Si pensi, per esempio, alle differenze di impianto organizzativo ricavabili dalla logica dello Statuto dei lavoratori e da quella che soggiace allo Statuto dei lavori.

tavia, un criterio formativo fondamentale ribadire che nessuno può lavorare bene in un ambiente nel quale non senta e non sappia altrettanto bene di essere nodo di una rete. I modi e le forme di questi sentimenti e di questi riconoscimenti razionali criticamente riflessi vanno stabiliti e cercati in ogni situazione. Ma che ci debbano alla fine essere per tutti non dovrebbe essere oggetto di discussione.

Un aiuto a riscoprire la centralità dell'organizzazione come relazionalità negoziale può derivare, paradossalmente, proprio dal modo con cui si strutturano oggettivamente gli ambienti di lavoro. Gli psicologi, come è noto, hanno elaborato il concetto di *affordance* ⁽²⁸⁾. In questo senso, un ambiente di lavoro che pretenda di dichiararsi avanzato e competitivo a livello globale deve essere organizzato in maniera tale da far capire anche senza dirlo che non è frutto né del caso, né delle mere esigenze tecnico-produttive, ma di una progettazione relazionalmente significativa negoziata tra tutti gli attori coinvolti che l'hanno determinata. Deve essere, quindi, la stessa presenza di oggetti, macchine, rapporti tra spazi reali e/o virtuali, interni ed esterni all'impresa, a suggerire a chiunque vi lavori, ed in particolare ai giovani apprendisti, il tipo di relazioni interpersonali da cui tale ordine disposizionale proviene ed a cui aspira. In questo senso, dovrebbe anche suggerire ai neofiti un repertorio di azioni ben precise e lo stimolo a formulare ipotesi all'interno di quadri teorici poi da verificare circa gli usi degli oggetti, la qualità e la quantità delle relazioni tra le persone e le cose e la natura dei rapporti tra mezzi e fini.

Non serve, all'inizio, che ci sia scritta da qualche parte una formalizzazione matematica o narrativa di tutte queste possibili suggestioni. È importante che questa formalizzazione nasca e si strutturi a mano a mano che procede l'integrazione del neofita nell'organizzazione. Il che significa anche non bloccare la vitalità di questo processo che deve restare continuo e, perciò, aperto, mai irrigidito in formule catechistiche.

Quasi un ossimoro, visto che ogni formalizzazione conclude un processo e gli dà un nome, per non lasciarlo mistico ed ineffabile, mentre ogni processo è tale nella misura in cui non precipita a procedimento, ma si mantiene forza viva (intellettuale, emotiva, motoria, sociale, morale, espressiva) grazie allo sforzo degli attori in gioco, nessuno escluso. Forza viva che, richiedendo l'esperienza ed il coinvolgimento personale, non può confermarsi «frutto incomunicabile della sofferenza e della memoria, e attraverso la quale si compie la formazione dell'uomo». Per

⁽²⁸⁾ J.J. GIBSON, *Per un approccio ecologico alla percezione visiva* (1979), trad. it. Il Mulino, Bologna, 1999.

questo non potrà mai «essere insegnata in nessuna scuola e in nessun corso»⁽²⁹⁾.

Le *affordance* non dipendono, quindi, dall'ambiente, ma dalle potenzialità formative relazionali nucleate nell'ambiente stesso e dalla intelligenza personale che si è distribuita e sedimentata con la disposizione degli elementi fisici, psichici ed ideali che lo compongono.

Formare un neofita in questo contesto significa, quindi, non nutrire dubbio sul fatto che tutte le persone siano intelligenti e creative. Anche quelle per le quali si possono nutrire molti indizi per non ritenerle tali. Allo stesso tempo, però, significa anche non dubitare della circostanza che nessuno potrà mai dimostrare la sua intelligenza e creatività se non è posto nelle condizioni organizzative e nelle situazioni disposizionali unitarie di poterlo attivamente dimostrare⁽³⁰⁾. Magari sorprendendoci.

Conoscenza pratica. La seconda consapevolezza con cui avvalorare il carattere formativo dell'azienda riguarda la riscoperta del valore da attribuire alla conoscenza pratica. Nessuno ha mai imparato a camminare sui tetti studiando fisica e geometria dei piani inclinati sui libri o facendo esperimenti grafici al computer, nei laboratori. Tantomeno qualche musicista è riuscito ad eseguire un vibrato, studiandolo su un apposito manuale. Allo stesso modo, nessun medico è mai diventato esperto nella palpazione del paziente facendo corsi per corrispondenza o studiando per anni ed anni sui libri che descrivono le preclare virtù di questa fondamentale tecnica clinica. Kant, ad esempio, confessava che non si sarebbe mai fatto curare dai suoi colleghi medici di università, ma da medici "ruspanti", di batteria, che continuavano a vedere e curare pazienti, ogni giorno. Né esiste uomo che riesca ad andare in bicicletta perché ha imparato alla perfezione che «per ogni angolo di mancanza di equilibrio, si curva la deviazione in maniera inversamente proporzionale al quadrato della velocità alla quale si sta andando»⁽³¹⁾. O che si muova bene su una scena perché sa che la velocità di un gesto è sempre inversamente proporzionale alla radice cubica della curvatura della traiettoria del gesto stesso. O che vada a fare la spesa al supermercato, obbe-

⁽²⁹⁾ J. MARITAIN, *Per una filosofia dell'educazione* (1969), trad. it. a cura di G. GALEAZZI La Scuola, Brescia, 2001, 87.

⁽³⁰⁾ J. DEWEY, *Logica, teoria dell'indagine* (1939), trad. it. Einaudi, Torino, 1949, 111, 113.

⁽³¹⁾ K. POLANY, *La conoscenza personale. Verso una filosofia post-critica* (1958), trad. it. a cura di E. RIVERSO, Rusconi, Milano, 1990, 135 ss.

dendo agli algoritmi dell'economia neoclassica ⁽³²⁾. E si potrebbe continuare.

Questi esempi bastano per ribadire che, sul piano epistemologico, "conoscenza pratica" e "conoscenza teorica" sono effettivamente due cose diverse che possono addirittura rimanere parallele per tutta la vita, senza incontrarsi mai. In giovani ed in vecchi, tra l'altro. È accaduto da sempre. Accade anche oggi: si pensi soltanto alle ultime generazioni "manettare" delle nuove tecnologie informatiche. O ai tanti esempi di fior di figure professionali (medici, piloti, commercialisti, progettisti, manager, artisti, inventori, artigiani, creativi ecc.) che hanno imparato sul campo ad essere migliori ed in ogni senso più affidabili dei colleghi che hanno condotto studi teorici sistematici. Accadrà pure domani.

Non si vuol dire che questo parallelismo sia bene e, quindi, auspicabile. Anzi, è bene, come abbiamo più volte ricordato, mirare all'opposto. È opportuno, però, valorizzare, anche per contribuire ad evitare i problemi formativi che ne possono derivare, alcune specificità della "conoscenza pratica".

Anzitutto, che «siamo più inclini a trasformare le nostre azioni in pensiero implicito che non a tradurre esplicitamente il pensiero in azione» ⁽³³⁾ e che «la mente» prima di altro «è un'estensione della mano e degli strumenti che si usano e delle attività alle quali li si applica» ⁽³⁴⁾. È noto, d'altra parte, che «l'abilità è un modo di trattare le cose, non una derivazione della teoria» ⁽³⁵⁾. Per questo, «spesso siamo capaci di fare cose molto prima di essere in grado di spiegare concettualmente quello che stiamo facendo o normativamente perché lo dobbiamo fare» ⁽³⁶⁾. Per cui davvero, «questa simmetria tra il fare e il comprendere ci ricorda l'abilità dei bambini nel giocare a biglie senza avere un'idea delle leggi matematiche che le governano, o anche quella degli antichi Egizi, che costruivano le piramidi quando ancora non possedevano le cogni-

⁽³²⁾ Markowitz, ad esempio, decise di allocare i suoi risparmi non secondo la teoria che gli guadagnò il rispetto del mondo, bensì investendoli come avrebbe fatto un normale padre di famiglia.

⁽³³⁾ J.S. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (1996), trad. it. di L. CORNALBA, Feltrinelli, Milano, 1997, 92. Di cultura come prassi implicita e non solo come consapevolezza cosciente di strutture normative parlano P. BOURDIEU, *Ragioni pratiche*, Il Mulino, Bologna, 1995 ed E. GOFFMAN, *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna, 1975.

⁽³⁴⁾ J.S. BRUNER, *La cultura dell'educazione*, cit., 166.

⁽³⁵⁾ Ivi, 167.

⁽³⁶⁾ Ivi, 166.

zioni geometriche indispensabili»⁽³⁷⁾. O ci deve rimandare al chiasmo già teorizzato come paradigma insuperabile dell'antropologia, oltre tremila anni fa, dagli Ebrei, poi ripreso e sviluppato in senso epistemologico, ad esempio, da Pascal⁽³⁸⁾, Wittgensten⁽³⁹⁾ o Peirce⁽⁴⁰⁾.

«Quanto il Signore ha ordinato, noi lo faremo e lo ascolteremo», è scritto in Es 24, 7. Così assicura il popolo d'Israele a Mosè appena sceso dal Sinai con la Torah. Il chiasmo di quel fare che, contro ogni nostra attesa, precede l'ascoltare, non è una svista. Vuol invece dire che solo mettendo in pratica principi e teorie ancora implicite e non giustificate diviene poi possibile ascoltarle, e cioè comprenderle fino in fondo, renderle esplicite e giustificarle.

Per questo è molto importante che, in un'impresa che vuol essere formativa, si parta dalle azioni e si giunga alle riflessioni critiche. Si praticino, cioè, i reali processi di lavoro, prima in osservazione, poi in affiancamento ed infine in autonomia. E, contemporaneamente, ma sempre dopo l'azione, si abbiano gli stimoli (teoretici, scientifici, tecnici, etici, civili ecc.) adeguati per analizzare questi processi nelle tre fasi che si sono indicate.

Per esempio, distinguere nella fase di osservazione e di ambientamento, nei processi di lavoro: gli scopi; poi le azioni più importanti (primarie) messe in campo per concretizzarli; quindi le azioni accessorie o secondarie richieste per rendere possibile le prime; infine, dare la giusta attenzione alle modalità con cui si procede alla verifica interna ed esterna dei risultati ottenuti.

Provare poi, nella seconda fase, il processo reale di lavoro che è sempre unitario, affiancati dal "mastro", scoprendo l'eventuale distanza tra il modo con cui si erano colte e formalizzate le varie fasi durante l'osservazione ed il modo con cui, invece, si praticano nel corso dell'accompagnamento.

Per ultimo, dopo aver condotto numerose osservazioni ed altrettante prove in affiancamento, fare da soli, svolgere in autonomia i processi reali di lavoro. Mettere in gioco, insomma, la propria competenza per-

⁽³⁷⁾ J. S. BRUNER, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari, 2002, 4 (ciclo di lezioni tenute nei giorni 12-14 aprile 2000 al Dams di Bologna, trad.it. di M. CARPITELLA).

⁽³⁸⁾ Pensiero n. 233, ed. Brunschvicg, in B. PASCAL, *Pensieri* (1670), trad. it. di G. AULETTA e Ines e V.G. ROSSI, Paoline, Cinisello Balsamo, 1986, 203-204.

⁽³⁹⁾ «Il nostro discorso acquista il suo senso solo dal resto delle nostre azioni» (L. WITTGENSTEIN, *Della certezza* (1950-1951), trad. it. Einaudi, Torino, 1974, § 229, 37).

⁽⁴⁰⁾ C.S. PEIRCE, *Scritti scelti*, Utet, Torino, 2005, 185-227.

sonale senza più protezioni e possibili scarichi di responsabilità. Ed essere aiutati da altri, a partire magari dallo stesso “mastro” che ci ha seguiti, a scoprire l’eventuale distanza esistente tra la formalizzazione dei processi di lavoro condotta nella fase dell’osservazione, i processi di lavoro realmente praticati nelle fasi di accompagnamento ed infine i processi di lavoro svolti in autonomia.

In secondo luogo, va considerato che crescere nella e attraverso la “conoscenza pratica” non significa necessariamente risultare, per dirla con Platone ed Aristotele, «praticoni»⁽⁴¹⁾, gente che non si pone la domanda del “perché” di quanto si fa e se come lo si fa è anche come lo si dovrebbe fare per farlo bene, dandone le ragioni. E, soprattutto, non significa essere gente incapace di dare risposte a queste domande o che le potrebbe dare al massimo in maniera pleonastica, cioè semplicemente rifacendo quanto ha fatto e riformulando all’infinito la domanda su questo fare, domanda che resterebbe però sempre senza una convincente risposta. Il problema non è questo, quindi, ma quello del livello di formalizzazione e di giustificazione di queste risposte esplicative alle domande e, quindi, della loro corrispondenza con le teorie scientifiche accettate nei paradigmi di ricerca disponibili e condivisi dalle comunità scientifiche. Il che implica, in assenza di questa condizione, non la loro inefficacia, ma un forte ridimensionamento della loro generalizzazione intersoggettiva e della loro potenza esplicativa.

Infine, non va taciuto un dato elementare che non bisogna trascurare quando si intende avvalorare la conoscenza pratica: è sempre il “sapere pratico”, quello della persona in azione in un contesto del mondo e dell’esistenza, a rendere possibile anche il “sapere teoretico” più raffinato e sottile che si possa pensare. Non si lavora mai, quindi, a partire dalla testa: si lavora sempre a partire da tutto il corpo (che contiene, è ovvio, la testa, ma che non è riducibile ad essa). Anche la metafisica o la logica matematica o il sapere più contemplativo che si possa immaginare risultano, perciò, il prodotto di azioni nell’esperienza. Azioni empiriche che “formano” (nel senso di dar-si e dare una forma) la persona che le agisce, gli altri ed il mondo con cui inter-agisce. Aristotele esprimeva la medesima convinzione osservando che il sapere teoretico nasce «da molte sensazioni di esperienza»⁽⁴²⁾. Non, dunque, nel senso un po’ magico per cui l’esperienza sarebbe per sé generatrice di scienza, ma in quello molto meno discutibile in base al quale il sapere o è sempre sapere di qualche azione che si esperisce o non esiste affatto.

⁽⁴¹⁾ PLATONE, *Gorgia*, 465a; ARISTOTELE, *Metafisica*, I, 980b-981a.

⁽⁴²⁾ ARISTOTELE, *Metafisica*, I, 981a, 1-5.

Ecco perché: «l'immaginazione è [...] diversa sia dalla sensazione sia dal pensiero, però non esiste senza la sensazione, e senza di essa non c'è apprensione intellettuale»⁽⁴³⁾ e perché «non c'è nessuna cosa, come sembra, che esista separata dalle grandezze sensibili», per cui «gli intelligibili si trovano nelle forme sensibili, sia quelli di cui si parla per astrazione sia le proprietà ed affezioni degli oggetti sensibili». Cosicché «se non si percepisse nulla non si apprenderebbe né si comprenderebbe nulla»⁽⁴⁴⁾.

Il "mastro" come facilitatore. L'ultima consapevolezza che autorizza ogni impresa a rivendicare il suo ruolo formativo è, in un certo senso, la condizione delle precedenti: esse non esistono di fatto se non si può contare su un "mastro" che agisce nell'ambiente di lavoro e che le abbia già interiorizzate e metabolizzate.

Senza un "mastro" di questo tipo, infatti, nessun apprendista potrà mai "copiare", potrà essere guidato all'analisi dei processi di lavoro, quindi accompagnato nel ripeterli e, per ultimo, veder valutate e certificate le sue competenze quando lavorerà in autonomia. In una parola, non sarà mai possibile essere prima "discepoli" e poi, si spera, "apostoli"⁽⁴⁵⁾, cioè prima imparare dal vivo e poi insegnare a nostra volta ad altri il "lavoro ben fatto", in una dinamica circolare, duplicativa e progressiva che non potrà mai avere fine non per l'intera vita dei singoli, ma anche per l'intera durata dell'esistenza in vita dell'impresa.

È proprio questa dinamica infinita, inesauribile, che ha fatto e fa equiparare ogni "mestiere" (sapere pratico in azione) testimoniato da un esperto ad un "mistero" (sapere teorico da scoprire, contenuto nel primo). Ogni buona riproduzione di procedure, quand'anche fossero ben conosciute teoricamente e quindi anche algoritmizzate, implica, infatti,

⁽⁴³⁾ ARISTOTELE, *De anima*, III, 427b, 14-17.

⁽⁴⁴⁾ Ivi, III, 432a, 4-9, 229.

⁽⁴⁵⁾ Uso intenzionalmente questi vocaboli di ascendenza religiosa perché esprimono una modalità di apprendimento che caratterizza l'uomo in qualsiasi suo altro apprendimento. Discepoli (*mathetái*): si tratta di uomini e donne che seguono Gesù "Maestro" ("mastro"), lo vedono, lo toccano, vivono con lui. Solo se è si è discepoli (Luca, negli *Atti* sostiene che, proprio per la loro caratteristica di "stare" sempre col "Maestro", siano stati pochi: precisamente 72) si può essere poi apostoli (*apóstoloi*), inviati ad evangelizzare con la parola. Ma ogni apostolo, in questo senso, non può esistere se non a partire dal suo essere stato discepolo di ciò che annuncia: come a dire senza un "maestro/mastro" che agisce e con cui si vive a lungo non si può imparare nulla e tanto meno, poi, essere in grado di insegnarlo.

sempre una creativa «ripetizione senza ripetizione»⁽⁴⁶⁾ che va in onda *live*. Ciò sia nel senso che ogni soggetto ripete a modo proprio le sequenze che compongono qualsiasi procedura anche formalmente conosciuta, mostrandosi più o meno felice nel gesto e nei risultati, sia nel senso che, per lo stesso soggetto, adottarla, incarnarla, implica, momento dopo momento, senza interruzioni e senza alcuna rete di protezione, trovare ed introdurre istantaneamente, nel contesto dato, una “giusta misura” di articolazione, relazione, arbitraggio e giudizio tra sé, gli altri, gli oggetti, i linguaggi, le tecnologie, le istituzioni, le norme ed i risultati.

Infatti, «ogni situazione vitale ha, come il neonato, nonostante tutte le somiglianze, un nuovo volto, mai esistito, che mai tornerà. Essa ti richiede una presa di posizione che non può essere già pronta. Non richiede nulla di ciò che è stato. Richiede presenza, responsabilità, richiede te stesso. È questo che chiamo grande carattere»⁽⁴⁷⁾.

Il carattere formativo dell'impresa, quindi, finisce per accreditarsi sulla base del carattere formativo del “tutor” che prende in carico l'apprendista. Se egli non lavora bene, non farà nemmeno lavorare bene. Non è in questione il “sapere” contenuto nel lavoro. Si possono insegnare, diceva Aristotele, soltanto conoscenze; ma lavorare è molto più che avere le conoscenze che lo rendono possibile, coinvolge l'esperienza personale, l'essere stesso di chi lavora. Ecco perché se si possono insegnare le conoscenze del lavoro non si può insegnare a lavorare: il lavoro, come ogni vita in azione, è ininsegnabile⁽⁴⁸⁾. Non c'è altro da fare che viverlo ogni volta, per dimostrare di possederlo. Per questo un antichissimo proverbio recita che imparare un “mestiere” da un “mastro” significa “rubarlo”. Rubarlo da persona a persona, rivivendolo in sé, per “simpatia”, copiarlo per intrusione, indovinando per intuizione ciò che tiene nascosto, prearlo⁽⁴⁹⁾, enucleando razionalmente quanto è nucleato, superando la refrattarietà dell'artista (o di chiunque si dimostri «esperto» nel fare bene qualcosa) a condividere la “sua” competenza, il che poi vuol dire la “sua” irripetibile e non trasmissibile

⁽⁴⁶⁾ N. BERNSTEIN, *Dexterity and Its Developments*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale (NJ), 1996, cit. in S. GHERARDI, A. BRUNI, *Studiare le pratiche lavorative*, Il Mulino, Bologna, 2007, 169.

⁽⁴⁷⁾ M. BUBER, *Discorsi sull'educazione (1920-1930)*, tr. it. di A. Aluffi Pentini, Armando, Roma 2009, pp. 99-100.

⁽⁴⁸⁾ ARISTOTELE, *Metafisica*, da 981a, 13, a 981b, 10.

⁽⁴⁹⁾ Capire (*capere*, prendere), carpire (*carpere*, staccare con violenza), carpo (*Karpōs*, sia frutto sia, per metonimia, giuntura, polso che si piega per carpire il frutto): ecco il carattere anche etimologicamente “predatorio” dell'apprendimento.

esperienza personale, per farla “nostra” per quanto possibile, con un “nostro” altrettanto personale atto creativo che ci forma mentre lo svolgiamo e che, mentre ci forma, ci aiuta anche a riconoscere che noi siamo sempre molto di più di questa forma che a mano a mano esibiamo e delle forme che andiamo via via assegnando al mondo ed al nostro rapporto con le cose. Che cosa esiste di più formativo di un’esperienza di questo genere?

Apprendistato e formazione in impresa – Riassunto. *L’A. muove dal presupposto secondo cui il Testo Unico dell’apprendistato ha, seppure a certe condizioni, riconosciuto l’impresa come formativa. Vengono ricordate le resistenze culturali, tuttora presenti, a tale assunto, quelle che vedono la formazione come delegata alla scuola, mentre l’azienda sarebbe esclusivamente il luogo della produzione e del lavoro. Del resto, secondo l’A., anche il testo di legge prevede delle attenuazioni al principio espresso in premessa, specie, ove, a proposito dell’apprendistato professionalizzante e di mestiere, chiede che la formazione professionalizzante sia integrata da quella pubblica, finalizzata all’acquisizione di competenze di base e trasversali. Si tratterebbe di una divisione astratta, lontana dalla realtà dei processi di lavoro, che, da una parte, deresponsabilizza l’azienda, dall’altra, scolasticizza l’offerta pubblica. L’A. ritiene, invece, che l’azienda possa essere a pieno titolo formativa, se basata su una organizzazione relazionale, se consapevole del valore della conoscenza pratica, se, infine, possa contare su un “mastro” come facilitatore.*

Apprenticeship and In-house Training (Article in Italian) – Summary. *This paper takes as its starting point the underlying assumption of the Consolidated Law on Apprenticeship that, in certain conditions, the company represents a training environment. The paper describes the cultural resistance to this view by those who – still today – see education as being provided solely at school, while companies remains exclusively a place for work and production. According to the Author, however, the law itself provides for a softening of the principle expressed in its introduction, especially in the cases of apprenticeships aimed at teaching a trade or a profession, where vocational training must be complemented by public formal education, aimed at providing basic and cross-disciplinary skills. A rigid separation would not reflect real work processes, and, on the one hand, it would release the company from the responsibility of providing training, while on the other, it would lead to public training becoming increasingly school-based. The Author believes, therefore, that the company can rightfully exist as a training environment, if it is based on a relational organization structure giving value to practical skills, and with a “master” to guide the apprentices.*